

## **O TRABALHO CRÍTICO COLABORATIVO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA DE CADEIA CRIATIVA**

Cristina Rosa David Pereira da Silva<sup>1</sup>

O presente artigo tem como base a pesquisa realizada por David-Silva (2019), ainda em vias de defesa. Esta pesquisa surge de inquietações e da necessidade de reflexão sobre questionamentos experienciados no cotidiano escolar, vividos no chão da escola. Este trabalho teve como objetivo geral investigar o processo formativo realizado por uma diretora-pesquisadora ao longo de um projeto de formação contínua de Coordenadoras Pedagógicas iniciantes por meio do trabalho crítico colaborativo e do desenvolvimento de suas atividades na perspectiva da Cadeia Criativa.

Como ancoragem teórica a pesquisa foi fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC. A partir dessa base teórica, discute-se o papel da gestão escolar (coordenador e diretor), além de buscar as referências da formação contínua e sua importância no desenvolvimento do processo de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2011).

Na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotsky ([1930], 2007; [1934], 2008) e Leontiev (1977, 2010) discutem como os sujeitos se constituem por meio das relações com o mundo e com a sociedade. Para os autores, o desenvolvimento do ser humano ocorre por meio das relações sociais e dos processos históricos vividos. Diante disso, sugere-se que esse processo de desenvolvimento é de fundamental importância para a formação crítica dos professores.

O coordenador pedagógico (CP) atua como elo entre a escola e a família, entre os professores e seus diferentes projetos. É fundamental para construir ambientes e práticas educativas ricas e geradoras de aprendizagens para todos que convivem na escola.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Diretora Pedagógica (Grupo Multicultural – Ensino Privado) E-mail: [cris.rosadavid@hotmail.com](mailto:cris.rosadavid@hotmail.com)

Neste breve artigo, friso a importância do papel formador do coordenador pedagógico e a interação com a direção escolar. Abordarei os seguintes aspectos: a função da Direção e Coordenação Pedagógica (CP) dentro de uma perspectiva colaborativa de gestão; a relação entre o projeto de formação da equipe docente e o projeto pedagógico da escola; e, por fim, a importância de planejar o uso das reuniões formativas que realmente levem à qualificação do trabalho e, conseqüentemente, do cotidiano dos alunos.

Ainda é um desafio para muitos coordenadores pedagógicos criar situações formativas para os professores de forma contínua, e materializar a formação. Os coordenadores precisam entender que seu papel é muito mais do que auxiliar os professores a resolverem problemas pontuais.

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 CP pode ser potencializado pelo repertório dos professores, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Placco (2015) defende que o profissional tenha perfil apoiado em três pilares: ser formador, um articulador e um transformador. Formador porque vai ajudar o corpo docente a se aprimorar. Como articulador, deve 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.

O papel do coordenador pedagógico, nesta ótica, idealizado sob uma perspectiva democrática na escola e construído pela comunidade escolar. Embora a necessidade da gestão democrática seja verdadeira, ainda há uma dificuldade grande para se criar um tempo para encontros formativos e coletivos, a fim de atualizar suas práticas, currículos e gestão em si.

A questão da organização de tempo para o coordenador estar junto com os professores com os quais atua, tanto individual e coletivamente, possibilita uma reflexão aprofundada e é um obstáculo a ser superado. A burocracia do sistema que envolve documentações, ações, relações com toda a comunidade,

acaba tomando grande parte do tempo destinado à construção coletiva do currículo e projeto da escola.

Em meio à rotina, o CP precisa 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 CP estar aberto ao diálogo e envolver os professores em atividades formativas. Outro aspecto importante é criar o hábito de dar devolutivas constantes aos professores, estabelecendo uma parceria nas atividades de reflexão sobre a prática pedagógica.

Almeida (2006, p. 86) também afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola”, prioritariamente. “É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento”. É este “o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas”. A formação contínua acontece de forma mais branda quando envolve a afetividade, melhorando as práticas docentes e também a aprendizagem dos alunos, principalmente quando realizada a partir de questões concretas, derivadas de sala de aula. E a atuação do CP é o meio mais eficaz de direcionar, organizar e dar unidade a esse trabalho junto aos professores.

A escola tem demandas importantes do ponto de vista institucional, tais como substituir professores que faltam, organizar entrada e saída de alunos e questões administrativas, mas o CP não deveria ocupar-se dessas atividades e sim, de articular a formação em serviço a partir de demandas reais dos professores e possibilitar um olhar interdisciplinar, garantindo o aperfeiçoamento profissional em contexto de trabalho.

