

O gestor e a construção da linguagem da colaboração crítica na rede pública e privada da capital paulista

Sandra Santella de Sousa – PUC-SP

ssantella@hotmail.com

Cristina Rosa David Pereira da Silva – PUC-SP

cris.rosadavid@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho traz o relato de pesquisa de duas gestoras e o desenvolvimento de suas pesquisas no contexto da colaboração crítica e, tem como objetivo geral, compreender criticamente qual o papel do gestor na formação de professores e coordenadores pedagógicos no contexto de formação contínua em uma unidade escolar da rede privada e outra da rede pública da capital paulista, examinadas por meio do processo crítico colaborativo. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) descrever o tipo de formação que ocorreu nas unidades e b) analisar se, e como, essa formação permite o desenvolvimento crítico-colaborativo dos professores. Os estudos estão apoiados nos conceitos centrais da Teoria da Atividade-Sócio-Histórica e na formação de professores na perspectiva crítico colaborativa. A Metodologia de pesquisa foi organizada por meio da Pesquisa Crítico-Colaborativa, em que participantes e pesquisadoras agiram juntos na reflexão crítica com vistas à construção de novas possibilidades da realidade a partir do processo de pesquisa. O contexto da pesquisa da escola da rede particular é uma unidade de um Grupo Educacional, localizada na região Norte da capital e a unidade da rede pública, uma escola localizada na região Noroeste da cidade. A coleta e a produção de dados ocorreram por meio da observação participante das gestoras/pesquisadoras no processo formativo nas unidades escolares participantes. A análise dos dados teve como parâmetro norteador as ações da reflexão crítica – descrever, informar, confrontar e reconstruir – além das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas da análise argumentativa. A discussão dos dados aponta para a importância do processo crítico colaborativo em lócus na formação contínua, assim como indica que o diálogo entre teoria e prática necessita ser efetivamente colocado na ressignificação das atividades didáticas da escola.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica; Formação Contínua; Colaboração Crítica.

Abstract:

This work reports the research of two managers and the development of their research in the context of critical collaboration and its general objective is to critically understand the role of the manager in the training of teachers and pedagogical coordinators in the context of continuous training in a school unit of private network and another of the public network of the city of São Paulo examined through the critical collaborative process. For this purpose, the following specific objectives were defined: a) describe the type of training that occurred in the units and b) analyze if and how this training allows the critical-collaborative development of teachers. The studies are based on the central concepts of the Activity-Socio-Historical Theory and on the formation of teachers in the critical collaborative perspective. The Research Methodology was organized through the Collaborative Critical Research, in which participants and researcher acted together in the critical reflection with a view to building new possibilities of reality from the research process. The context of the private network school research is a unit of the Educational Group in the North region and the public network a school in the northwest region of the city. The collection, production and data collection took place through the participant observation of the managers in the training process in the participating school units. The analysis of the data had as a guiding parameter the actions of critical reflection - to describe, to inform, to confront and to reconstruct - besides the enunciative, discursive and linguistic categories of the argumentative analysis. The discussion of the data points to the importance of the collaborative critical process in locus in the continuous formation, as well as indicates that the dialogue between theory and practice needs to be effectively placed in the re-signification of the didactic activities of the school.

Keywords: Pedagogical management; Continuous formation; Critical collaboration.

Apresentação

Os estudos sobre formação docente nas últimas décadas têm sido crescentes. As questões da formação inicial e contínua implicam diretamente no desenvolvimento profissional docente. Essas questões são debatidas e refletidas no grupo de pesquisa Linguagem em Atividade em Contexto Escolar (LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em linhas gerais o trabalho colaborativo no nosso GP implica pessoas trabalhando em conjunto, apoiando-se mutuamente possibilitando a construção de conhecimento compartilhado.

O presente trabalho desenvolvido no contexto do mestrado profissional em educação e debatido no GP LACE tem como foco a pesquisa de intervenção crítico-colaborativo, a linguagem e a formação de professores e coordenadores, com vistas na construção de espaços de colaboração e produção sujeitos em transformação contemplando o exercício da cidadania.

No contexto em foco nesse texto está em compreender criticamente qual o papel do gestor na formação de professores e coordenadores pedagógicos no contexto de formação contínua em uma unidade escolar da rede privada e outra da rede pública da capital paulista, examinadas por meio do processo crítico colaborativo. Com intuito de aprofundar tais questões a argumentação é fulcral, pois por meio dos elementos da língua percebemos que se constroem posicionamentos diante da realidade.

