



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 7, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.07.19>

Recebido em: **30/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE; COLLABORATIVE CONTINUING EDUCATION: THE SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION; FORMACIÓN CONTINUA COLABORATIVA: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE

GABRIELA DE CAMPOS VAZ DOMINGUES

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8228-5948](https://orcid.org/0000-0002-8228-5948)

LILIANE DE ALMEIDA BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0002-1169-5480>

PATRICIA APARECIDA BIOTO

<https://orcid.org/0000-0001-7922-9585>

RESUMO

Este artigo discute características da formação centrada na escola, sob a perspectiva colaborativa. Para tanto, a reflexão se organiza pelo fio condutor da cultura colaborativa escolar, no processo de construção de uma proposta de formação continuada que considere os sujeitos, suas práticas e a reflexão, na constituição de uma comunidade de aprendizagem. Fundamenta-se em Canário (1998; 2003); Day (2001); Fullan & Hargreaves (2001); Imbernón (2009); Lima (2002); Nóvoa (1995; 2017). Pode-se concluir que o processo colaborativo propicia aos professores a construção de sua identidade profissional e o protagonismo de sua formação, que se dá na relação com o outro, em um contexto organizacional e coletivo que lhe dá sentido.

Palavras-chave: Formação Continuada Colaborativa. Comunidade de Aprendizagem. Cultura Colaborativa.

ABSTRACT

This article, part of an ongoing master's dissertation, discusses characteristics of school-centered training, from a collaborative perspective. For this, the reflection is organized by the guiding thread of the school collaborative culture, in the process of building a proposal for continuing education that considers the subjects, their practices and reflection, in the constitution of a learning community. It is based on Canário (1998; 2003); Day (2001); Fullan & Hargreaves (2001); Imbernón (2009); Lima (2002); Nóvoa (1995; 2017). It can be concluded that the collaborative process provides teachers with the construction of their professional identity and the protagonism of their training, which occurs in the relationship with the other, in an organizational and collective context that gives them meaning.

Keywords: Collaborative Continuing Education. Learning Community. Collaborative culture.

RESUMÉN

Este artículo, parte de una tesis de maestría en curso, analiza las características de la formación centrada en la escuela, desde una perspectiva colaborativa. Para ello, la reflexión se organiza a partir del hilo conductor de la cultura colaborativa escolar, en el proceso de construcción de una propuesta de educación continua que considere los sujetos, sus prácticas y reflexión, en la constitución de una comunidad de aprendizaje. Está basado en Canário (1998; 2003); Day (2001); Fullan y Hargreaves (2001); Imbernón (2009); Lima (2002); Nóvoa (1995; 2017). Se puede concluir que el proceso colaborativo proporciona a los docentes la construcción de su identidad profesional y el protagonismo de su formación, que se da en la relación con el otro, en un contexto organizacional y colectivo que les da sentido.

Palabras clave: Formación Continua Colaborativa. Comunidad de Aprendizaje. Cultura Colaborativa.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo, recorte de pesquisa de mestrado em andamento, tem o objetivo de apresentar características e concepções acerca da formação centrada na escola, sob a ótica do trabalho colaborativo. Nesse sentido, serão apresentados aspectos que constituem a formação continuada em serviço, no contexto escolar, considerando suas especificidades, sua comunidade, corpo docente e todos os envolvidos, a cultura que se estabelece para o fortalecimento do desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte-se do princípio de que a formação é um processo de construção da identidade profissional docente, que só se dá em um contexto organizacional, no seio de um coletivo que lhe dê sentido (NÓVOA, 2017) e que é na escola que o professor aprende sobre sua profissão, ao compartilhá-la com o outro e ao desenvolver seu trabalho (CANÁRIO, 2003).

Coloca-se em relevo o papel do coordenador pedagógico na construção de uma proposta de formação colaborativa, que valorize a participação e a cultura do grupo em função de suas relações com o contexto, bem como a importância do processo reflexivo, como constante na cultura de colaboração.