Entende-se que a formação deve partir sempre de um levantamento das demandas da escola para, a partir delas se refletir sobre a solução e tomada de decisão. Nas situações de formação continuada, ao invés de assistir uma palestra sobre um tema didático para em algum momento relacionar com a vivência em sala de aula, é o trabalho vivido que se sobrepõe.

O conceito de Cadeia Criativa (CC), segundo Liberali (2010), é a formação de elos intencionais entre as atividades realizadas na instituição entre

os colaboradores. Entendemos então, que a CC é resultado da produção colaborativa e com sentido, e a partir destas interações acontecem a colaboração e a criação de novos significados. O conceito de Cadeia Criativa surgiu a partir de reflexões desenvolvidas por um grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE -PUC).

A Cadeia Criativa implica em compartilhar significados de parceiro em parceiro, que compartilharão com outros sujeitos, reformulando conceitos desde a primeira atividade (LIBERALI, 2006). Por meio dela, as atividades se organizam em forma de elos encadeados a fim de alcançar os objetivos do trabalho, envolvendo todos os participantes, e segundo Liberali (2015, p. 77): "na responsabilização de todos, na percepção sucesso coletivo, de cuidado com o outro, de desenvolvimento de algo novo/criativo/'nosso'".

Para realização desta proposta, as ações realizadas são perpassadas pela produção conjunta e compartilhadas. Na linha de pensamento da Cadeia Criativa, sujeitos atuam como parceiros, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934/2001).

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

A gestão é responsável em proporcionar o diálogo, rever atitudes a fim de favorecer as mudanças e a visão individualizada. A gestão compartilhada considera as competências e os conhecimentos de cada um para tomar decisões compartilhadas (LIBERALI, 2009; 2012; 2015).

A gestão escolar, direção e coordenação escolar proporcionam espaços de discussão e de formação coletivas para o desenvolvimento crítico no contexto escolar, em uma escola onde há um gestor democrático, isto é, onde o diretor, o coordenador, valorizam as condições e tornam-se favoráveis ao bom desempenho de todas as atividades escolares. Uma gestão compartilhada entre todos os envolvidos torna a escola um espaço participativo e mais

atraente, principalmente para os estudantes (LIBERALI 2015, MAGALHÃES 2012).

Ao falarmos em processo de gestão democrática, abordamos naturalmente a questão da participação e do trabalho coletivo. A diretora e as CPs podem nortear por meio de uma gestão participativa e democrática na relação com os professores, funcionários e com a comunidade, mostrando-se confiantes no desenvolvimento dos trabalhos, atuando como mediadores, compartilhando suas ideias sabendo ouvir e flexível à contribuição de todos para que os profissionais da escola e a comunidade se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

Em uma democracia a decisão passa a ser descentralizada e pressupõe-se que ocorra o mesmo quando se trata da gestão escolar. As ações são sempre realizadas levando-se em consideração o coletivo e suas necessidades, e todos precisam desenvolver consciência de suas ações para compartilhar frutos ou problemas ao tomarem decisões. Assim, uma escola democrática delega as tarefas e as divide entre os participantes ativos das ações escolares, aproxima os alunos e facilita a rotina aproximando a comunidade que está inserida.

Segundo Lück (1998), a gestão já pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho coletivo de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e colaboradores. Desde o planejamento, implementação, avaliação de ações, construção do projeto e processos pedagógicos, a gestão focaliza a proposta pedagógica, e envolve os diferentes agentes na proposta.

A participação é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuário no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade,

e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem, conferindo ao diretor e aos CPs essa prerrogativa. Ao realizar isso, gestores transformam a instituição escolar da qual fazem parte transformarem-se por meio da cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar (LÜCK, 2009).

A colaboração demanda o sentimento de significados compartilhados, para Magalhães (2004, p.75) o conceito de colaboração pressupõe “que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”.

Pensar no compartilhamento das ações e decisões dentro da escola, dando voz ao coletivo, é a melhor forma de atingir e manter uma gestão escolar democrática realmente eficaz, que demande o crescimento de todos os participantes junto com a instituição. Dessa forma, o coletivo da escola conquista objetivos e alcança novos patamares de desempenho. E parafraseando o mestre Paulo Freire (1985), a educação será mais plena quanto realmente for reconhecida como ato político, tiver um compromisso ético e uma experiência voltada ao conhecimento.

