

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Wayne Teixeira Gonçalves

**A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão
escolar: referenciais freireanos**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores

SÃO PAULO
2021

Wayne Teixeira Gonçalves

A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freireanos.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Maria Saul

SÃO PAULO
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

GONÇALVES, Wayne Teixeira. **A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freireanos.** São Paulo, 156 f., 2021.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Educação, Formação de Formadores

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Maria Saul

Palavras-chave: Paulo Freire; formação; colaboração

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Ana Maria Saul (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª Dra. Neide de Aquino Noffs (avaliadora interna)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª Dra. Denise Regina da Costa Aguiar (avaliadora externa)
Universidade do Brasil

LIBERTAÇÃO ¹

Eu não vou sucumbir
Eu não vou sucumbir
Avisa na hora que tremer o chão
Amiga, é agora, segura a minha mão

A minha jangada foi pro mar
Pra minha jogada arriscar

Eu não vou sucumbir
Eu não vou sucumbir
Avisa na hora que tremer o chão
Amigo, é agora, segura a minha mão

Você largou, largou, largou
Não tem solução
Agô, agô, agô é libertação

¹ Interpretação: Elsa Sores, BaianaSystem, feat. Virgínia Rodrigues. Letra: Russo Passapusso

DEDICATÓRIA



Imagem 1 - Newman - N.1986
Fonte: New Teigon – 17/06/2020

Ao meu amado irmão *Newman*, carinhosamente tratado como *New*, que soube cultivar a solidariedade, a humildade, a confiança nas pessoas, e soube cultivar o amor sem discriminação e preconceitos.

Seu *círculo de cultura* foi prova disso, marcou muita gente, nos marcou.

Nós sabíamos do seu poder, mas, até então, não tínhamos ideia da dimensão dele.

New... man... um *novo homem* que viveu colaborando com a nossa humanidade.

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao meu **círculo familiar**, que inicialmente foi composto pela minha mãe, Leila da Graça Rodrigues, e meu pai, Lucílio Teixeira Gonçalves, que geraram e educaram, na sua simplicidade, seis filhos. Grato às irmãs e irmãos Fernanda, Wesley, Sheila, Caroline e Newman (em memória). Um forte abraço às minhas sobrinhas e sobrinhos, cunhados e cunhadas que colaboraram para ampliar esse círculo familiar. Gratidão mãe e pai, por nos ter educado de forma significativa para dialogar e participar com amor, sem discriminação e sem preconceitos neste mundo.

Ao meu **círculo educativo** de professoras, professores e colegas da EE Dr. Justino Marcondes Rangel (1990 - 2000), do CEFAM de Artur Alvim (2001 - 2003), e das universidades onde me graduei, que colaboraram para a minha tomada de consciência do mundo.

Ao meu **círculo de formação FORMEP**, que envolveu todas as professoras formadoras do mestrado, a Profa. Dra. Marli Eliza D. A. de André (em memória), Profa. Dra. Vera Maria N. de S. Placco, Profa. Dra. Clarilza P. de Sousa, amigas Aline Angélica L. Nonato, Iranara S. A. Feitoza, Ivonete S. R. de Araújo, Lizandra Q. Nabôas, Simone de O. A. Silva, amigo Éderson R. Cordeiro que colaboram, cada qual à sua maneira, para o desenvolvimento de meu pensamento crítico investigativo.

Ao meu **círculo de pessoas queridas**, Silvia Leite, Marilene B. de Lima, Jacilene, Ida Maria dos Santos, Patrícia Karin Chiaradia, Bruna S. B. Cambrais, Arilene Rodriguez, Mariana L. B. de Freitas, Silvana J. D. Siqueira, Camila da S. S. Dias, que por um período de convivência colaboram fortemente para o desenvolvimento de meu pensamento crítico-reflexivo e para minha conscientização.

Ao meu **círculo de companheiras e companheiros** de trabalho, como as inspetoras, as auxiliares de limpeza, as cozinheiras, as secretárias, as professoras e os professores das escolas EE Martha Calixto Cazagrande (2004 - 2008), EE Pe Giorgio Gagliani Caputo (2008 - 2009), EE Dr José Américo de Almeida (Desde 2010), EMEF Marlene Pereira Santiago (2014 - 2018), EMEF Mal. Espiridião Rosas (Desde 2017), que colaboraram e colaboram de alguma forma para que eu desenvolva a minha ação dialógica na sala de aula.

Ao meu **círculo de cultura de estudantes, educandas, educandos**, que me motivam a buscar união entre os meus pares, para melhor atendê-los. Obrigado por

vocês existirem, por me ensinarem e continuarem me ensinando, de certo modo, como posso aperfeiçoar o meu fazer pedagógico.

Ao meu **círculo sindical** do qual sou filiado: Centro do Professorado Paulista (CPP), Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), e ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que, embora não filiado, reconheço seu trabalho. Essas instituições colaboram para a união e organização da classe trabalhadora brasileira. Precisamos reconhecer, contudo, que a ação sindical, frente à opressão de líderes no poder, ainda tem muito que melhorar. Não basta a organização ou promover a união da classe trabalhadora para a mobilização verdadeira, precisa haver diálogo e integração dos líderes sindicais com a classe trabalhadora e vice-versa.

Ao meu **círculo de formação da Cátedra Paulo Freire** liderado pela amorosa e amada Profa. Dra. Freireana raiz Ana M. A. Saul, composto também por amigas e amigos: Marisa G. Sensato, Adriana O. R. Paz, Valderez M. dos S. Hallwas, Lormina Barreto Neta, Thaís D. dos Reis, Anaide Trevizan, Vania M. Matsuno, Leandro Capella, Camila G. A. Caetano, que juntamente com a nossa professora colaboraram imensamente de forma direta ou indiretamente para aperfeiçoar minha prática pedagógica na direção da ação cultural. Quem sabe, um dia, juntos, alcancemos a almejada síntese cultural perseguida por Paulo Freire.

Aos meus **novos e futuros círculos de colaboração** que ainda hei de formar ou me integrar; às pessoas que ainda desconheço, mas que no futuro breve estarão ao meu lado; às pessoas que busco e buscarei para a realização de ações colaborativas e transformadoras na escola e no mundo. Às pessoas que eu farei questão de consultar para colaborar com o desenvolvimento do meu fazer pedagógico.

Gratidão à natureza por me nutrir, corpo e mente, e por me lembrar que eu sou apenas um pontinho de poder e que preciso de ti para viver minha liberdade.

Wayne Teigon²

² É assim que me reconheço, Wayne Teigon, não para me esquivar da minha ancestralidade e etnia euro-brasileira, mas para recordar da minha ancestralidade e etnia afro-indígena-brasileira, apagada em meu nome devido à história escravocrata do nosso país. Sou fruto do encontro dessas três etnias, meu corpo e mente representam a história desse encontro.

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar os saberes necessários de formadores para o desenvolvimento de uma prática colaborativa no espaço escolar de acordo com referenciais freireanos. Assume-se que a colaboração no planejamento e na formação de professores pode potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores no espaço escolar. O referencial teórico apresentará as proposições de Paulo Freire sobre os saberes necessários para a colaboração entre formadores, destacando a importância das dimensões da ação dialógica, da união, da organização e da síntese cultural. Essa dissertação, com abordagem qualitativa, utilizou a entrevista semiestruturada para a coleta de informações. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. O contexto de investigação foi o espaço de encontro formativo e orientador de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no qual se encontram o Coordenador Pedagógico e o Supervisor Escolar no exercício de suas atribuições. Os dois sujeitos desta pesquisa foram uma Coordenadora Pedagógica e uma Supervisora Escolar. A análise de dados desta pesquisa demonstrou que os saberes necessários dos formadores para a prática formativa colaborativa podem ser organizados pelas características da Teoria da Ação Dialógica. A **ação dialógica** na promoção da formação colaborativa pressupõe: a escuta ativa entre os sujeitos formadores e em formação; a liberdade de pensamento; a participação ativa dos sujeitos na construção da pauta formativa; a problematização, desvelamento e investigação crítica e reflexiva da prática educativa/formativa; a tomada de consciência e a conscientização dos reais problemas que afetam o processo educativo/formativo no espaço escolar. A **dimensão da união** para a formação colaborativa solicita: a comunhão dos sujeitos formadores e em formação; a adesão sincera para discutir e buscar objetivos comuns de forma coletiva e colaborativa; o comprometimento com a emancipação e para a prática da liberdade de todos os integrantes envolvidos no processo formativo/educativo; trocas de experiências, e compartilhamento de dúvidas. A **organização** para a formação colaborativa requer: uma relação horizontalizada, de humildade, de autoridade, confiança e que busca igualdade entre os sujeitos formadores e em formação; uma prática formativa, educativa, pedagógica, supervisora e administrativa que sejam democráticas e que

priorizem o pedagógico e as ações transformadoras na escola e para além de seus muros; a recusa da prática da licenciabilidade, do autoritarismo, de ações tecnoburocráticas, e não se submete ao mecanicismo ou a imposições antidialógicas. A **síntese cultural** para a formação colaborativa pleiteia: a busca da prática da liberdade pedagógica de todos os sujeitos formadores e em formação; o desenvolvimento de ações em sintonia com reais problemas da escolar e da comunidade escolar para o seu real enfrentamento; a busca constante pela transformação da realidade formativa e educativa; a efetivação da ação dialógica, da união, da organização sistematizada que objetive a verdadeira e permanente *mudança da cara da escola*, e que tenha como propósito a restauração da humanidade e de seu espírito colaborativo. Com os resultados desta investigação, pudemos apresentar indicadores para o fortalecimento da ação formativa da coordenação e supervisão escolar, pautada pela colaboração proposta por Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire; formação; colaboração