A linguagem da Colaboração Crítica

Ao iniciar a discussão sobre a formação docente, partimos do viés teórico Vygotyskiano. Ancorado pela Teoria da Atividade Sócio-Hstórico-Cuktural (TASHC) (VYGOTSKY, [1934], 2008; LEONTIEV, 2010) pressupomos que toda atividade humana, mesmo aquelas realizadas individualmente, estão relacionadas com práticas estabelecidas histórico e coletivamente na sociedade. A TASHC centraliza o estudo de atividades de sujeitos em interação e em contextos culturais determinados. Nessa conjuntura o educador está consciente e engajado em sua ação atuando crítico e reflexivamente. Nesse sentido a formação de professores tem por objetivos claros o desenvolvimento

do aluno e a reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, a formação de professores está imbricada em sua mudança pessoal e na aprendizagem do aluno.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 41) dedicam-se a formação contínua do docente e sustentam que elas estão condenadas ao fracasso quando assumem a forma de que “é feita aos professores e não com eles, muito menos por eles”. Segundo os autores, a chave para a renovação está na cultura da cooperação, no comprometimento e responsabilidade partilhados, fortalecendo espaço de maior satisfação e produtividades, onde as pessoas não se veem consumidas pelo grupo, mas enriquecidas por ele. A formação colaborativa está na ação conjunta dos agentes envolvidos, na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas.

Fullan e Hargreaves (2000) consideram que a colaboração que acontece de forma limitada e com pouca profundidade, como, por exemplo, a troca de atividade e/ou de dicas, oferecimento de conselho, com foco em uma ação imediata, não abarca os valores do que é ensinado. Assim, os autores a definem como uma colaboração confortável. Para a construção de uma cultura colaborativa com foco e com profundidade é preciso priorizar o planejamento conjunto, dentro de um tempo que seja necessário para sua constituição; nessa instância, a participação da gestão escolar é fundamental para a consolidação desse processo.

No entanto, trabalhar coletivamente não significa que todos estarão agindo e pensando em hegemonia. Segundo Liberali (2015, p. 79), na formação crítica e colaborativa, os sujeitos “preocupam-se em alcançar um ponto em comum com os demais na tentativa de encontrar uma possibilidade de combinação de vozes distintas na busca de um significado compartilhado”. O trabalho colaborativo, construído coletivamente, perpassa pelo confronto de ideias, pela negociação a fim de atingir um objetivo que seja comum a todos, ou seja, as escolhas feitas por um sujeito diante das afirmações apresentadas seguirão os recursos para sustentar suas afirmações na produção de conhecimentos científico e cotidiano, na refutação e na busca por uma conclusão ou acordo, provocando mudança.

Deste modo, para que os educadores assumam uma postura crítica diante de sua formação e de seu fazer pedagógico, é preciso refletir criticamente suas ações, entenderem-se enquanto sujeitos intelectuais e produtores de conhecimento, capazes de transformar a ação na busca pela transformação social.

A construção do conhecimento e da colaboração crítica na formação não pode estar baseada na passividade do professor participante, mas sim, com foco para a produção de relações dialéticas entre os participantes e na discussão colaborativa das questões da prática, da realidade e do cotidiano. Para Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2006, p. 182) o pensamento crítico pode ser definido como:

Uma atividade produtiva e positiva, ligada à visão de criar e recriar aspectos pessoais, profissionais e políticos de sua própria vida; Um processo, não um resultado; Uma manifestação circunscrita a contextos específicos; Um pensar iniciado por eventos positivos e negativos que levam a questionamentos sobre pressuposições desenvolvidas ao longo das histórias de cada um; Um pensamento embasado tanto em emoções, como na razão.

Nesse sentido, o pensamento crítico se aproxima da reflexão crítica proposta por Liberali (2009; 2015) no autoconhecimento e um posicionamento frente ao mundo, sua confrontação na possibilidade de reconstrução de si próprio. Essas seriam as etapas na formação de um grupo que possibilite a reflexão crítica do papel de cada envolvido. Entendemos a reflexão crítica a partir a ótica de Liberali (2009; 2015), com base na teoria de Smyth (1992), que envolvem as seguintes etapas:

- ✓ **Descrever:** Processo de rever a própria prática, ou seja, ao descrever a ação.
- ✓ **Informar:** Para informar é necessário que o educador retome alguns conceitos e teorias fundamentais sobre as questões de sala de aula.
- ✓ **Confrontar:** O ato de confrontar está ligado à submissão das práticas do educador e das teorias que as sustentam a uma avaliação frente às demandas da realidade.
- ✓ **Reconstruir:** Ligada a transformação, quando o educador percebe que suas práticas não são imutáveis e que pode planejar mudanças.

Ao apresentar a formação de professores na perspectiva de reflexão sobre a prática e reconstrução social, Pérez Gómez (1996) afirma que a ação de descrever, informar, confrontar e reconstruir permite que a realidade seja transformada por processos que requerem novas condições sociais, nova distribuição de poder.

No entanto, não pretendemos sugerir que as ações descritas encerram as discussões ou limitam a visão crítica sobre a formação de professores, pois muitos fatores são importantes na construção de um processo de formação e de atuação na carreira docente.

O papel do gestor na construção de espaços de colaboração

O gestor educacional é o principal articulador do projeto pedagógico, formador do corpo docente, transformador do ambiente escolar, mas a realidade nem sempre é assim nas escolas, não há um plano de carreira específico, sem uma formação adequada e com demandas diversas que dividem a função do gestor, em geral, enfrenta diversos tipos de pressão.