Nesse processo de modificar-se e se desenvolver Fullan e Hargreaves (2000) afirma que “nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 55). A questão central aqui é a cultura do trabalho, seja ela individual ou colaborativa. Os autores ponderam que o que está por trás da cultura do isolamento é a prática conservadora que limita o acesso a ideias e práticas que poderiam oferecer maneiras diferentes e mais eficientes de se fazer as coisas. Para os autores fatores como metas, cobrança da gestão escolar e expectativas elevadas são fatores que dificultam o trabalho colaborativo.

Nesse sentido a proposta colocada por Fullan e Hargreaves está ligada a formação contínua e na aprendizagem ao longo da carreira. No entanto, os

autores chamam a atenção para o fato de a colaboração ser tratada como um item de consumação e apresenta três tipos de colaboração: “a balcanização, a colaboração confortável e o colegiado arquitetado” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 71). Na cultura balcanizada o professor agrega certa lealdade a um determinado grupo da escola, esses grupos podem ser compostos por professores mais conservadores, ou por aqueles com práticas mais inovadoras que costuma segregar de forma a prejudicar todo grupo.

A colaboração confortável se limita a oferecimento de conselho, de trocas de atividades e de dicas, no compartilhamento de materiais sem adentrar no propósito mais amplo que é o valor do que vai ser ensinado e como vai ser ensinado. Alguns apontamentos são levantados sobre a colaboração confortável, como por exemplo: rotina de trabalho casual e não organizada, não há papéis estabelecidos e muitas questões são tratadas externamente, não é realizado registros escritos das tomadas de decisão; os professores tem pouco contato com a teoria ocorrendo muitos conselhos profissionais fora da escola, a escola tende a ser reativa e não aceita mudanças e as discussões são rápidas sem aprofundamento e implementação de mudanças. A ação colegiada arquitetada pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e específicos do trabalho de uma equipe. Nessa estrutura o objetivo é implementar novas técnicas e métodos. Esse tipo de colegiado pode acrescentar um foco no trabalho conjunto na escola, no entanto a cultura de cooperação é uma imposição administrativa e possuem supervisão.

Segundo Liberali (2004; 2009; 2015) para os professores agirem no coletivo não significa que todos estarão concordando com tudo em determinado assunto, mas implica na reflexão crítica sobre a realidade, contradizendo, negociando ou ainda concordando com determinado contexto no sentido de romper com o que já está estabelecido na possibilidade de criar algo novo. Agir criticamente significa interrogar a realidade e pensar a proposta de mudança para um problema identificado no coletivo.

Diferenciar as funções é fundamental para manter em equilíbrio o relacionamento entre o coordenador pedagógico e a direção da escola. Hoje a escola deixou de ser centralizada em apenas na figura do diretor e passou a

ser coletiva. A gestão participativa e colaborativa perpassa o relacionamento entre diretor e CP, atribuindo funções definidas a cada um (LÜCK, 2009).

As atribuições do diretor possuem caráter administrativo, de planejamento de gestão dos recursos entre outros. Já o coordenador é responsável pelo ensino e a aprendizagem. Assim, a gestão colaborativa se complementa e dá equilíbrio entre as funções de cada um.

Souza (2001) ao pesquisar sobre a formação contínua e o papel do CP traz reflexões sobre o desafio para constituir um grupo de formação. A autora aponta para a importância de reunir o grupo, conciliar horários, ter um planejamento a partir das necessidades, conhecer os professores e estabelecer vínculos para avançar. Partindo da indiferenciação, aonde todos são iguais, para o movimento de participação em que as diferenças e os conflitos surgem e são trabalhadas a partir da crítica construtiva e o desenvolvimento da autonomia.

Finalizando esta reflexão e tomando como base o sentimento de colaboração para a gestão escolar, no âmbito da TASHC, é preciso criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, no sentido de transformar a cultura dos participantes, de forma crítica e colaborativa, como garantia de implementação da Cadeia Criativa, por meio atividades significativas e encadeadas na formação de colaboradores.

Para a pesquisa foi considerada a Pesquisa Crítica de Colaboração - PPCol (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004), como um processo de intervenção em contexto escolar que pressupõe a ação e a intervenção dos participantes no contexto da pesquisa

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.

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 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 planeamento plurianual."

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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia Editora Alternativa, 2004

\_\_\_\_\_. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. ver. ampl. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. C.; **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 Processo f Becoming a Totality/a cadeia criativa no processo de tonar-se totalidade**. Baktiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v.02, p.01-25, 2009

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

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. –. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C; NININ, M. O. G. **A Linguagem da Colaboração Crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço**. São Paulo: **Alfa**, v. 61. Nº 03. P. 625-652, 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. **Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol**. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; **Alfa**, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017 651 DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

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

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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