O artigo propõe e apresenta alternativas e orientações, com base no referencial, para o desenvolvimento de programa de formação colaborativa e seus encaminhamentos.

2.FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E CULTURAS COLABORATIVAS

A reflexão sobre a formação centrada na escola remete às ideias de Nóvoa (2017) de que a construção da identidade profissional só se dá em um contexto organizacional, no seio de um coletivo que lhe dê sentido e de Canário (1998) que postula que é na escola que o professor aprende sobre sua profissão, ao compartilhar com o outro e ao desenvolver seu trabalho.

Segundo Canário (1995, p.18) a formação centrada na escola:

tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um projecto.

Nesse sentido, os problemas a que se refere, é de interesse e responsabilidade de todos os profissionais da escola, em um movimento que fortalece e legitima a escola como lugar onde parte e se efetiva a formação contínua e permanente, ou seja, trilhando os passos para a constituição de uma organização aprendente.

Bolívar (2003, p.83) postula que “uma organização que aprende é a que tem uma competência nova, que a capacita para, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, resolver criativamente os seus problemas”.

O autor alerta que a aprendizagem individual não garante aprendizagem institucional, todavia a última só existe por meio dos indivíduos que aprendem, assim se faz necessário às organizações institucionalizarem “processos de aprendizagem colaborativa” (p. 82).

Cabe refletir sobre a organização escolar, compreender sua dinâmica e complexidade, ainda que as escolas possuam atribuições, razão de ser e propósitos educativos, prescritos e definidos pela legislação e orientações emanadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, cada escola é única dada a sua cultura, seu contexto social, histórico e, principalmente, o grupo de profissionais que lá atuam.

Nessa perspectiva, depreende-se a necessidade de vislumbrar não apenas em termos de conhecimento, valores, crenças ou concepções, mas também “como modos de ação e padrões de

interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (LIMA, 2002, p.20).

Canário (2013) denomina de “jogo coletivo”, estas situações profissionais múltiplas, complexas e singulares devido ao contexto escolar, vividas pelos professores. Nesta perspectiva é que se depreende que as práticas profissionais são atravessadas por fatores individuais (histórias de vida) e fatores organizacionais o que provoca efeitos de situação: os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes.

No bojo desta questão, Fullan e Hargreaves (2001) asseveram sobre o desafio das escolas em desenvolver o profissionalismo interativo entre seus docentes, posto que:

O profissionalismo interativo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, em um processo de culturas de trabalho colaborativas nas escolas, para a construção de uma comunidade de aprendizagem, a reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento pessoal e individual é considerado lado a lado com o desenvolvimento e avaliação coletivos (Fullan e Hargreaves, 2001 p.111).

Assim, a cultura colaborativa nas escolas, possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, porém Day (2001) e Lima (2002) alertam para uma situação recorrente no cenário educacional, a contradição entre discurso oficial e prática, ao mesmo tempo que se exalta a colegialidade, colaboração entre os professores, dispara reformas que criam avaliação individual docente, promoções e níveis que incentivam a competição.

Para tanto, vale ressaltar as orientações de Canário (2003) para o desenvolvimento da formação na mudança:

- Mudar as pessoas e as organizações – o processo de formação ocorre predominantemente de recursos endógenos em termos de formadores, de experiências individuais e de equipe, de situações de trabalho (objetos do trabalho pedagógico);
- Investir no local – partir da própria organização e da sua comunidade, planejar um projeto coletivo, que valoriza os envolvidos e suas experiências, orientado à resolução de problemas elaborados, definidos e conduzidos pelo grupo a quem se destina;
- Construir redes – diz respeito à concretização de políticas que compreendem a um território social, criar mecanismos de circulação de informação entre profissionais e instituições, possibilitando também a troca das experiências, dos problemas e estratégias de solução. Esta dinâmica permite que as instituições aprendam umas com as outras, em um processo interativo e recíproco.