ABSTRACT

This research aims to investigate the necessary knowledge available from trainers for the development of a collaborative practice in the school space according to Freirean references. It is assumed that collaboration in planning and teacher training can enhance the professional development of educators in the school environment. The theoretical framework will present Paulo Freire's propositions about the necessary knowledge based on collaboration between trainers, highlighting the importance of dialogical action, unity, organization and cultural synthesis. This dissertation, with a qualitative approach, used semi-structured interviews to collect data. The research context was the formative meeting space and advisor present in the schools of the Municipal Department of Education of São Paulo, in which the Pedagogical Coordinator and the School Supervisor play an important role. The two subjects of this research were a Pedagogical Coordinator and a School Supervisor. The data analysis of this research demonstrated that the trainers' necessary knowledge for collaborative training practice can be organized by the characteristics of the Theory of Dialogical Action. The **dialogical action** in the promotion of collaborative training presupposes: active listening among teacher trainers and trainees; freedom of thought; the active participation of the subjects in the construction of the formative agenda; the problematization, unveiling and critical and reflective investigation of educational/training practice; awareness of the real problems that affect the educational/training process in the school space. The **dimension of the unity** for collaborative training demands: communion of teacher trainers and trainees; sincere adherence to discuss and pursue common goals in a collective and collaborative way; the commitment to emancipation and to the practice of freedom for all members involved in the formative/educational process; exchanging experiences, and sharing doubts. The **organization** for collaborative training requires: a horizontal relationship, of humbleness, of authority, trust that seeks equality between the training and under training subjects; a formative, educational, pedagogical, supervisory and administrative practices that are democratic and that prioritize the pedagogical and transformative actions in the school and beyond its walls; the refusal to practice permissiveness, authoritarianism, technobureaucratic actions, and does not submit to mechanism or anti-logic impositions. The **cultural synthesis** for collaborative training demands: the search for the practice of

pedagogical freedom for all the teacher trainers trainees; the development of actions in line with real problems of the school and the school community for their real confrontation; the constant search for the transformation of the formative and educational reality; the effectiveness of the dialogical action, of the unity, of the systematized organization that aims at the real and permanent change of school's appearance and that aims at the restoration of humanity and its collaborative spirit. With the results of this investigation, we were able to present a formative proposal for strengthening school coordination and supervision guided by the principles of collaboration as proposed by Freire.

Keyword: Paulo Freire; teacher training; collaboration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores explorados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Quadro 2 - trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Quadro 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Newman - N.1986

Imagem 2 - Capa do livro Pedagogia do Oprimido – 69ª Edição – 2019

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trama conceitual freireana centrada na colaboração

Figura 2 - A ação dialógica e a colaboração

Figura 3 - A união e a colaboração

Figura 4 - A organização e a colaboração

Figura 5 - A ação cultural da síntese cultural e a colaboração

Figura 6 - A (re)ação colaborativa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

COPEd - Coordenadoria Pedagógica

CP - Coordenador Pedagógico

DER - Diretoria Regional de Educação

DIPED - Diretorias Pedagógicas

DRE-PJ - Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaçanã

DRE-SP - Diretoria Regional de Ensino de São Paulo

PC - Professor coordenador

POED - Professor Orientador de Educação Digital

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RME - Rede Municipal de Ensino

RME-SP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SE - Supervisora Escolar

SESI - Serviço Social da Indústria

SME - Secretaria Municipal de Educação

SME-SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	16
Da experiência prática do autor ao tema de pesquisa.....	16
INTRODUÇÃO	16
O Contexto e o objetivo da pesquisa.....	24
1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A COLABORAÇÃO	28
1.1 Investigando os saberes e as práticas colaborativas.....	28
1.1.1 Estudos correlatos.....	28
1.1.2 Paulo Freire: Testemunho de colaboração	39
1.2 Uma trama conceitual freireana centrada na colaboração	49
1.2.1 Colaboração pressupõe ação dialógica.....	52
1.2.2 Colaboração fortalece a união	58
1.2.3 Colaboração requer organização.....	61
1.2.4 Colaboração contribui para a síntese cultural.....	65
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
2.1 A abordagem qualitativa.....	71
2.2 Os sujeitos da pesquisa e o contexto.....	72
2.2.1 A escolha dos sujeitos	72
2.2.2 Características dos sujeitos.....	72
2.2.3 As atribuições dos cargos de coordenação pedagógica e supervisão escolar	73
2.2.4 O contexto do espaço formativo.....	77
2.3 A entrevista e os roteiros.....	83
2.3.1 A entrevista semiestruturada.....	83
2.3.2 O Roteiro das entrevistas.....	84
3 UMA ANÁLISE CENTRADA NA COLABORAÇÃO	88
3.1 Colaboração pressupõe ação dialógica.....	88
3.2 Colaboração fortalece a união.....	95
3.3 Colaboração requer organização	98
3.4 Colaboração contribui para síntese cultural	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	128

“Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais.”

Paulo Freire (2019, p.112)

APRESENTAÇÃO

Da experiência prática do autor ao tema de pesquisa

Minha primeira formação para o exercício do fazer pedagógico ocorreu no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério conhecido como CEFAM, que foi extinto no final da primeira década deste século. Era um curso de nível médio para atuar como educador na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e tinha duração de quatro anos. Era realizado em período integral, exigia estágio, e disponibilizava uma bolsa de estudos. Foi lá onde eu e meus amigos fomos muito estimulados a realizar trabalho em grupo em seminários, atividades pedagógicas e projetos.

Nesse curso do magistério, as professoras formadoras tinham um discurso muito contundente e uma preocupação com o planejamento no intuito de utilizarmos estratégias didáticas diferenciadas, tanto na apresentação dos nossos trabalhos realizados em grupo quanto no nosso estágio supervisionado.

No CEFAM, estudamos os diferentes tipos de escola e, com esse recorte histórico, aprendemos como o fazer pedagógico se modificou e se modifica ao longo do tempo. Nossa orientação foi explicitamente voltada para uma concepção e práticas socioconstrutivistas. Os discursos dos professores anunciavam a formação de um estudante com autonomia, com senso crítico desenvolvido e que soubesse trabalhar em grupo.

O terceiro ano do magistério ficou marcado para mim porque eu e minha turma conhecemos uma professora que chegara recentemente na escola. Ela era uma das professoras que ministrava Didática e Prática de Ensino. Eu sempre observava a forma como ela conduzia as suas aulas, assim como observava os demais professores. Seu costume era de abrir espaços de discussão e decisões coletivas a respeito dos conteúdos a serem estudados. Uma prática democrática que necessitava do envolvimento de todos.

Esta professora nos orientava para que nossos trabalhos fossem criativos, dinâmicos e desenvolvidos em grupos. E isso ocorria de forma dialógica e reflexiva. Nas aulas, éramos estimulados a traçar nossas trajetórias de estudo, trabalhos e projetos escolares para a ampliação dos nossos saberes. Percebia que nesses momentos a professora se aproximava mais da gente para juntos aprendermos. Parecia que ela descia um degrau para que a aprendizagem ocorresse entre nós estudantes, mas com seu apoio.

Acredito que o mais surpreendente para alguns amigos foi o dia em que esta mesma professora empostou sua voz diante da turma para ministrar uma aula totalmente expositiva, mostrando seu domínio do conteúdo da disciplina. Os estudantes silenciaram-se e fixaram seus olhares para aquela “simples professora”. Puderam enxergar, na minha percepção, que ela também sabia trabalhar do mesmo modo que os outros professores. Digo isso porque um dos meus amigos que estava entre os mais inteligentes da turma relatou com uma fisionomia de surpresa que não esperava que essa professora pudesse dar uma aula sensacional como a que ela apresentou.

E o impressionante disso tudo foi que ela atendeu uma necessidade do grupo, que apresentava facilidade em aprender com esse tipo de aula, ou talvez ainda não valorizasse as outras estratégias de ensino adotadas por ela.

Ela lançava mão de estratégias diferentes e com o discurso mais interativo do que estávamos acostumados. Sua prática docente tinha os mesmos objetivos dos demais discursos ecoados em nossa escola, porque também nos ajudavam a desenvolver nossa autonomia, o nosso senso crítico, atitudes participativas, colaborativas e democráticas.

Nesta época do Magistério, o que também muito me intrigou foi a formação dos grupos na sala de aula. Percebi que alguns grupos se modificavam no decorrer do ano, ora pela exigência de formar novos agrupamentos segundo as intervenções diretas e indiretas dos professores, ora por questões de relacionamentos interpessoais vividos nesses mesmos grupos.

Os agrupamentos que existiam no início do ano letivo eram notadamente diferentes daqueles consolidados no final do ano letivo, tanto pela integração de novos membros ou separação de alguns participantes dos grupos. A composição da

identidade grupal também me chamava atenção, assim como nossa relação de colaboração.