Placco (2015) defende que o profissional coordenador e/ou gestor educacional desenvolva o seu perfil apoiado em três pilares: ser formador, um articulador e um transformador. Formador, porque vai contribuir no aprimoramento didático-pedagógico do corpo docente a se aprimorar. Como articulador necessita fazer a ponte entre as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola. E, finalmente como transformador, que incentiva a todos os atores da escola a avançar.

A formação precisa acontecer continuamente e precisa haver um entendimento e uma necessidade de continuidade, “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2003, p.23).

A gestão escolar, leia-se direção e coordenação pedagógica vivem a formação para suprir as necessidades da formação técnico-pedagógica do professor, bem como, proporcionar meios de uma atualização constante.

Dessa forma, o trabalho central do coordenador/gestor pode ser potencializado pelo repertório dos professores, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um local possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e contribuir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas do seu cotidiano, da sala de aula e dos demais espaços que dispõe, estará desenvolvendo seus docentes e a própria instituição como um todo.

Entendemos que esta formação acontece ao longo da vida profissional, e, acima de tudo que ela acontece de forma dentro do espaço escolar. A formação que acontece dentro do espaço escolar está vinculada ao papel exercido pelos gestores, que devem ter uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas, possibilitando uma formação continuada in loco e qualificando o trabalho destes docentes, “é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos.” (ALMEIDA, 2006, p.85).

A escola é um espaço para que a formação aconteça, para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, a partir disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, assim, estará contribuindo com o grupo na busca da qualidade do ensinar e aprender. Um grupo de professores convencidos e dispostos a crescer com seus pares e promover uma educação de qualidade, permite que o processo formativo em serviço seja efetivado na prática escolar e traga resultados positivos ao grupo e à escola.

Placco e Silva (2006, p. 29), ao dialogarem com Hernandez, explicitam isso ao afirmar que:

O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar [...] a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

Diante disso, partimos do princípio que a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas sim da reflexão de sua prática, num exame de autoconsciência e a construção de seu desenvolvimento profissional. A formação precisa considerar no desenvolvimento acadêmico, subsídios para a sua atuação e melhoria da prática profissional e da escola em si. O professor necessita pensar em seu papel como transformador da sociedade e tomar decisões por meio de sua ação, conforme Liberali (2015, p. 25): “A formação de educadores pode permitir uma compreensão desses poderes e uma tentativa de transformá-los”. Sob um caráter transformador então, a formação assume um caráter contínuo, reforçando a ideia de progressão e desenvolvimento profissional.

O papel do gestor pedagógico, idealizado sob uma perspectiva colaborativa na escola deve ser construído junto com todos que compõem a comunidade escolar. Embora a necessidade da gestão participativa seja verdadeira, ainda há uma dificuldade grande para se criar um tempo para encontros formativos e coletivos a fim de atualizar suas práticas.

Em meio à rotina o gestor necessita se organizar, buscar espaço para dedicar-se à formação docente, por meio de reuniões em grupo, individual, encontros de discussão ou assuntos específicos. Ainda, é imprescindível ao coordenador/gestor estar aberto ao diálogo e envolver os professores em atividades formativas. Inspiradas em Freire (1986), partimos de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógico, onde é importante criar o hábito de dar devolutivas constantes aos professores, a partir de pautas previamente estabelecidas, estabelecendo uma parceria nas atividades de reflexão, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Na perspectiva de uma reflexão crítica, o coordenador pedagógico/gestor é visto como um parceiro no processo de formação e mediador no processo de formação crítica dos professores, colaborando com a compreensão e transformação destes. Ao gestor cabe proporcionar situações e intervenções formativas que possibilitem confrontar, argumentar e elaborar novos significados pelos sujeitos envolvidos no processo.

A formação colaborativa envolve todos os agentes da escola, proporcionando a participação e significados compartilhados (LIBERALI, 2015, p. 79). Desse modo, os educadores assumem uma postura crítica sobre o seu fazer pedagógico e suas ações, com capacidade para transformar a ação e reconstruir o seu papel na escola e provocar mudanças.

Toda a equipe envolvida pode contribuir para a transformação da situação do trabalho no espaço escolar. Por isso, nessa perspectiva sugere-se que todos os participantes da escola sejam formados constantemente e tenham condições para atuar de forma consciente e crítica seja na escola ou na vida.

A formação contínua de professores, coordenadores pedagógicos e gestores se delinea pelo trabalho crítico colaborativo, sendo assim, ressalta-se a reflexão da práxis pedagógica e, por conseguinte, enfatiza-se um processo de ensino-aprendizagem que envolva o que acontece em sala de aula com os alunos.

“Na formação crítica de educadores, essa perspectiva torna-se fundamental uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo” (LIBERALI, 2015, p. 20). Portanto, a reflexão crítica coloca o sujeito na ação, na história e corresponsável pelo contexto social e, por consequência, a todos alcançados neste processo, alunos, professores, coordenadores.

Metodologia das pesquisas

Utilizamos como aporte metodológico, a perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa, PCCol (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004), pois ela se realiza como um tipo de pesquisa que propõe um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração, para o desenvolvimento do grupo formativo.