A escola como organização aprendente, constitui um ambiente, um momento e uma totalidade de ocasiões de aprendizagens e aperfeiçoamentos. A escola como organização reflexiva se sustenta na missão primordialmente social, considerando os atores sociais, que se interagem (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Destarte, a construção experienciada e vivenciada da aprendizagem é um processo contínuo em constante reformulação dos conceitos, entendida como uma nova visão do mundo e de um novo paradigma cultural. A escola que se pensa e que se avalia como organização aprendente, à luz do seu projeto educativo, caracteriza-se emancipatória. Constitui lugar em que todos que ali trabalham e estudam vivenciam a cidadania, as diversidades, agindo com responsabilidade e diálogo esclarecedor para a tomada de decisões, conscientes do seu profissionalismo e comprometimento social.

3.AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO COLABORATIVA

A gestão pedagógica das escolas brasileiras, geralmente, conta com a presença de um profissional responsável em realizar a formação docente, orientar e conduzir os processos pedagógicos da unidade. Neste artigo, utilizar-se-á a denominação de Coordenador Pedagógico (CP), embora seja

variada as nomenclaturas e atribuições em cada região do país e que ainda há cidades que não exista tal função.

A literatura especializada registra a ação do coordenador pedagógico pelo tripé: articulador, formador e transformador, dada sua função como principal responsável pela formação e mediação do desenvolvimento profissional dos docentes e da contínua reflexão crítica sobre suas práticas. A articulação do Projeto Político Pedagógico, a maneira como é desenvolvido e organizado, das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino, que conduzem à transformação, tendo em vista a busca por novas formas de pensar e fazer a ação educativa para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, o CP assume o papel de interlocutor na unidade escolar, tem a possibilidade de transformar a docência e o ensino por meio desta interlocução, colocando-se como parceiro dos professores, na busca por uma relação de confiança em que a aula é uma questão para todos, os problemas enfrentados em sala são problemas de todos da profissão e não de um ou outro professor, diferentemente e nas diferentes salas, nas quais atuam (BARBOSA, 2020).

Na proposta da formação colaborativa, este profissional propicia à superação das relações de subordinação e dominação, arraigadas na estrutura escolar desde que viveu o processo de divisão de trabalho, em que alguns pensam e outros executam. A dinâmica da construção coletiva e colaborativa do programa de formação continuada dos docentes, constituída por meio da ação mediadora.

Assim, para o desempenho desta função, em primeira instância o CP precisa ter conhecimento do grupo de professores, suas peculiaridades enquanto grupo no contexto escolar, seus percursos pessoais e profissionais, suas histórias, concepções sobre ensino e aprendizagem, seus desejos e motivações, formação e experiências, conhecimentos que cada um domina, suas estratégias de ensino, além de conhecimentos sobre a própria escola, suas propostas e os que dela participam.

Conhecer o grupo, suas necessidades formativas e suas expectativas em relação à formação é mapear tais necessidades, de modo a potencializar a formação individual e contextualizada, propiciando a participação, que conduz ao comprometimento e engajamento de todos.

Fullan e Hargreaves (2001), citando Little (1990), acerca do acompanhamento da ação docente e o progresso significativo, acrescentam as relações colegiadas entre os professores e suscitam o trabalho conjunto e de cultura colaborativa, assim:

[...] o trabalho conjunto – é a forma de colaboração mais forte (por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos pares, a mentoria etc.) o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 87).

O trabalho conjunto, conforme descreve os autores, entre coordenador e docentes, configura-se característica decisiva na ação confiante e segura do grupo, para desenvolver a cultura colaborativa, na busca e aperfeiçoamento constante de todos, no ensino em equipe e na tomada de decisões compartilhada.