Vale lembrar que o nosso tempo de convívio era de nove horas diárias, contando com o horário do almoço. Nós tínhamos liberdade de nos sentarmos sozinhos ou em grupos, na classe, durante as aulas. Por essa razão, essa liberdade facilitava bastante nossa aproximação conforme nossas afinidades ou empatia. Os agrupamentos também poderiam variar a depender do planejamento da aula do professor, caso seu objetivo fosse formar um grupo maior ou menor do que já estávamos acostumados.

Durante esses anos de convívio e de integração em diferentes grupos passei por grupos em que experienciei um trabalho colaborativo entre os integrantes. Em alguns grupos a colaboração fluía muito bem. Já em outros, nem tanto. A convivência e o trabalho em grupo sempre foram um desafio para todos nós. Entretanto, cada um contribuía conforme sua potencialidade e, no fim, tudo ficava equilibrado.

Já na Licenciatura em Matemática, minha experiência foi muito diferente, pois as tarefas eram muito individualizadas e isoladas; não havia uma interação ou interdisciplinaridade nas matérias. Contudo, uma experiência me lembrou dos tempos de magistério. Conheci o professor de Álgebra Moderna e numa das suas aulas, certa vez, em que ele estava a corrigir nossas tarefas, um colega lhe questionou por que ele lia tão compenetrado as resoluções dadas por nós. Soluções que mais pareciam “textos longos”. Sem hesitar e com um sorriso no rosto esclareceu que para ele não era suficiente dar certo ou errado no resultado final. Dizia que lia o passo a passo das resoluções porque queria entender os nossos pensamentos ou verificar onde estava nossa falha na atividade.

De fato, quando devolvia nossas provas sempre indicava onde estava o nosso erro cometido em cada questão. A partir desse apontamento, fazíamos a revisão da prova e tínhamos uma nova oportunidade de esclarecer nossas dúvidas.

Refletindo sobre estas situações, percebo que, nesses momentos, ele se transformava num espelho que indicava as nossas falhas e qualidades, não de forma constrangedora, mas de um modo tão particular que só sentimos quando estamos a sós em frente ao espelho ou estamos na frente do nosso melhor amigo.

Já como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, numa escola Estadual de São Paulo passei por experiências que contribuíram para o

desenvolvimento de práticas mais colaborativas, uma tarefa nada fácil para nós professores, mas que ficou marcada tanto para mim, como por quem já passou por lá. Nesta escola, que hoje estou afastado por motivos deste estudo, nós professores éramos reunidos pela Professora Coordenadora³ (PC) segundo a série em que nós lecionávamos, uma vez por semana para discutirmos e elaborarmos juntos o planejamento das nossas turmas. Nesses momentos, pensávamos e repensávamos nas atividades desenvolvidas ou que iríamos desenvolver em sala. E nesse processo de planejamento ocorriam muitas trocas no nosso grupo. Também eram momentos desafiadores para cada um de nós, para aprendermos como lidar com as nossas diferenças e qualidades distintas. Essa relação que desenvolvemos me lembrava um pouco da época que estudava no magistério.

Tempos depois, fui convidado para exercer a função de PC nesta mesma escola em que trabalhava como professor. E para exercer essa função, recebia formações semanais do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. O objetivo dessas formações era apoiar os fazeres pedagógicos de todos nós, PCs, no preparo de formações que pudessem contribuir para o desenvolvimento da prática docente dos professores que acompanhávamos em nossas escolas. Neste espaço de formação, recebíamos a formação do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo.

Com este grupo de PCs, pude apreciar e vivenciar uma prática dialógica de formação a partir de questões problematizadoras que nos levavam à reflexão crítica dos problemas vivenciados por nós, porque a nossa formadora propunha situações de aprendizagens para experimentarmos o que os nossos professores e alunos poderiam sentir no processo de ensino-aprendizagem. Ela sempre nos levava a rever nossas práticas, além de analisá-las, compará-las e reavaliá-las. Estas formações nos ajudavam na constituição do nosso papel de formadores críticos e reflexivos.

Essa formadora promovia estudos, experiências e práticas de aprendizagens para que nós coordenadores experimentássemos na função de professor coordenador. Depois éramos estimulados a planejar como iríamos orientar nossos professores, e era nesses momentos que podíamos partilhar nossos saberes da prática e dúvidas com a formadora e colegas formadores, ou seja, eram momentos de colaboração entre os PCs e a formadora.

³ A Resolução da Secretaria Estadual nº 75 de 30 de dezembro de 2014 estabelece que na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo a função de Professor Coordenador será exercida por um docente designado, porque não é considerado um cargo de provimento efetivo.

Ainda, na mesma escola que eu trabalhava como PC, existia uma parceria com uma instituição de apoio formativo e educacional, uma organização não governamental que oferecia formação continuada tanto para as professoras como para a equipe gestora da qual eu fazia parte como PC. As formações das professoras eram voltadas para o letramento matemático. As da equipe gestora, eram de apoio teórico para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nos encontros formativos com a equipe gestora, sempre discutíamos as atividades que eram desenvolvidas com o corpo docente e, a partir dessas discussões, tomávamos decisões para os próximos passos a serem desempenhados pela equipe. Essas formações foram uma experiência enriquecedora, pois esse apoio pedagógico foi muito importante para o desenvolvimento profissional das minhas funções na unidade escolar.

Enquanto PC, aprendi que o meu planejamento e minhas ações não podiam ser elaboradas somente com base em minhas decisões; percebi que era necessário levantar as necessidades docentes do grupo de educadores que atendia. E para atender as necessidades dos professores da minha escola, eu tinha uma equipe que me dava apoio constante no meu fazer pedagógico. Essa equipe de apoio era formada pela formadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, pelos formadores da instituição educativa parceira da escola, colegas PCs, e pelos gestores da minha unidade escolar.

Esclareço, nessa altura da minha narrativa, que, na educação, tenho os seguintes interesses: um matemático, um pedagógico e outro artístico. E por esses motivos, realizei o curso de Licenciatura em Matemática, depois Pedagogia e, por último, cursei Artes Visuais.

Hoje não sou mais PC, porque acumulo cargo como professor de Arte na Prefeitura da Cidade de São Paulo desde de novembro de 2017. Nesta minha nova experiência de educador, pude fazer algumas contribuições em projetos com meus novos companheiros de trabalho, realizando algumas ações conjuntas que eles coordenavam, e com outros companheiros, planejamos e lecionamos juntos no desenvolvimento de projetos.

A minha experiência é marcada pela ação coletiva e colaborativa. Me sinto bem trabalhando com meus companheiros e minhas companheiras da educação, pois a cada projeto desenvolvido, aprendo coisas novas na nossa relação de trabalho. Essas

experiências me fizeram e fazem refletir sobre minha prática formativa e educativa, porque estou em busca de uma sociedade melhor. E essas experimentações me estimulam a realizar ações colaborativas nas escolas onde atuo. Procuro por vivências colaborativas que façam a diferença para mim e para as pessoas que estão ao meu lado. Na minha experiência na coordenação pedagógica, percebi que a coordenação pode participar de formações colaborativas na escola, para que transforme sua realidade.

Para aprofundar meus estudos sobre as formações colaborativas, ingressei no Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores de Professores (FORMEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entretanto, não tinha em mente um teórico que poderia sustentar um tema de pesquisa que considerasse ação de formação colaborativa como eixo transformador da realidade escolar. Foi então que conheci minha monitora Marisa Sensato, que me orientou no processo de escrita da apresentação inicial da minha dissertação, que é uma atividade desse programa de mestrado. A Sensato quem me apresentou à Cátedra Paulo Freire, pois ela foi aluna dessa disciplina, me explicou sobre a proposta freireana nesse espaço de formação. Então, nesse momento, com a minha monitora que conheci um pouco mais de Paulo Freire e percebi que ele poderia me ajudar nesta jornada investigativa sobre formação colaborativa.

Em 2019, fui acolhido pela professora Ana Maria Saul como seu orientando do FORMEP e como seu aprendiz na Cátedra Paulo Freire. No decorrer das aulas, experimentei o processo formativo freireano, conheci um pouco mais da obra de Paulo Freire, além de verificar como seus princípios estão presentes na forma pela qual a Prof.^a e Dr.^a Ana Maria Saul conduzia a Cátedra Paulo Freire. Essa condução evidenciava, para mim, um movimento participativo e integrador de todos os estudantes da Cátedra e ao longo de cada etapa do processo formativo. Nossa relação na Cátedra, na minha percepção, era baseada na colaboração, pois cada um podia apresentar suas indagações, seus problemas de pesquisa e que, conseqüentemente, acabavam se transformando em temas de estudos das aulas.

Ao aprofundar meus estudos na obra freireana, me identifiquei também com a educação emancipatória, pois sua proposta é sustentada no diálogo, na dialeticidade, na ação, na prática da liberdade, na comunicação dos sujeitos mediatizados pelo mundo. E não pelo discurso, pelo monólogo, ou pela cultura do silenciamento da

educação tradicional bancária, que é a educação não dialógica como o próprio autor denuncia.