Segundo Magalhães e Liberali (2004), pensar a pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa é pensá-la com um processo de intervenção, em oposição a uma intervenção linear, voltada à produção e à reprodução do

conhecimento que esteja baseada somente na teoria sem reflexão ou implicação na prática. Ou mesmo, que esteja apoiada na prática com a troca de exemplos e conselhos. Assim, para a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares na reflexão e construção de uma sociedade mais justa.

A intenção da escolha metodológica é a de trabalhar em conjunto e motivar a equipe a participar da formação, de forma a mudarem suas realidades a partir da observação e da análise de suas práticas sobre a necessidade da formação contínua e a busca constante pelos saberes docentes.

Vislumbramos a possibilidade de transformação por meio da organização das relações colaborativas do processo formativo que contemple a discussão das contradições, o questionamento dos conflitos em construção de conhecimento. Mais especificamente, este trabalho pretende discutir criticamente a formação de professores e gestores e, ao fazê-lo, buscamos a constituição de contextos colaborativos que propiciem aprendizado e desenvolvimento de ação no espaço escolar, por meio da interação entre os participantes e os sujeitos de pesquisa.

Assim, a pesquisa se realiza dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, com vistas a análises linguístico discursivas, na qual a linguagem se materializa socialmente como uma forma de ação por “agentes verbais” em interação com o meio, construindo a consciência individual, do sujeito histórico-social e social.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, a produção de dados ocorreu em dois momentos: primeiro, a participação da formação de professores e coordenadores pedagógicos, objeto de estudo desse trabalho; segundo, a realização de um grupo de discussão com os professores e coordenadores pedagógicos, sujeitos de pesquisa.

As categorias reflexivas utilizadas no campo de análise nos auxiliam a indagar sobre os princípios que embasam a ação do professor (LIBERALI, 2015, p. 70):

- **Descrever:** Com o olhar no contexto em que estão inseridos (local/tempo), são descritas ações concretas com relato detalhado e se faz a inserção de diálogos.
- **Informar:** Nessa categoria o foco está em explicar as ações fincadas em uma teoria.
- **Confrontar:** Com objetivo de apresentar pontos de vista, a argumentação nessa categoria avalia as ações dos sujeitos em relação ao contexto sócio histórico de professores e alunos.
- **Reconstruir:** Essa categoria pretende realizar uma proposição de ações concretas futuras, mediante a explicação das razões.

Análise argumentativa

Em busca de um alinhamento com a pesquisa, os relatos orais dos professores obtidos por meio da realização do grupo de discussão foram analisados à luz das categorias argumentativas propostas por Liberali (2013). O processo possibilitou análise do que foi mais relevante na formação para os professores.

Pensando a argumentação no contexto escolar, a autora propõe traços definidos para argumentação como diálogo concebida como uma produção coletiva e colaborativa mediante a participação de cada uma para a constituição de uma totalidade. Na argumentação, a produção conjunta de indivíduos se distancia daquela em que se baseia sobre a operação de posições contrárias que confere no discurso não a adesão, mas o convencimento dos que ouvem, ou como processos de persuasão utilizadas em debates políticos ou em tribunais.

Categorias enunciativas

Essa categoria focaliza o contexto em que o evento é realizado, o momento e local; os participantes; os objetivos e os conteúdos; e a recepção e circulação. Essa categoria é importante para entender o desenvolvimento dos encontros do curso que estão sendo analisados.

Categorias discursivas e linguísticas

Esta categoria, explica Liberali (2013), pode ser compreendida a partir de como o texto está sendo exposto, expressa por quatro aspectos centrais: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a construção do discurso.

Categorias Linguísticas **Cris penso que deixou essa parte um pouco extensa, guardo essa teoria que desenvolveu para outro trabalho, aqui não é tão importante.**

São consideradas categorias linguísticas os aspectos de materialidade de composição do discurso. Liberali (2013) propõe essa materialidade por meio de mecanismos de composição, sendo eles: conversacionais, de coesão verbal, lexicais, coesão nominal, valoração, conexão, distribuição das vozes, modalização, interrogação, não verbais e proferição. Esses mecanismos auxiliam na organização das ideias do texto, além de oferecer subsídios para a análise da argumentação no contexto escolar.

A pesquisa encontra-se também no quadro do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), por ser de base Vygotskyniana, há relações com a proposta de Bronckart (1997/1999) no que tange a análise dos dados por meio do conteúdo temático e do contexto de produção.

O ISD, inscrito no movimento do interacionismo social, adota três princípios gerais: 1) os processos de socialização e individuação são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; 2) questões de intervenção prática; 3) as problemáticas centrais implicam relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos.

O modelo de funcionamento dos discursos proposto por Bronckart (1997/1999) permite a definição das representações do agente-produtor em relação ao contexto físico, social e subjetivo que permeia a interação. Para analisar segundo Bronckart, é preciso começar pelas observações das condições em que o texto foi constituído, de acordo com quatro parâmetros: o lugar de produção, o espaço físico onde o texto é produzido, o emissor, o receptor e o momento de produção (representação do mundo físico), levando em conta o que está na esfera subjetiva, como a posição do emissor e do receptor, a interação social e o objetivo da interação entre eles.