Considera-se a ação do CP imprescindível ao espaço escolar e, ainda que lhes sejam atribuídas diversas tarefas e conferidas funções de diferentes naturezas, sua tríplice dimensão da articulação, formação e transformação, não são exclusivamente sua responsabilidade, já que o trabalho na escola só faz sentido no coletivo e na articulação de todos para a consecução de objetivos comuns expressos no projeto da escola, definido e defendido coletivamente. Entende-se que esta tarefa é atribuição da equipe gestora, embora ainda é possível perceber uma sobrecarga no exercício do CP devido à equivocada interpretação de que só depende dele o trabalho pedagógico na unidade escolar.

Placco e Souza (2010) ao abordarem as aprendizagens necessárias ao exercício da coordenação pedagógica recorrem ao conceito de mediação com base no psicólogo russo Vygotsky: “processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens”. Desse modo a mediação pode ser pensada como intervenção, uma vez que propicia a transformação de dadas funções psicológicas pela ação do outro (pessoas de nossas relações).

Assim o CP:

É o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. Logo, a forma de funcionar dos professores entendida, como memória, pensamento, consciência, imaginação, criatividade, linguagem etc., transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada. (PLACCO e SOUZA, 2010, 51)

Nesse aspecto a ação articuladora está relacionada à formadora, mas só será alcançada mediante a transformação do fazer pedagógico do grupo de professores, práticas mais efetivas e melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Ao conceber a formação em termos coletivos, o coordenador deve propor atividades colaborativas ao grupo, nas quais a equipe se reúne para estudar, analisar currículos, definir planos, reorientar a prática, quando sentirem a necessidade, desenvolver pesquisas, em um processo de questionamento constante, pela equipe de professores, de sua prática, sempre considerando a aprendizagem dos estudantes.

Neste processo de diálogo, reflexão coletiva e colaboração, outros benefícios à sua atuação serão alcançados: maior aproximação dos professores, envolvimento de todos, aos poucos, diminuindo os medos e as inseguranças de pensar junto, de deixar mostrar suas práticas e permitir ser observado em propostas de tematização (BARBOSA, 2020).

Sendo assim, coordenar implica articular vários pontos de vista ou atividades com vistas a um objetivo comum, explicitado no Projeto Político Pedagógico, construído por um coletivo, para a transformação de uma realidade, dado um determinado contexto.

Todo o processo de conhecer o grupo, levantar seus conhecimentos prévios, necessidades, desejos e expectativas é o primeiro passo para o desenvolvimento de um plano de formação, com foco na instituição, de forma a articular um conjunto coerente de modalidades de ações marcadas pela sua diversidade. Conforme Canário (1995, p. 14) “as decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças”.

Sobre a ação do gestor em uma proposta colaborativa, Fullan e Hargreaves (2001, p.151) ponderam:

Em síntese, a existência do diretor enquanto símbolo da colaboração é um dos elementos-chave fundamentais da formação e da reforma da cultura de uma escola. Aquilo que ele faz, aquilo a que presta atenção, o que aprecia, aquilo que de que fala ou sobre o qual escreve, tudo isto é importante. Tudo isto exige, também, trabalho, esforço e vigilância.

Os autores colocam em relevo, a coerência ao que se diz e o que se faz, no processo de desenvolvimento formativo da equipe, por parte do gestor, considera-se aqui a gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) uma vez que seu comportamento colaborativo, a valorização das pessoas e a individualidade, sua disposição para o diálogo, aquilo ao qual se dedica, estão em foco na instituição.

4. REFLEXÃO NA, PELA E SOBRE A PRÁTICA

Na perspectiva da instituição de uma cultura colaborativa escolar, que propicie o desenvolvimento individual e organizacional cabe ressaltar que é necessário assumir a postura de questionamento constante acerca da prática pedagógica, da discussão rica entre pares, troca de experiências e entrosamento para fazer da escola uma comunidade de aprendizagem.