Sempre gostei de dialogar, questionar e falar em público. Essa forma de comunicação esteve e está presente em minha prática pedagógica. No entanto, me sinto entristecido com o silêncio dos nossos estudantes e companheiros de profissão, pois sem o diálogo e a escuta ativa, não podemos pensar em como transformar nossa realidade. No silêncio, fica impossível saber em que e como cada pessoa está pensando ou como estão pensando. Dessa maneira, não há possibilidade de diálogo para a transformação do mundo.

Conhecendo melhor quem foi Paulo Freire e seu propósito dialógico de *mudar a cara da escola* - expressão que ele usava constantemente -, me encontrei com ele dialogicamente, face a face, no sentido figurado, claro. Acredito no diálogo tal qual a forma que ele me apresentou e, até então, não sabia a dimensão que o diálogo poderia tomar em minha vida, mas eu já sabia que ele me conectava com as pessoas. Contudo, e observando a atual conjuntura política econômica do Brasil e do mundo, vejo como nós homens perdemos essa conexão na ausência do diálogo verdadeiro em nossas vidas, isso tudo em nome do discurso do ódio. Discurso do ódio que só agrava mais a desigualdade, as injustiças sociais, abala a nossa democracia e enfraquece a nossa humanidade.

É somente por meio do diálogo verdadeiro que poderemos nos conectarmos novamente com aquilo que deveria nos unir, nossa humanidade. Essa conexão se faz urgente em meio à Pandemia Mundial do Covid-19 que nós estamos vivendo. Pandemia que evidenciou ainda mais a desigualdade social e que evidenciou o discurso do ódio em nosso país, promovido pelo próprio presidente e seus seguidores. Um discurso que distancia cada vez mais da nossa humanidade e faz com que uma parcela da nossa população não se sensibilize com uma perda de mais de 200⁴ mil brasileiros e que já ultrapassou a marca de 2⁵ milhões de pessoas mortas por Covid-19 no mundo. Infelizmente, o discurso do ódio só vem aumentando entre nós, o grito do opressor ecoa cada dia mais forte na nossa sociedade. Esse opressor não quer

⁴ Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/01/24/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-24-de-janeiro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml> - Acesso em: 24 jan. 2021.

⁵ Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/209523-mundo-ultrapassa-marca-2-milhoes-mortos-covid-19.htm> - Acesso em: 24 jan. 2021

saber do diálogo amoroso, ao contrário da educação para a liberdade, proposta por Paulo Freire que almeja o diálogo e entendimento entre os homens.

A partir de minhas experiências na Cátedra Paulo Freire e dos estudos de Paulo Freire, tomei a consciência de que a sua proposta de formação apresenta características de uma formação colaborativa e que essa proposta é uma posição política e que promove o diálogo amoroso. Aprendi nesta minha curta trajetória que, para transformar o meu e o nosso território num espaço mais justo e amoroso precisamos trabalhar de forma mais coletiva, colaborativa e solidária. Por isso, adotei a formação colaborativa apoiada em princípios freireanos como meu tema de pesquisa, visto que essas ações podem *mudar a cara da escola*.

INTRODUÇÃO

O Contexto e o objetivo da pesquisa

O contexto da pesquisa

A experiência de formação colaborativa na Cátedra Paulo Freire me fez confirmar que Paulo Freire era a fonte de sabedoria que eu buscava para justificar a minha vontade de estar com o outro, de ensinar e aprender com o outro, de colaborar e receber colaboração. A colaboração é uma característica importante da ação dialógica na prática freireana, e essa característica colaborativa ficava evidente a cada aula. Deste modo, na etapa inicial de orientação, eu e minha orientadora de pesquisa, Profa. Dra. Ana Maria Saul, começamos a problematizar como as ações de formação colaborativa poderiam transformar a prática formativa que ocorre no espaço escolar e como Paulo Freire contribuiria para essa discussão. Decidimos ampliar o tema de pesquisa para a prática de formação colaborativa no trabalho de dois formadores apoiados nos princípios freireanos.

Para isso, localizamos uma prática de formação colaborativa em um processo formativo proposto em uma Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaçanã (DRE-PJ), que poderia trazer contribuições para a investigação do nosso tema. Entretanto, descartamos essa opção, pois não obtivemos retorno dos formadores que havíamos imaginado como sujeitos da pesquisa. Houve uma demora no retorno desses formadores, e por este motivo a coleta de dados sofreu atraso.

Na busca de um novo contexto e de novos sujeitos que pudessem apresentar evidências para a nossa investigação, lançamos o olhar para a relação entre a coordenação pedagógica e a supervisão escolar. Essa relação tem se mostrado, historicamente, uma relação distante, autoritária, sendo que a supervisão escolar tem tido um caráter fiscalizador (PAZ, 2020).

Foi então que observamos que o Coordenador Pedagógico⁶ do Ensino Fundamental I e II (CP) e o Supervisor Escolar (SE) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) poderiam contribuir com a nossa investigação. Assim, decidimos

⁶ O Decreto Municipal nº 54.453 de 10 de outubro de 2013 estabelece que na Rede Municipal de Ensino de São Paulo a função de Coordenador Pedagógico, CP, é exercida por titular de cargo, de provimento efetivo, por meio de concurso público, na forma prevista em lei.

modificar nosso tema de pesquisa para a prática de formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar apoiados nos referenciais freireanos. Por fim, convidamos uma CP e uma SE que evidenciavam a ação e/ou o pensamento freireano a partir de suas experiências na RME-SP. As duas aceitaram o convite e se tornaram nossos sujeitos de pesquisa.

Pensando nos novos sujeitos e no tema da pesquisa, fomos em busca de legislações e documentos que estabelecem as atribuições do CP e do SE para auxiliar na contextualização da nossa pesquisa. Dessa forma, percebemos que existe uma proximidade entre essas duas funções e que isso poderia contribuir com os nossos estudos. Nos deparamos com duas legislações que atribuem aos CPs e SEs atividades semelhantes como: **elaborar**, **acompanhar**, **orientar**, **analisar** e **avaliar** processos dentro do espaço escolar (SÃO PAULO, 2013a, 2015b, 2020, grifo nosso). Essas informações colaboram com a nossa investigação, como perceberemos logo a seguir.

Localizamos uma legislação que estabelece as atribuições aos CPs, o Decreto nº 54.453 -10/10/13, que foi determinado na gestão do Prefeito Fernando Haddad. Além do decreto, identificamos que a gestão de Haddad trouxe outras contribuições que pautam a formação dada pela coordenação pedagógica na unidade escolar, assim como para a ação supervisora, por exemplo: o “Currículo Integrador da Infância Paulista” de 2015; e o “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica” de 2015.

Segundo São Paulo (2015a, 2015b), o Currículo Integrador da Infância Paulistana ampliou o olhar dos professores, CPs e SEs sobre uma educação integral e uma educação inclusiva para além de um currículo prescritivo e segmentado. É um material que pode subsidiar o processo de formação no espaço escolar. O Currículo Integrador da Infância Paulistana desencadeou o processo de construção do Currículo da Cidade⁷ iniciado na gestão de Haddad, e que foi concluído apenas na gestão do Prefeito João Doria/Bruno Covas.

⁷ O Currículo da Cidade é um documento que define as aprendizagens essenciais e que todos os estudantes têm direito ao longo da Educação Básica. O Currículo da Cidade, para cada componente curricular, está disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/> Acesso em 10 fev. 2020.

Já o Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5, trouxe para a discussão uma ação supervisora que fortalece os processos pedagógicos, como por exemplo, a formação no espaço escolar. Uma proposta de ação supervisora longe de desempenhar um papel de fiscalização na escola, mas que ao longo do tempo foi esquecida. No entanto, os estudos de Paz (2020), demonstram que publicações (ou leis, portarias e normativas) como estas ainda não garantiram a mudanças da prática fiscalizatória e punitiva incorporadas na ação supervisora e ainda disseminada na RME-SP.

Ainda encontramos o Decreto nº 59.660 - 04/08/2020, que foi determinado na gestão do Prefeito Bruno Covas e reorganizou e estabeleceu as atribuições dos SEs. Por fim, detectamos o documento “Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica”, publicado em 2019 na mesma gestão de Covas, que serve para subsidiar o trabalho de formação da coordenação pedagógica e da ação supervisora, com foco na implementação do Currículo da Cidade no espaço escolar. Apesar de o decreto e o documento expressarem ações não prescritivas, não fiscalizadoras, e apresentarem continuidade ao processo iniciado com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, essas expressões, embora constem no decreto, na prática, ainda estão bem distantes da realidade concreta, pois a ação supervisora atual ainda se pauta em questões tecnoburocráticas (PAZ, 2020).

Isso porque na prática, a política educacional vigente na gestão da Prefeitura da Cidade de São Paulo procura impor pautas formativas que contradizem os conhecimentos gerados e acumulados ao longo dos anos pelos profissionais da educação da RME. Há relatos e práticas que evidenciam muito bem essa contradição.