Contexto 1 - O papel do gestor/pesquisador na construção da colaboração na escola pública

A cidade que abriga inúmeras indústrias do país tem o maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, com 51,5 bilhões de dólares americanos¹. As riquezas da cidade contrastam com a realidade de grande parte da população que ocupam os grandes bairros da periferia. As escolas das periferias urbanas da cidade precisam compreender e refletir sobre as políticas de pobreza e exclusão a que as crianças que as frequentam estão sujeitas, pensar sobre os obstáculos que lhes são impostos e educar para superá-los. Realizamos uma busca a fim de encontrar quais são os equipamentos de inserção para as crianças e jovens da região, podemos observar que a escola é o único aparelho do Estado que cumpre esse papel.

A estrutura educacional pública da cidade de São Paulo possui 1.332.605 matrículas efetivadas no Ensino Fundamental; dessas, 414.907 estão na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). A unidade escolar de estudo deste trabalho está localizada na zona noroeste da capital paulista e pertence à RME-SP. Dados sobre a realidade das famílias e dos jovens revelam que somados, 76% das famílias recebem até 2 salários mínimos, isso justifica o grande número de beneficiários do Bolsa Família na região. O acesso à cultura é limitado, pois a maioria das famílias nunca foi ao teatro ou a um museu. O território em que a escola está inserida não oferece esses recursos, como também é escasso o aparelhamento do estado.²

Sujeitos de pesquisa:

- **A pesquisadora** de 36 anos concluiu a graduação em Letras em 2006 e Pedagogia em 2011. Atua na educação desde 2002. Atualmente é assistente de direção.

¹ Dado obtido em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/meio_ambiente/projetos_acoes/0004/capitulo2.pdf, acesso em 19/09/2018.

² Dados obtidos no PPP 2018 da unidade escolar participante.

- **O professor A**, de 39 anos, concluiu sua graduação em Matemática no ano de 2001. Atualmente é Professor de Recuperação Paralela;
- **O professor T** de 37 anos possui graduação em Letras, concluiu o curso em 2002. Atualmente é Professor Orientador de Informática Educativa.

Primeiro Momento - A formação “Blog e o uso das mídias sociais na escola”

A formação “Blog e as mídias sociais na escola”, promovido pelo Núcleo de Educomunicação da RME-SP, compõe a oferta “3” dentre os cursos oferecidos pelo núcleo. Os encontros ocorreram na unidade escolar participante entre 04 de setembro e 09 de outubro de 2018, totalizando seis encontros de três horas. Dos 35 inscritos no curso, 21 professores frequentaram a formação. Dentre os integrantes, 15 eram da escola participante e os outros 6 de outras unidades da RME-SP, desse modo, 7 escolas participavam da formação representadas por seus docentes. Tomaremos como base nessa análise o primeiro encontro da formação.

Dos participantes, cinco professores relataram que são *bloggers* e utilizam o blog como ferramenta de registro de suas atividades; dois professores que atuam como Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) contaram que usam o blog como recurso para pesquisas em suas aulas, os demais professores se declararam apenas leitores de blog, nunca o tinham utilizado como ferramenta pedagógica.

Pensando em um planejamento participativo, observamos empatia do formador em ouvir o grupo e considerar suas expectativas quando solicita ao grupo que manifestem o interesse pelo curso e as necessidades formativas, no entanto, há em sua postura uma contradição, quando inicia a apresentação dos slides e no primeiro encontro os temas já constam no cronograma. O formador solicita sugestões aos professores que não puderam vir, pois as aulas são apresentadas e já estavam planejadas, desse modo, os professores não ficaram à vontade para realizar a intervenção, o que foi revelado pela pausa e pelo silêncio. Assim, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000) não houve colaboração, pois, a **formação colaborativa** está na ação conjunta dos

agentes envolvidos, na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas.

Para construir a formação com o professor o curso deve estar aberto e o formador precisa assumir a imprevisibilidade do encontro com o outro, de realizar trocas, negociar ou rejeitar em uma possível situação de contradição, estimulando o grupo a ir em direção da construção do conhecimento e a refletir sistematicamente sobre as experiências que foram relatadas. Assim sendo, de acordo com Liberali (2009; 2015), para que ocorra a **colaboração crítica** é necessário que os participantes se posicionem, confrontem possibilidades, reflitam o papel de cada envolvido.

Alguns pontos podem ser observados para a construção da formação colaborativa desse encontro: realizar anotações das experiências relatadas pelos professores e de suas expectativas e necessidades que trazem para a formação; discutir com o grupo, a partir das anotações, quais seriam os assuntos de mais interesse a colaborar com a formação; realizar com os professores ajustes no seu planejamento, revelando que sua escuta foi atenta e as falas respeitadas. De tal modo que, ao longo do curso as expectativas dos professores poderiam ser retomadas revelando o diálogo e o respeito às suas colocações.