Este processo requer o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, possibilitando o processo crítico por meio da conversação entre os professores sobre partes de aulas, diários e registros pedagógicos, trabalhos de estudantes ou planejamentos, que constituem suas experiências (DAY, 2001).

O exercício da reflexão e diálogo contínuos, conforme Day (2001, p. 82), constitui um desafio na construção de culturas de aprendizagem profissional, que implica “organizar o tempo, conversar, escrever textos e interpretar as tarefas de ensino-aprendizagem” e ainda explicita a importância

[...] em termos de aprendizagem, de combinar o conhecimento da educação, baseado em experiências práticas de ensino, com o conhecimento sobre a educação, baseado no conhecimento decorrente da investigação e prevê a necessidade de existirem líderes e amigos críticos que facilitam, coordenam e sustentam mudanças no processo de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (DAY, 2001, p.83).

Observa-se a relevância da constante relação teoria e prática e o papel do gestor e da parceria em um processo no qual os professores se envolvem em diferentes tipos de reflexão, na pesquisa-ação e narrativas, ao longo de sua carreira, ao mesmo tempo que devem ser apoiados para enfrentarem os desafios que esta prática impõe.

Alarcão (2010, p. 49) elucida esta prática ao afirmar que há um triplo diálogo na formação do professor reflexivo: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”.

Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam em suas orientações para o profissionalismo interativo a necessidade de praticar a reflexão na, pela e sobre a ação, mas adverte para o risco de “prática reflexiva” se tornar um *slogan* atribuído a qualquer ato de pensamento e ser utilizado como uma nova linguagem para vestir o que já se vem fazendo, em vez de impulsionar a melhorar o que se faz.

Nesse sentido, os autores afirmam que há tipos de reflexão, afinal a grande maioria dos professores reflete, de algum modo, na sua prática e sobre a sua prática. Porém consideram que tais ações são versões fracas de reflexão, assim discorrem que ainda são raras as manifestações aprofundadas e mais inquiridoras.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), muitas vezes a reflexão realizada pelo professor é baseada em poucos dados e a partir de impressões, nesse caso, suscitam a utilização de devolutivas de forma eficaz, por exemplo, partindo do *feedback* dos estudantes, colhido de forma sistemática, por meio de registros, diários, avaliações de cursos ou unidades de trabalho, discussões (individuais ou em grupo).

Os autores asseveram que o processo reflexivo docente não pode limitar-se à sala de aula, para tanto requer outros olhos, outras perspectivas, assim como a do próprio professor.

O poder de colaborar decorre, em parte, da forma como a reflexão pode fazer com que outras perspectivas tenham impacto na nossa. O treino entre pares, o ensino em equipa, a observação na sala de aula e mesmo alguns tipos de avaliação do desempenho podem constituir um verdadeiro estímulo para uma reflexão inquiridora. O mesmo pode acontecer com a indagação colaborativa fora da sala de aula – por exemplo, na planificação colaborativa, nos grupos de apoio formados pelos docentes e

no diálogo profissional. Embora a reflexão na e pela ação exija, frequentemente, momentos de solidão, os outros colegas também precisarão de estar implicados (se quisermos que a reflexão se aprofunde e alargue às áreas de desconforto e de dissonância que precipitem a mudança), a fim de serem expostos aos hiatos existentes entre aquilo que se pensa fazer e aquilo que, de facto, se pratica (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p.120).

Pode-se depreender que o processo de formação reflexiva requer diferentes momentos em pensar a prática em razão e a partir dela. Esta ação docente só será desenvolvida, por meio da experiência, do movimento de ir e vir no fazer pedagógico, pois tornar-se-á hábito, atitude política e ética frente à profissão.