Um fato relevante sobre a mudança do perfil da supervisão escolar ocorre no ano de 2017, com o ingresso de uma grande parcela destes novos supervisores. Ao início do ano letivo, após a organização nas DREs, os supervisores escolares ingressantes são convidados a participarem de uma formação para orientações acerca do exercício de sua nova função. No entanto, o curso ofertado para cerca de cem profissionais foi duramente contestado em virtude da proposta apresentada: teor empresarial de perfil supervisor com cunho fiscalizatório; ao passo que, no segundo dia de formação, os profissionais presentes recusaram a pauta formativa e se dispuseram a elaborar suas necessidades diante da concepção de Educação pela qual haviam sido aprovados no concurso público da gestão anterior. (PAZ, 2020, p. 43)

Essa ação evidencia como a SME-SP, ao longo do tempo, tem promovido ações que contradizem as atribuições prescritas em decretos e publicações, que deveriam regular sua política educacional e formativa junto aos SEs. Políticas que realmente

subsidiassem sua ação para o acompanhamento, orientação, análise e avaliação dos processos pedagógicos e formativos da escola. Atribuição e ações que foram profundamente discutidas na constituição do documento “Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica” de 2015, que amparou a elaboração do próprio Decreto nº 59.660 - 04/08/2020 (SÃO PAULO, 2013a, 2015b, 2020), mas que, como identificamos, não foram implementadas na SME-SP.

Diante desse breve histórico da ação pedagógica e supervisão escolar, somada à escolha dos nossos sujeitos da pesquisa (CP e SE), pensando no nosso tema de pesquisa e sabendo que eles desempenham um papel importante na unidade escolar, levantamos o seguinte problema de pesquisa: Como se constituem e se desenvolvem a colaboração para o fortalecimento da prática formativa na unidade escolar?

Nossa hipótese é que sim, é possível fortalecer o processo de formação colaborativa que ocorre no espaço escolar. E que esse fortalecimento passa pelos princípios freireanos de colaboração que orientem as ações da coordenação pedagógica e supervisão escolar. Para nós, este estudo se faz urgente porque a ação supervisão tem tido historicamente, e na gestão do partido atual na Prefeitura da Cidade de São Paulo, um caráter fiscalizador e ação tecnicista (PAZ, 2020). Logo, se justifica pensar em indicadores que fortaleçam a ação formadora colaborativa nessas duas instâncias de formação, coordenação pedagógica e supervisão escolar.

Para responder ao nosso problema de pesquisa elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Investigar possibilidades de colaboração entre a coordenação e supervisão escolar para o fortalecimento da prática formativa na escola.

Objetivos específicos

- Identificar, na percepção de educadores que atuam em diferentes instâncias de apoio à escola, possibilidades e limites de trabalhar de forma colaborativa.
- Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos constitutivos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
- Apresentar indicadores para o fortalecimento do processo de formação que ocorre na escola e estejam apoiados nos princípios freireanos de colaboração.

1 SABERES NECESSÁRIOS PARA A COLABORAÇÃO

1.1 Investigando os saberes e as práticas colaborativas

1.1.1 Estudos correlatos

Para ampliar e aprofundar a discussão do nosso tema de pesquisa, foi necessário levantarmos as pesquisas que abordassem ou que pudessem indicar quais são os saberes da prática formativa e colaborativa que se apoiam nos referenciais freireanos.

Para o levantamento bibliográfico, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Nesta primeira etapa, utilizamos as combinações dos seguintes descritores (Quadro 1):

DESCRITORES	ESTUDOS LOCALIZADOS
Trabalho colaborativo; formação; formadores; Paulo Freire.	23
Trabalho colaborativo; formação permanente; formadores.	32
Trabalho colaborativo; formadores; colaboração.	43
TOTAL	98

Quadro 1 - Descritores explorados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado obtido nessa consulta foi de 98 trabalhos, divididos em 70 dissertações e 28 teses. Cabe ressaltar que nas duas últimas combinações não incluímos o descritor “Paulo Freire”, porque ele restringiria muito os nossos resultados. A necessidade de não incluir o descritor “Paulo Freire” na combinação da linha 1 da tabela nos indicou, neste primeiro momento, a falta de trabalhos que discutissem a colaboração ou trabalho colaborativo na formação de professores segundo os referenciais freireanos, assinalando a importância da pesquisa atual.

Na segunda etapa realizamos uma pré-seleção das dissertações e teses a partir da leitura dos seus resumos para a verificação e aproximação temática à

questão desta pesquisa. Nesse processo de pré-seleção, percebemos que houve uma sobreposição de alguns trabalhos a partir das buscas das três combinações de descritores na BDTD. Entretanto, não houve perda significativa. Essa fase nos levou a suspeitar que apenas 23 dos trabalhos levantados apresentavam indícios que tangenciavam o tema desta dissertação.

Para a terceira etapa de seleção desses trabalhos, efetivamos uma leitura mais aprofundada do corpo textual das 23 pesquisas, o que reduziu ainda mais o número de estudos que demonstravam uma aproximação com a temática da nossa investigação e que apontavam alguma relevância para a discussão da colaboração na formação de professores ou de uma formação colaborativa. Desse modo, apenas seis destes trabalhos foram selecionados por nós e serão apresentados logo a seguir, conforme o Quadro 2.

ANO	AUTORA	TÍTULO	ORIENTADORA	INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIAS
2009	Maria Antônia Ramos de Azevedo	Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias – Tese	Profª Dra. Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Universidade de São Paulo	Freire (1996, 2005), Azevedo (2007); Baudrit (2000); Carreno (2001); Rodrigues, Alvarez e Espinar (1996)
2011	Cleiva Aguiar de Lima	O diário em roda, roda em movimento: Formar-se ao formar professores no PROEJA - Tese	Profª Dra. Maria do Carmo Galiazzi	Universidade Federal do Rio Grande	Freire (2005, 2006 ^a , 2006b, 2007 ^a , 2008b); Franco (2005); Brandão (2003); Tripp (2005), Pimenta, Ghedin e Franco (2008); Triollent, (2009)
2012	Beatriz Bontempi Gouveia	Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas - Dissertação	Profª Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Placco e Souza (2008); Souza (2010); Ibernorn (1998); Davis (2011)
2016	Alcielle dos Santos	A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações – Dissertação	Profª Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Beuret; Fullan e Hargreaves; Fernandes (2017); Domingues (2009); Urrzetta e Cunha (2013); Gil (2009)

2017	Kátia Martins Rodrigues	O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do Professor coordenador como formador de docentes – Dissertação	Profª Dra. Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Paulo Freire; Fullan e Hargreaves (2000); Forte e Flores (2009); Saul (2015); Novoa (1992); Marcelo (1999); Placco (2008)
2017	Adriana Beatriz de Oliveira	Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I – Dissertação	Profª Dra. Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Gatti e Barreto (2009); Ibernorn (2009); Passos (2016); Cochran-Smith e Lytle (1999); Tancredi (2009); Fullan e Hargreaves (2000)

Quadro 2: trabalhos selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Fonte: Elaborado pelo autor

A pesquisadora Oliveira (2017), em sua dissertação, procurou analisar os limites e impactos de um trabalho colaborativo no processo de implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana na Rede Municipal de São Paulo, processo de implementação que ocorreu no período de 2013 a 2016 da gestão do Prefeito Fernando Haddad. A pesquisadora relata que foi convidada por uma Coordenadora Pedagógica, CP, de Educação Infantil de uma Unidade Escolar desta mesma Rede de Ensino, para participar de reuniões pedagógicas e compartilhar seus saberes e práticas relacionados ao ensino da Matemática. Esta composição de ação formativa colaborativa entre a pesquisadora e a coordenadora pedagógica é o que queremos valorizar nesse estudo, no nosso caso, o foco está não ação formativa colaborativa da coordenação pedagógica e supervisão escolar.

A pesquisadora estabeleceu como objetivos: analisar as dimensões formativas construídas pelo grupo em relação às dificuldades do ensino da Matemática; conhecer estas dificuldades no seu cotidiano; e identificar quais estratégias formativas que possibilitassem uma reflexão crítica sobre o Currículo Integrador. Para análise de dados, trabalhou com abordagem qualitativa de narrativas de grupo, utilizando-se da análise de prosa. Com esta abordagem e método, notamos que a pesquisadora conseguiu compreender melhor as professoras, conseguindo ultrapassar os muros da Educação Infantil como uma colaboradora dos professores e da CP. Sua metodologia se aproxima da metodologia adotada por nosso estudo, na medida em que usaremos a abordagem qualitativa e a análise de dados, mas a partir de entrevistas semiestruturadas.

A autora relata que ser uma pesquisadora ativa contribui para o levantamento de dados da pesquisa, assim como conhecer as demandas formativas e propor uma formação às educadoras. Tudo porque, no decorrer da leitura, vemos que ela se transformou na colaboradora da CP; isso fica claro quando a pesquisadora escreve sobre os planejamentos e as discussões feitas por ela e a CP. Esses momentos de planejamentos ocorriam sempre antes de trabalhar e interagir com o grupo docente.

A pesquisadora propôs uma escrita de carta individual para as educadoras para poder avaliar as ações desenvolvidas por ela na escola. Ela revela que as escritas destas cartas contribuíram para as reflexões dela, pesquisadora, e da CP sobre a construção e os desdobramentos da pesquisa na unidade escolar.