Segundo momento – Diálogo como instrumento “O grupo de discussão”

Foi realizado grupo de discussão como instrumento para coleta de dados, escolhido pelo “aspecto interativo de coleta de dados” (Weller, 2006, p. 243), nos permitindo a exploração de opiniões coletivas e não somente de opiniões individuais, expressando uma série de vivências ou de experiências ligadas à estrutura da escola participante.

A realização desse trabalho ancorada na PCCol (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009), configura-se como um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração, para o desenvolvimento do grupo formativo. Esse processo pode ser percebido no grupo de discussão no surgimento de ideias novas, propostas pela participação ativa dos sujeitos, com a identificação de problemas vividos a

partir da realidade na escola participante e na busca pela solução dos problemas, como colocado pelo professor A que tenta buscar uma solução para um problema e sugere que o desenvolvimento do blog possa ocorrer na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)³ do ano seguinte.

Professor A - *E se a gente tentasse alguma coisa na JEIF do ano que vem, que a gente pudesse discutir alguma coisa sobre isso, pudesse trazer alguém que... Porque eu senti falta... Talvez para quem já mexe está muito claro as coisas né? Mas para quem não mexe, quem não tem o blog, por exemplo, quem não acessou o blog, a gente não teve esse tempo, o tempo é pouco.*

O professor T propõe uma outra solução para o problema. O uso da conjunção adversativa “mas” indica sua oposição à proposição do professor A. A pausa indica sua preocupação em integrar sua ideia ao que foi dito. O professor T não termina sua argumentação e sugere que se incluam diversos autores:

Professor T - *Mas eu acho que só o fato de que... o blog permite que você inclua diversos autores juntos, e acrescenta (excerto 35 - Só do fato de várias pessoas poderem acessar. Porque se você centraliza é mais complicado né? Vamos todo mundo mandar para a Sandra (pesquisadora) que a Sandra posta, não adianta, não rola.).*

Nesse momento os professores e gestor/pesquisador se debruçam na busca pela solução de um problema real. Várias vezes vão construindo o planejamento de uma ação. A existência do **confronto** demonstra a construção do trabalho **crítico colaborativo**. Segundo Liberali (2015), o trabalho colaborativo não significa estarem todos em uma hegemonia de interesses e ideias. A presença da confrontação de ideias, a refutação ou negociação presente no encontro marca a presença da colaboração crítica.

A construção do processo colaborativo pode ter início nesse momento, com os professores agindo coletivamente e planejando ações colaborativas. No entanto, esse processo só estará seguro de realizar-se se houver participação

³ Corresponde a jornada do professor de 30 horas, optativa, que permite o ingresso no Projeto Especial e Ação (PEA), regulamentada pela lei 14.660 de 2007.

da gestão escolar, apoio e tempo para que ele se consolide, assim como nos apontam Fullan e Hargreaves (2000; 2001). A **formação colaborativa** está na ação conjunta dos agentes envolvidos e na construção de um espaço que propicie a participação, sendo essencial que cada um possa acreditar que suas contribuições serão consideradas.

Contexto 2 - O papel do gestor/pesquisador na construção da colaboração na escola privada

O contexto da pesquisa é um Grupo Educacional particular da cidade de São Paulo, mantenedor de quatro unidades escolares, que oferece serviços educacionais a bebês e crianças de quatro meses até dez anos. Para este artigo, como contexto utilizei a unidade da zona Norte da Capital Paulista, e como objeto de estudo, discorro sobre o cargo de diretora pedagógica, atribuições da pesquisadora e das coordenadoras pedagógicas, como sujeitos da pesquisa. A coleta e produção de dados ocorreram por meio de observação participante da diretora-pesquisadora no processo formativo das coordenadoras pedagógicas. Os dados foram interpretados frente às teorias sobre formação contínua, e teve como parâmetro norteador as ações da reflexão crítica descrever, informar, confrontar e reconstruir. Esta investigação culmina com o desejo de mudanças na prática, propondo transformação do contexto, pautada no conceito de formação contínua voltada para o aperfeiçoamento profissional.

A ideia desta pesquisa também é buscar caminhos por meio da formação contínua das Coordenadoras Pedagógicas (CPs) para transformação de sua prática, como autonomia, colaboração participativa e que possibilite um ambiente mais propício para a comunidade interagir no cotidiano escolar, desenvolvendo relações transparentes, de modo a não criar conflitos entre o grupo, aceitando e sabendo lidar com ideias diferentes, traçando estratégias e reformulando ações.

Atuo na direção pedagógica e supervisiono a parte pedagógica de todas as mantidas, e por isso a preocupação e necessidade de trabalhar a formação das CPs, portanto entender o papel da diretora-pesquisadora sobre o processo

formativo das coordenadoras iniciantes é essencial para os caminhos desejados.

A aprendizagem acontece na prática, os saberes da prática profissional não podem ser ensinados. Percebo nitidamente que não há transformação de aprendizagem de um contexto (universidade) para outro. A escola, portanto, por meio do Projeto de Formação, mostra sua prática como estudo da própria prática. Ao fazer uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho e sobre seus conhecimentos, os envolvidos na formação poderão atribuir sentidos e valores ao seu grupo de trabalho e em sua constituição de sujeito profissional e técnico.