Além disto, há que se considerar o processo da investigação pelos professores; a escrita de diários, portfólios; fazer leituras profissionais pautadas em pesquisas, podem regar um diálogo também profissional, possibilitando que as pesquisas suscitem questões sobre a prática; as reuniões pedagógicas desenvolvidas colaborativamente, para conversas profissionais, aperfeiçoamento e até introduzir mudanças às práticas; autobiografias e histórias de vida sobre o crescimento e desenvolvimento enquanto docente; cursos externos com certa duração, que estimulem a reflexão e desafios de natureza pessoal.

Numa escola colaborativa que pratica a reflexão na, pela e sobre ação, o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação coletivos, de maneira a propiciar a percepção dos objetivos, finalidades, pessoas, suas motivações e as relações que se estabelecem. Conforme Alarcão (2010, p.25), diz respeito à compreensão que “assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também, na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão”.

5.CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

A formação continuada colaborativa é um processo coletivo de construção docente, que propicia a consolidação de um coletivo profissional, portanto planejamento é parte integrante da formação, ou seja, ao planejar a ação formadora, o formador já iniciou o processo de formação (SOUZA e PLACCO, 2015; GARCIA, 2013; IMBERNÓN, 2009).

Imbernón (2009) ao discorrer sobre as novas tendências na formação permanente, traz à tona a necessidade de propiciar aos professores o protagonismo de sua formação em seu contexto trabalhista e suscita que a formação deve estar “a serviço do projeto elaborado por um grupo”.

O trabalho de formação com grupo heterogêneo e numeroso, pode representar alguns desafios para o CP: planejar as pautas, priorizar temas, definir estratégias, desenvolver um processo que considere a pluralidade de vozes, promover o entrosamento dos docentes com diferentes níveis de experiência.

Fullan e Hargreaves (2001) evidenciam que o isolamento profissional é uma característica da cultura docente, geralmente, favorecida pela arquitetura das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores, segmentação de horários e a própria organização curricular por disciplinas, neste caso, as reuniões pedagógicas (recebem diferentes denominações nas redes municipais ou estaduais de ensino) configura-se espaço privilegiado para escapar do individualismo na direção do comprometimento coletivo com o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Uma proposta colaborativa de formação é o caminho para a construção de um ambiente de comunicação e interação, em que se compartilhem problemas, dificuldades, sucessos e ainda proporciona a elaboração de projetos de trabalho conjunto (IMBERNÓN, 2009).

Assim, em uma proposta colaborativa será considerada:

[...] a complexidade do contexto escolar como foco da formação, sempre respeitando e reconhecendo os saberes dos professores e suas experiências, que podem auxiliar na reflexão e resolução de problemas concretos de um contexto conhecido por todos.

Nessa perspectiva, o coordenador passa a ser aquele que envolve ativamente os componentes do grupo na formação. Os professores participam do planejamento, seja demandando temas e casos para debate, seja solicitando maior aprofundamento teórico em questões que se colocam como prioritárias (BONAFÉ, 2016, p. 170).

Coloca-se em relevo o papel do formador, tendo em vista que o processo de aprendizagem não é linear, sequencial e, sim, interativo e com devolutivas constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas, para que haja maiores chances de discutir conceitos, habilidades e dificuldades que surgem durante o processo. Torna-se fundamental a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores, ou seja, a oportunidade de vivenciar a colaboração profissional.

A discussão estabelecida ao longo deste artigo, apresenta aspectos que devem ser considerados ao desenvolver um programa de formação colaborativa, Canário (1995) sugere cinco questões estratégicas para tal intento:

- Pensar à escala da organização – criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, porém só terá sentido se este processo considerar uma visão global da instituição em sua totalidade.
- Construir um projeto de formação - uma formação concebida “sob medida”, em relação a um contexto e a um público precisos. Instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e coletivas.
- Problematizar situações para resolver problemas – considerar que se trata de um processo social que implica um confronto de pontos de vista entre os envolvidos, a problematização das situações, feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo constitui peça chave para a formação colaborativa.
- Privilegiar recursos educativos endógenos – valorização dos saberes experienciais, partindo do ponto de vista que as pessoas são, no interior da escola, os principais recursos formativos. Considerando não apenas a soma de suas experiências e competências individuais, mas o modo como elas se cruzam, combinam e interagem no contexto escolar.
- Inserir a escola em redes de formação - criação de redes de estabelecimentos de ensino que comunicam entre si (informações, experiências) de forma que possam produzir mudanças a partir da sua recíproca interação.