Os principais resultados apresentados por Oliveira (2017) revelaram que a ação colaborativa com as professoras se mostrou uma estratégia eficiente para a reflexão e aprimoramento da prática docente, pois os participantes começaram a investigar as próprias práticas, formando assim uma comunidade de prática. Afirma também que as reuniões compartilhadas entre ela, pesquisadora e colaboradora, e a CP, se constituíram como importantes espaços de formação continuada para ambas, o que consideramos como sendo uma formação colaborativa.

Segundo a pesquisadora, esse movimento com características colaborativas revelou muitas aprendizagens das educadoras e das formadoras (CP e pesquisadora), e que a escuta atenta e reflexiva, abriu espaço para a problematização das situações desafiadoras da escola pesquisada. Para abordar o trabalho colaborativo ela apresentou as ideias de Gatti e Barreto (2009); Ibernorn (2009); para grupos colaborativos Passos (2016); para comunidade de prática usou Cochran-Smith e Lytle (1999); para reflexão compartilhada consultou Tancredi (2009); e para a cultura individualista Fullan e Hargreaves (2000).

Com esta dissertação, percebemos que a proposta de trabalho colaborativo para as professoras de uma escola de Educação Infantil não apenas afetou a prática pedagógica das educadoras, mas de forma indireta também afetou o fazer pedagógico da CP e da pesquisadora. Isso nos incentiva a pesquisar e discutir, de forma sistematizada o nosso tema de pesquisa, pois queremos saber como é possível fortalecer a ação de formação colaborativa entre formadores, mas para que essas ações permaneçam por longo tempo no espaço escolar.

A pesquisadora Rodrigues (2017) investigou a relação entre o potencial de um Grupo Colaborativo e a constituição do papel formador do PC dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do Estado de São Paulo. O fato de a pesquisa abordar a colaboração em um grupo de PC nos chamou a atenção e, por essa razão, incluímos o seu trabalho no conjunto deste estudo correlato. Para a autora do estudo investigar a relação entre Grupo Colaborativo e constituição do papel desse formador de professores, ela determinou alguns objetivos, como: identificar os sentimentos dos PCs referentes à formação continuada dos professores de matemática; identificar indícios de reflexão crítica dos participantes do Grupo Colaborativo relacionados à prática de formação dos professores em formação e, também, identificar aprendizagens dos PCs relacionadas à prática adotada pela sua formadora, a própria pesquisadora.

Rodrigues (2017), adotou a metodologia qualitativa fazendo uso de diferentes procedimentos para a coleta de dados como: o registro dos encontros formativos; registros escritos dos participantes e dela mesma enquanto formadora; além de aplicação de questionário de caracterização do grupo composto por 14 PCs atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A pesquisadora apontou alguns resultados que também desejamos reconhecer na composição da formação colaborativa no trabalho da coordenação e supervisão escolar na nossa pesquisa, como por exemplo, ela nos revela que o Grupo Colaborativo proporcionou a reflexão crítica da política e colaboração entre os participantes. Os integrantes do grupo pesquisado apresentaram comportamento questionador, investigador frente à prática pedagógica e às necessidades de seus professores. Abriu espaço para problematização e levantamento de sugestões formativas no grupo. Isso promoveu novas aprendizagens e o surgimento do respeito ao olhar do outro quando discutiam suas experiências. Ela descreveu que essas aprendizagens se devem ao desenvolvimento de atividades em grupo colaborativo que valorizavam o diálogo e as contribuições feitas pelos participantes nos encontros de formações.

A importância da reflexão crítica no comportamento colaborativo se apresentou como fator importante para nós, não por ser singular na pesquisa de Rodrigues (2017), mas pelo fato de que ela ancorou suas reflexões no pensamento de Paulo Freire (2015) e de outros autores como Fullan e Hargreaves (2000), Forte e Flores (2009),

Saul (2015), Novoa (1992), Marcelo (1999), e Placco (2008). Autores que revelam a necessidade da reflexão crítica como prática docente formativa, nos grupos colaborativos ou comunidades colaborativas.

Em outra dissertação, a pesquisadora Santos (2016) discute a hipótese inicial de que a participação do professor no planejamento da própria formação, gerenciado pelo itinerário metodológico, contribui para efetivação de inovações curriculares, favorecendo seu sentimento de pertença à própria formação e integrando-o, assim, em uma rede de cooperação e colaboração entre Coordenadoras Pedagógicas e Professores do Ensino Fundamental e Médio da rede particular de Santos. Nossa discussão enfatizou a formação dessa rede de cooperação e colaboração.

Para comprovar sua hipótese, a autora estabeleceu alguns objetivos como: analisar os processos de construção dos planos de formação das CPs para verificar se havia espaço de participação e colaboração dos professores na pauta de formação; compreender como o trabalho em grupo participativo possibilitava o desenvolvimento profissional do professor; e, por fim, pretendeu estabelecer uma proposta de formação participativa que propunha uma gestão concertada. Santos explica que esta gestão concertada se apresenta como um nível horizontal de relação entre professores e coordenadores.

Para a metodologia ela utilizou uma abordagem qualitativa como estudo de intervenção colaborativa e participante, pois além de pesquisadora, ela era uma das CPs da escola pesquisada. E foi esta integração da pesquisadora no quadro pedagógico e sua relação de colaboração com o grupo de CPs que nos apontou mais um motivo para escolha da discussão de sua pesquisa. Ela não apenas discutiu a relação horizontal de colaboração entre coordenadores pedagógicos e educadores, mas também cita as implicações dessa relação entre os seus pares no seu próprio fazer formativo, mesmo não sendo esse o objetivo central de sua pesquisa. Para a busca de evidências, ela utilizou a análise documental, entrevistas e observação participante.

A autora afirma que a participação do corpo docente na própria formação gerou o desenvolvimento profissional, permitindo que definissem os conhecimentos prioritários para os saberes do grupo. Ela também relata que a dinâmica intelectual e a experiência enquanto coordenadora potencializou a colaboração entre as CPs para a administração do pouco tempo que dispunham para o planejamento, teorização,

debate e registros das reflexões. Esses relatos demonstram que as ações formativas colaborativas são importantes para o atendimento das necessidades do corpo docente, mas que podem enfrentar barreiras, por não existirem regras que garantam tempo para o planejamento compartilhado entre os CPs de uma mesma escola.

Santos (2016) concluiu que a transformação dos sujeitos foi proporcionada pela própria participação desses nos processos de formação em diferentes níveis e ambiente colaborativo, constituindo assim o desenvolvimento da sua identidade e autonomia, pois os temas tratados nas formações partiram de seus problemas reais. A capacidade de autoria e corresponsabilidade foi percebida quando os educadores assumiram em alguns momentos o papel de seus coordenadores pedagógicos. Isso porque o planejamento colaborativo entre as coordenadoras pedagógicas permitiu também que alguns docentes transcendessem o nível de participação e consulta ao ministrarem formações aos seus pares.

A pesquisadora destaca que a verticalidade formativa foi rompida com uma proposta mais horizontalizada, pois testemunharam professores formando professores, além de ressaltar que as “diretrizes de um itinerário dinâmico para a formação participativa, proporcionado pelo coordenador pedagógico, ao escolher uma metodologia ajustada a esse propósito” (SANTOS, 2016, p. 83), corrobora para a retomadas da problematização e replanejamento. Para falar da participação, a autora usou Beuret (2006); para discutir a cooperação e a colaboração consultou Fullan e Hargreaves (2000); sobre constituição de grupos participativos usou autores como Fernandes (2017), Domingues (2009), Urrzetta e Cunha (2013); e para intervenção colaborativa e participante recorreu a Gil (2009).

Podemos identificar que o comportamento colaborativo das coordenadoras no planejamento de suas ações afetou os educadores desta escola de forma positiva. Com esta pesquisa, percebemos a importância da ação colaborativa entre as coordenadoras no processo formativo dos educadores. No nosso caso, pretendemos investigar quais são as possibilidades para o desenvolvimento do comportamento de colaboração na formação que contribuam no fortalecimento da prática formativa do CP e SE no espaço escolar.

Na dissertação de Gouveia (2012), identificamos que a autora analisou uma experiência colaborativa de uma rede de formação para CPs com intuito de compreender o processo de constituição do papel de formadores que atuavam em

escolas do Ensino Fundamental. Ela também discutiu sobre os processos formativos dos coordenadores e suas necessidades de formação segundo o olhar dos próprios coordenadores e de suas formadoras na Rede de Formação de Boa Vista do Tupim, Bahia. Para isso, buscou responder algumas questões, sendo que parte delas tangenciam nossa pesquisa, como por exemplo: Quais são as principais necessidades formativas dos CPs na constituição do seu papel formativo na escola?; De que maneira todos os participantes contribuíram para a construção da rede colaborativa de formação?

Apreciamos esse processo de construção da rede colaborativa, pois o objetivo geral da nossa pesquisa visa investigar possibilidades de colaboração entre a coordenação e supervisão escolar para o fortalecimento da prática formativa na escola, o que não deixa de ser uma rede colaborativa, mas microrrede. Queremos anunciar que ação formativa colaborativa é uma prática possível, mesmo que a sua rede de ensino não tenha se consolidado como uma grande rede colaborativa, como no exemplo dado por Gouveia (2012).

Trabalhando com uma metodologia qualitativa, a pesquisadora recorreu a dois instrumentos para o levantamento de dados. Um instrumento foi a entrevista individualizada com as formadoras dos CPs e o outro instrumento foi a discussão em grupo apenas com os CPs. Para analisar os dados, utilizou três categorias: formação; articulação; e transformação.