Ao se propor uma formação, deseja-se que as coordenadoras pedagógicas, em parceria, produzam um significado compartilhado sobre as atividades de estudar, formar e acompanhar, com criação de ambientes de formação, para que os sujeitos se percebam como participantes do processo coletivo de transformação.

Este artigo se configura na colaboração crítica, sobre o aspecto da formação contínua e sua implicação na ação pedagógica e transformadora nas escolas. Para tanto, a equipe gestora, direção e coordenação devem garantir espaço e horário para que a formação aconteça em sua efetividade, para isso devem ter como meta:

- Conscientizar a equipe de que o horário coletivo é essencial para o processo de qualificação e articulação da proposta curricular da escola;
- Cobrar o devido respeito de todos os profissionais aos tempos previstos para essa formação e planejamento da proposta da escola;
- Construir uma pauta formativa que seja significativa para todos, em que teoria e prática estejam intimamente relacionadas;
- Propor uma bibliografia que não subestime os CPs em sua dimensão intelectual;

- Avaliar constantemente o processo de formação, de modo que se possa perceber sua articulação à função do CP e sua efetividade na transformação da escola.

O projeto de formação envolveu as seguintes fases:

Quadro 1: Quadro síntese da metodologia de pesquisa		
Produção de dados	Procedimento de coleta	Procedimento de análise de dados
Contextualização do território	Dados institucionais e documentos das unidades escolares	Análise de conteúdo
Caracterização do sujeito de pesquisa	Questionário	Análise do questionário
Formação: Encontros e momentos	Gravação das reuniões por meio de filmadora ou gravação de áudio.	Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir; Análise do conteúdo temático dos dados
Relato oral	Grupo de discussão recuperado por meio de áudio gravação e entrevistas	Cadeia Criativa: estudar, formar, acompanhar

Fonte: organizado pela autora.

Após entender as características e necessidades relevantes destas coordenadoras, a diretora-pesquisadora traçou um plano de formação, juntamente com a equipe de coordenadoras pedagógicas, planejando e oportunizando estratégias de crescimento profissional e cultural a fim de que desenvolvam uma visão crítica sobre sua função e papel na escola e na sociedade, com o intuito de analisar se e como essa formação permite o desenvolvimento crítico-colaborativo das CPs e por consequência aos professores.

Os encontros são um dos momentos em que as gestoras saem da rotina atribulada e refletem sobre o próprio trabalho. Nestes encontros tentamos resgatar a função do coordenador. Analisamos o que é ou não nossa responsabilidade para evitar assumir demandas demais. Para tanto, alguns acordos e combinados foram idealizados para esses encontros: grupo de trabalho - com periodicidade mensal; os grupos desenvolvem momentos de discussão e reflexão - colocação dos envolvidos, pontos altos e baixos da

rotina; discussão de textos teóricos - levantamento de textos sobre a função e os desafios em comum; parcerias produtivas - o grande desafio da equipe estudada é compartilhar os aprendizados e experiências bem sucedidas entre si.

Para organizar a formação, proporcionamos encontros e, a fim de aprimorar a visualização das ações escolhidas para esta pesquisa elaborei um quadro resumo dos encontros e temas abordados para a coleta de dados da pesquisa, com o cronograma das tarefas e datas.

ENCONTROS	PARTICIPANTES	PROPOSTA DA TAREFA
Primeiro Encontro (15/02/2019) – Reunião com as coordenadoras para explicação sobre a pesquisa e objetivos	CPs e diretora-pesquisadora	Apresentação da pesquisa, termos de consentimento para participação, Leitura de texto e discussão
Segundo Encontro (março de 2019) – entrevistas	CPs e diretora-pesquisadora	Momento individual de entrevista
Terceiro Encontro (08/04/2019) - tema “Ensine as crianças a pensar, não o que pensar” composta pelo curta metragem La Luna e texto reflexivo	CPs e diretora-pesquisadora	Etapas de reflexão crítica de: informar, confrontar e reconstruir e análise de conteúdo
Quarto Encontro (02/05/2019) - questões para reflexão	CPs e diretora-pesquisadora	Apresentação às CPs de algumas perguntas para iniciar a reflexão de acordo com as esferas do estudar, formar, acompanhar

Fonte: organizado pela autora.

Após a escolha dos encontros e as temáticas, ao classificar as atividades, esta diretora-pesquisadora entende que é necessário proporcionar condições para que haja uma formação contínua que realmente promova o desenvolvimento dos sujeitos, e, para isso, uma mudança na configuração do processo é necessária, onde haja compartilhamento das decisões com a equipe de coordenadoras, dando voz para suas experiências e proporcionando implementação de processos na gestão escolar, favorecendo a formação em momentos individuais e coletivos para formação da equipe e desenvolvimento profissional.

Fica claro então, que a direção e a coordenação, sujeitos desta pesquisa necessitam levantar as necessidades para adequação de um modelo de desenvolvimento, vinculando um trabalho na perspectiva crítica colaborativa entre pesquisadora-diretora, diretoras de unidade e coordenadoras pedagógicas, além de toda a equipe educacional.