A inserção da escola em redes de formação e ação dos gestores como interlocutores desta dinâmica, permite a mobilização de recursos e apoios externos, propicia as relações cooperativas com as outras escolas e instituições locais com funções educativas não formais.

O processo de desenvolver uma cultura colaborativa, que considere todos os sujeitos, seu desenvolvimento pessoal e profissional, juntamente com o desenvolvimento da instituição, dá corpo a uma ação associativa com outras instituições, no esforço de construir a autonomia das escolas e da profissão docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A formação concebida como um processo contínuo de construção da identidade profissional, em seu contexto de atuação, imbricado em um coletivo que lhe dê sentido, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação é um projeto constituído ao longo da carreira, permeada pelas especificidades de cada sujeito, sua história de vida, suas experiências profissionais, as relações

estabelecidas, seu percurso formativo e autoformação.

Nesse sentido, a formação é assumida na lógica do desenvolvimento profissional, dada sua caracterização pela evolução e continuidade, considerada na manutenção da qualidade dos professores e dos gestores escolares. No estabelecimento de um trabalho colaborativo e corresponsabilização de todos, na escola e na constituição de uma rede de ensino, pela qualidade da aprendizagem dos estudantes.

O coordenador pedagógico, interlocutor na unidade escolar, diante da complexidade deste contexto, assume tríplex função: articulador do Projeto Político Pedagógico, formador dos professores e transformador, no sentido de que a ação formativa conduz a mudanças de práticas docentes e melhoria dos processos educacionais.

A formação colaborativa é mobilizada pela reflexão individual e em grupo, valoriza o diálogo, o que desenvolve a parceria e confiança, para trocas de experiências, partilha de preocupações, medos, surpresas, dúvidas. Este movimento materializa a aprendizagem do grupo, criando desajustes, no sentido de desalojar pensamentos e concepções arraigadas, para permitir novos olhares, expectativas e busca do sentido.

É possível afirmar que as transformações não ocorrem somente por parte dos coordenadores, mas também por parte dos formadores e pesquisadora que na dinâmica de relações estabelecidas no grupo referência, também refletem sobre suas ações e produzem continuamente novas formas de atuação.

Mediante a teia de relações e parcerias entre instituições, é possível desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes em momentos distintos de suas carreiras. Uma dinâmica que se constitua em fatores como a fundamentação teórica e foco nas ações voltadas para o aprimoramento docente; articulação às necessidades postas pelo exercício da profissão e processo contínuo de aprendizagem dos docentes.

Ainda há muito o que se desenvolver sobre a abordagem colaborativa de formação, merecendo destinação de recursos por parte de políticas públicas, bem como maior atenção por parte dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010

BARBOSA, Liliane de Almeida. **Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo**. 2020. 155 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2020.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1º semestre. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874> Acesso em 14 out. 2019.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf. Acesso em 14 out. 2019.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. **Acervo Digital Unesp - volume 2 - D27 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2013** graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65501> Acesso em 14 Out. 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de uma aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Jorge Ávilla. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**.

Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez.2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/0> Acesso em: 13 out. 2019.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

* Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Práticas Educacionais PROGEPE – Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP gabrieladecampos40@gmail.com

**Mestre em Educação – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP liliane.educ@gmail.com

*** Doutora em Educação -PUC de São Paulo Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE- Universidade Nove de Julho -UNINOVE/SP -Orientadora da pesquisa que norteou o artigo patcavalcanti@gmail.com