Seus resultados apontaram para a formação de uma rede colaborativa que promoveu uma grande articulação entre todos os atores participantes, pois eles perceberam que esta rede colaborativa (de formadores e de CPs), construída na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista do Tupim, possibilitava a aprendizagem a partir de experiências diferenciadas e da aprendizagem com diferentes soluções para o mesmo problema.

A autora, ao identificar o aparecimento da colaboração entre os participantes da rede colaborativa de formação, afirmou que isso só foi possível quando os envolvidos na cadeia formativa se responsabilizaram pelo ato de mediar e articular as ações formativas, além de reconhecer e valorizar a constituição das relações cada vez mais horizontalizadas dos sujeitos da formação. Para a pesquisadora, a aprendizagem nos diferentes níveis se deve à proposta colaborativa desta rede. Concordamos com a pesquisadora que a responsabilização consciente e as relações

horizontais são fatores importantes para a consolidação da colaboração na formação, como já foi constatado em outros estudos.

A pesquisadora, também, aponta alguns resultados a partir dos eixos de transformação e de formação, pois os coordenadores relataram que houve mudanças na prática docente: “mudanças nos conteúdos de alfabetização, na compreensão da teoria da psicogênese, na necessidade do estudo e reflexão permanente e da responsabilidade e compromisso com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos” (GOUVEIA, 2012, p.135). Ela destaca que esses conteúdos fazem parte da formação das formadoras e dos coordenadores, isso porque, segundo a autora, as ações formativas estão centradas na escola, ou seja, aqui percebemos o alinhamento das práticas formativas desta rede colaborativa de ensino. Ela constatou outro fator interessante, pois existe uma intencionalidade formativa, ações planejadas e compartilhadas entre os envolvidos, a favor do conhecimento e da aprendizagem de todos. Por fim, a autora, para falar do coletivo na formação, consultou Placco e Souza (2008) e Souza (2010); para cultura colaborativa recorreu a Ibernorn (1998) e para ações colaborativas apresentou Davis (2011).

A pesquisadora Lima (2011) defendeu em sua tese que escrever num Diário de Roda pode potencializar a formação docente, possibilitando aos participantes a aprenderem a ser roda, a registrar, a formar-se e assim formar a roda. Esse processo formativo se constituiu na Roda dos Formadores. Os participantes envolvidos na pesquisa foram 8 professores formadores que planejavam e executavam o curso Encontros Dialógicos com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2008 e 2009, um curso promovido pela Universidade Federal do Rio Grande e conveniado ao PROEJA.

Segundo a autora, a proposta de formar-se em roda é considerada como um espaço coletivo e colaborativo dos participantes. A autora esclarece que a partir da Roda dos Formadores e das escritas no Diário de Roda, foi possível refletir sobre a prática docente e formativa, além de exercitar o diálogo, a partilha e a escuta segundo a concepção freireana. Um dos motivos para a escolha deste trabalho foi o fato de percebermos que esses princípios freireanos promoveram a formação colaborativa dos envolvidos da pesquisa.

A autora fez opção, em sua pesquisa, por uma abordagem qualitativa, identificada com a pesquisa-ação participante. Assumiu a roda como um grupo de pesquisa-formação e esclareceu que a prática da pesquisa-ação é uma prática coletiva de agir e investigar. A pesquisadora nos alerta que o Diário de Roda não foi adotado apenas como uma estratégia de formação, mas que foi percebido como objeto de investigação coletiva pelos integrantes desta Roda dos Formação. Esse processo formativo organizado em roda formativa foi ancorado nas ideias de formação permanente, escuta, diálogo e inspirado no Círculo de Cultura. Características que estão presentes na proposta educativa de Paulo Freire; já os conceitos de pesquisa-ação como prática coletiva de investigar foi sustentado nos estudos dos autores como Franco (2005); Brandão (2003); Tripp (2005), Pimenta, Ghedin e Franco (2008); Triollent, (2009).

Essa pesquisadora apontou que a escrita no Diário de Roda, deve ser lida e problematizada em roda, com o auxílio da mediação pedagógica, para ampliar a compreensão da formação docente e para contribuir com a constituição dos educadores. Ela declara que essa maneira de se formar ao formar roda partiu de uma reinvenção do Círculo de Cultura de Paulo Freire; isso rompeu com as estruturas tradicionais de formação. Esse rompimento das estruturas tradicionais de formação também foi apontado por outras pesquisas relatadas aqui neste estudo, mostrando os reflexos positivos das relações mais horizontais no processo de formação colaborativa. Relações horizontalizadas presentes na prática freireana de formação colaborativa.

A autora revela que essa proposta formativa em roda acabou fortalecendo o grupo, a parceria e a partilha. Abriu espaço de construção coletiva das aprendizagens referentes ao saber do professor e do formador, isso porque foi possível registrar as diferentes formações trilhadas pelo grupo. Ainda, durante o processo de escrita no diário, evidenciou-se uma preocupação com o outro, seja com aquele que escrevia e com aqueles que fariam a leitura e retomada dos registros das discussões.

Apresentamos o estudo da pesquisadora Azevedo (2009), para finalizar nossa discussão sobre os saberes já produzidos que se relacionam com a nossa pesquisa, pois ela traz em sua tese a discussão dos saberes docentes de professores formadores (professores universitários) relativos aos processos de orientação de estágio, além de buscar identificar os saberes que são mobilizados por estes

profissionais, assim como investigar relações colaborativas entre os sujeitos da pesquisa.

Para coletar as evidências, a pesquisadora fez uso de análise documental, entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo com os professores formadores. Em nossos estudos, também adotamos a entrevista semiestruturada, porém uma entrevista individualizada para a coleta de dados. Queremos aqui ressaltar os objetivos que conversam com a nossa atual pesquisa, como por exemplo, a pesquisadora procurou identificar os saberes dialógicos e afetivos entre os professores formadores, os saberes focados na organização e os saberes ligados à ação colaborativa. Esses objetivos evidenciaram ideias de alguns autores como Freire (1996, 2005), Azevedo (2007), Baudrit (2000), Carreno (2001), Rodrigues, Alvarez e Espinar (1996). A seguir, destacamos alguns apontamentos que consideramos relevantes.

A pesquisadora percebeu que os saberes relacionados ao diálogo e à afetividade estão voltados para a mobilização da capacidade do formador de professores ouvir com atenção as necessidades dos estudantes e a capacidade de refletir e identificar as necessidades das aprendizagens de seus educandos. A respeito dos saber relacionado ao diálogo, a autora afirma que essa é uma característica freireana necessária ao processo de aprendizagem. Neste novo estudo, queremos constatar que este saber relacionado ao diálogo pode contribuir para o fortalecimento da ação de formação colaborativa na escola, conforme os princípios freireanos.

Sobre os saberes relacionados à autoformação e auto-organização, a autora verificou que eles estão baseados na busca permanente e na capacidade do professor formador em desencadear ações que promovam a reflexão contínua e sistemática do seu próprio processo formativo. Vemos aqui outra característica freireana apresentada pela pesquisadora: a reflexão contínua e sistemática do docente. Para nós, essa característica de reflexão pode e deve estar presente numa ação de formação colaborativa e crítica.

Para finalizar, a pesquisadora demonstrou que os saberes relacionados à ação colaborativa são uma necessidade urgente para que os professores formadores se engajem na formação de seus alunos, conforme a área de atuação dos cursos que

lecionam juntamente com os seus pares, além de expandir essas parcerias para fora de sua instituição de ensino.

Com a leitura e discussão dos estudos correlatos podemos identificar que apenas três autoras, Rodrigues (2017), Lima (2011), e Azevedo (2009) relacionaram a colaboração e/ou comportamentos a conceitos freireanos dentre 98 pesquisas levantadas inicialmente no banco de dados da BDTD. Esses estudos nos ajudam a ver que ainda hoje há educadores e pesquisadores preocupados em “mudar a cara da escola”, grande desejo de Paulo Freire declarado em sua vida e obra. E para isso, esses autores têm se utilizado dos saberes da reflexão crítica, do repensar a própria prática, da formação permanente, da escuta atenta, do diálogo, da participação, da organização, da colaboração.

Por meio dos trabalhos selecionados, percebemos quão importante é a disseminação de práticas de formação colaborativa para a efetivação de aprendizagens de todos os envolvidos no processo educativo, seja para formadoras, coordenadoras, educadoras ou para os e as estudantes na escola. Por estes motivos decidimos nos juntar para fortalecer esta rede colaborativa de pesquisadoras e pesquisadores para uma ação transformadora de realidades, de *mudança da cara da escola*, orientada pelos princípios de Paulo Freire. Queremos demonstrar, a partir dessa reflexão a relevância do nosso trabalho por meio da colaboração entre a coordenação e supervisão escolar para o fortalecimento da prática formativa na escola, em princípios freireanos, embora possamos encontrar limites nessa atuação.