Nesta perspectiva, é importante estabelecer uma parceria baseada na confiança e cumplicidade entre a direção e a coordenação a fim de consolidar e promover espaços e temas para reflexão, desenvolvendo a capacidade de trabalhar em equipe. É necessária esta parceria, a fim de proporcionar no contexto escolar uma gestão e um clima organizacional crítico e colaborativo contribuindo para os processos educativos, dando vez e voz a todos.

Observando as respostas e as intervenções propostas, verifico que o trabalho das CPs está focado na esfera do acompanhar, e os processos acontecem em algumas ocasiões sem planejamento, em uma relação confortável, o que não favorece uma prática voltada a evolução e estudo constante. E acreditando na formação crítica e colaborativa, é necessário avançar da colaboração confortável para a colaboração crítica (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

É preciso se enxergar como formadores, portanto o desejo é que os envolvidos no processo de formação desenvolvam ações concretas e se responsabilizem pela formação contínua, de forma colaborativa e pautada em planejamento, estudo e acompanhamento.

Durante os encontros, socializamos experiências, angústias, trocamos propostas de ações e sem dúvida realizamos formação. Formação esta que ocorreu em via de mão dupla, pois também percebi meu próprio processo de

formação, já que em alguns momentos era possível atuar como diretora pedagógica e em outros momentos como pesquisadora.

Na medida em que os encontros aconteciam, discussões e reflexões, ficou confirmado por mim que este era o espaço que faltava na minha atuação enquanto diretora pedagógica no Grupo Multicultural Educação, pois ali nestes momentos de encontro eu também me transformava em formadora. A intenção da formação pensada no início do curso de Mestrado estava acontecendo entre a equipe de direção e coordenação pedagógica de forma colaborativa e vivenciada, com a oportunidade de troca.

Considerações finais

As duas pesquisadoras iniciaram seus estudos com a expectativa de poder contribuir com a reflexão sobre as condições básicas e necessárias para subsidiar o trabalho do gestor educacional no espaço escolar e buscar formas de aperfeiçoamento dos processos de formação, tanto no âmbito público quanto privado, direcionando o olhar para as necessidades formativas de suas equipes (sujeitos de pesquisa).

Pode-se considerar que entre as diferentes instituições e formações, há, em ambas as esferas, uma constituição de rede colaborativa, que apontam para um processo formativo que ofereça condições práticas para que os gestores, coordenadores e professores cumpram as tarefas a eles atribuídas.

Com as formações oferecidas, as pesquisadoras idealizaram espaços formativos que proporcionassem formação de sujeitos críticos reflexivos, capazes de desenvolver suas atividades de maneira integrativa e intencional.

O pesquisador da Universidade de Lisboa Rui Canário (1998) no artigo Gestão da Escola: Como Elaborar um Plano de Formação? detalha:

Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente, três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do 'programa de ações' para a lógica do 'dispositivo permanente de formação' cuja chave é a diversidade e, portanto, a capacidade de superar o programa de formação, integrando-o. O funcionamento dos órgãos coletivos dos professores, ou a existência de um centro de recursos surgem como elementos fundamentais do dispositivo; a segunda corresponde a pensar a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas a resolver; a terceira materializa-se numa perspectiva de duração longa, traduzida por

modalidades de planejamento plurianual. Cris penso que não podemos incluir uma nova referência na conclusão se não foi apresentada e discutida anteriormente.

Dialogando com Freire (2015), ele nos faz pensar sobre nossa prática enquanto educadores e formadores é necessário realizar uma reflexão crítica sobre o quanto a prática se torna uma exigência na relação teoria e prática, o quanto estão interligadas, assumindo que a negação de uma automaticamente compromete a outra.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria de Souza (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

_____. J. P. **Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas**. Conferência proferida no 14o. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC – SP, Abril de 2004. Cópia Interna.

_____, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. 2006

CANÁRIO, R. **Gestão da Escola: Como Elaborar um Plano de Formação?** In: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto Editora; 2001.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In LEONTIEV, Alex N., VYGOTSKY. Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 08.; Campinas: SP, Pontes Editores, 3ª Edição, 2015.

_____. ***Creative Chain in the Process of Becoming a Totality/a cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade.*** Baktiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v.02, p.01-25, 2009.

_____. **Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados.** In TELLES, João A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de língua Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

_____; FUGA, V. P. (orgs.). **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão.** Campinas: SP, Pontes Editores, 2018.

_____; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LESSA, Angélica Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. **Educando para a cidadania em contexto de transformação.** THE ESPECIALIST, São Paulo. vol. 27, nº 02, pág. 169-188. 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores.** Calidoscópico, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto Editora (Porto, Portugal), 1995.

_____. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In _____. SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. São Paulo, SP: Artmed, 1996.

PLACCO, V. M. N. ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** – 9ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____,. SOUZA, V. L. T. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In: PLACCO, V. M.N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a p. 25-36.

_____. ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SMYTH, J. **Teachers work and the politics of reflection.** In: América educational Reserach journal. V. 29, nº 02, 1992.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **A formação social da mente;** tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930], 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, nº 02, p. 241-260. 2006.