1.1.2 - Paulo Freire: Testemunho de colaboração

Licenciado em Direito, Paulo Freire deixou a advocacia depois que ficou insatisfeito ao ter que lidar com a sua primeira causa. No entanto, sentiu-se feliz por não seguir a profissão. Isso fica claro quando lemos seu relato de quando ele começou a trabalhar no departamento de Serviço Social do SESI, pois lá dizia ele repetiu seu “diálogo com o povo, sendo já um homem” (FREIRE, 1979, p. 10), ou seja, era um espaço onde ele estava ao lado da população conversando de forma horizontal como um homem. Um “diálogo” que aprendeu com o seus pais e que procurou “manter com o mundo, com os homens, com Deus”, com a sua “mulher”, e com os seus “filhos” (FREIRE, 1979, p. 9).

No livro: *Paulo Freire: uma biobibliografia*, encontra-se um documento, de autoria de Freire, sobre a colaboração no processo de transformação do espaço escolar, dirigido ao Círculo de Pais e Professores do SESI, em 1957. Era um contexto em que ele convidava o grupo de pais e professores para discutir os problemas da escola, propondo novos hábitos de participação; pensava que assim eles poderiam colaborar com a escola expondo suas inferências de como essa poderia melhorar, pois, para Freire, é desta forma que “o homem intervém, participa, colabora. Participando, intervindo, colaborando, o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se.” (FREIRE, 1957 apud GADOTTI, 1996, p.96). Pela descrição apresentada, podemos afirmar que esta participação, intervenção e colaboração não ocorriam de forma isolada, mas na convivência e partilha de um mesmo grupo em busca de objetivos comuns. E neste processo de participar, intervir e colaborar ocorriam as transformações dos sujeitos e, consecutivamente, do território compartilhado.

A biografia de Freire (GADOTTI, 1996; FREIRE, 1979), registra que no período de 1946 a 1954, em Pernambuco, ele foi Diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI e diretor da Superintendência desta mesma instituição. Foi neste espaço que ele fez as suas primeiras experiências que o conduziram para o seu método (iniciado em 1961). Depois do SESI ele prosseguiu com sua proposta de educação no Serviço Cultural da Universidade do Recife, onde também foi diretor.

Haddad (2019), relata que enquanto Paulo Freire permaneceu no SESI, buscou construir processos participativos e coletivos. Uma marca que deixou por onde ele passava. No Movimento de Cultura Popular, Paulo Freire defendia o trabalho em pequenos grupos de organização horizontal e democrática, para que todos tivessem o direito de apresentar e discutir ideias de como solucionar os problemas trazidos pela própria população, ou seja, podemos afirmar que Paulo Freire criou um espaço onde se construíam novas atitudes e os participantes desses espaços elaboravam, reelaboravam e colaboravam na solução dos problemas levantados.

A proposta de trabalho de Paulo Freire em Angicos também apresentava esse mesmo movimento de participação, intervenção e colaboração; vemos isso no processo de formação docente, o que poderíamos chamar de Círculo de Cultura Docente. No trecho abaixo fica claro o processo de elaboração e reelaboração da experiência prática docente.

[...] durante o dia, os grupos [de educadores] aproveitavam para discutir a dinâmica em sala de aula, as dificuldades e os acertos vividos no dia anterior, sempre com a perspectiva de aprimorar o trabalho e preparar as aulas seguintes. Trabalhava-se muito. As questões decorrentes da aplicação do método eram discutidas com a equipe do SEC [...] (Haddad, 2019, p. 69).

Para nós, isso retrata uma ação formativa colaborativa dentro do Movimento de Cultura Popular e retrata como o Círculo de Cultura desenvolvido em Angicos no Rio Grande do Norte, 1962, proporcionava aos educadores um espaço onde podiam planejar e repensar suas práticas a partir de suas experiências como educadores.

Segundo Freire (2011), a proposta de alfabetização do Círculo de Cultura de Angicos promovia uma educação que preparava os jovens e adultos para o juízo crítico contrário ao proposto pela elite, que à época o criticava. Essa proposta de alfabetização ajudava “o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção” (FREIRE, 2011, p 26). A forma freireana de alfabetizar nos faz perceber que o letramento do homem se completa na leitura da palavra, na leitura do mundo e na ação libertadora. Por essa razão, os políticos e a elite, que organizaram o Golpe Militar de 1964 acabaram com o programa de alfabetização de Angicos. Porque, a população alfabetizada, consciente, e com o poder de voto poderia participar e intervir nas eleições. Então, o Estado golpista contrariado à prática educativa de Paulo Freire, e por perseguição política, o levou a se exilar, primeiro na Bolívia, depois no Chile, Estados Unidos, e por fim na Suíça, onde ele continuou a desenvolver sua proposta educativa.

Paulo Freire respondendo a Sergio Guimarães, explica porque preferiu aceitar ser consultor no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Suíça, a ser professor em uma renomada universidade estadunidense, observe a sua resposta:

[...] teve a ver com o seguinte: Se a ida para a Europa tivesse significado apenas a minha instalação numa certa universidade europeia, possivelmente eu não teria feito essa opção, teria ficado nos Estados Unidos, aceitando visitas à Europa. E por que eu topei largar-me para a Europa e ficar durante um tempo lá? É que eu percebi que o Conselho Mundial das Igrejas, para onde eu fui, iria me oferecer [...] mesmo sem perguntar, na minha leitura do Conselho Mundial das igrejas, eu percebi que ela iria dar a mim o que nenhuma universidade daria.

[...] enquanto as universidades me ofereciam isso [uma turma de alunos], que de modo nenhum é negativo, o Conselho Mundial das Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. A universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu

teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e iria aprender. (FREIRE, GUIMARÃES, 2000, p. 90-91)

De fato, Paulo Freire ganhou o mundo, viajou participando, intervindo e colaborando com as pessoas e com o mundo. Testemunhou e multiplicou sua prática formativa e educativa em diferentes territórios da Europa. Sobretudo, alçou voos com experiências colaborativas significantes em alguns países da África como Angola, Guiné-Bissau, e São Tomé e Príncipe. Nesses lugares, Paulo Freire ensinou, aprendeu e foi reconhecido por seu pensamento e ação transformadora.

Haddad (2019, p. 106) conta que Paulo Freire, nos anos 70, durante o período de exílio em Genebra, como consultor mantinha “um espaço para a reflexão, ação coletiva... e trabalho” com sua equipe. Nessa época, ele trabalhava de forma cooperativa com uma equipe. O que poderíamos esperar do comportamento freireano senão a união e a participação de pessoas, para agir coletivamente sobre o mundo. Uma forma colaborativa que incluía a reflexão e o diálogo entre os sujeitos desta instituição com fins educativos e que ultrapassava os territórios da Suíça.

Queremos deixar registrada a passagem de Paulo Freire em um dos países da África, como uma referência de como ele colaborava com o mundo. A sua ação colaborativa em São Tomé e Príncipe foi apresentar a proposta do Círculo de Cultura para o desenvolvimento da prática educativa em busca de ações transformadoras deste país, visto que o Círculo de Cultura previa momentos de escuta atenta, diálogo, reflexão crítica, e ainda respeitava as características locais e reconhecia os saberes dos envolvidos. Podemos identificar esses aspectos no relato de experiência que segue:

O grupo de alfabetizando olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, **quatro entre eles se levantaram**, como se estivesse combinado, e se **dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação** (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. **Depois, dirigiram-se a janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entre olharam-se.** Olhos vivos, quase surpresos, e, **olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”**. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o reconhecia. Em certo sentido, era como se estivessem emergindo do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. **No círculo de cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punha-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores** (FREIRE, 2011, p. 57, grifo nosso).

O Círculo de Cultura estabelecia uma relação horizontal com os professores e com os estudantes. Nessa época, São Tomé e Príncipe havia acabado de passar pelo

processo de descolonização e, em 1975, vivia o processo de reconstrução do país e do resgate das tradições culturais. Por esse motivo que nesses espaços de formação e prática educativa se buscava “uma educação pelo trabalho” que estimulasse “a colaboração e não a competição” que se desse “valor à ajuda mútua e não ao individualismo” e que se desenvolvesse “o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade” (FREIRE, 2011, p. 101).

Paulo Freire, de volta ao Brasil, integrou-se como professor do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em suas aulas, gostava de estar acompanhado de um ou mais professores, geralmente da mesma instituição de ensino. Para ministrar os Seminários, dialogavam juntos com educandos sobre suas dissertações, suas teses ou saberes necessários para a formação de professores (GADOTTI, 1996; HADDAD, 2019).

Relata a professora Saul (2013), uma companheira de trabalho que com ele esteve durante 17 anos, que ela compartilhou o espaço formativo da sala de aula, conduzindo ao lado dele, as aulas do seminário de pesquisa, uma ação aprovada pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Eles sempre se encontravam para realizar o planejamento das aulas do seminário. Diz a professora que era possível observar como ele estava disposto a ouvi-la, além de considerar as expectativas dos educandos, para que assim, pudessem planejar de forma colaborativa. Isso fica expresso no seguinte relato:

Ele procurava sempre ouvir o que eu estava pensando em relação ao próximo semestre, dialogávamos bastante e chegávamos às propostas. Ele fazia questão de ressaltar que os nossos desejos, os nossos sonhos de professores seriam confrontados com os sonhos dos alunos e por isso propunha que a primeira coisa que faríamos em sala de aula seria discutir a proposta de trabalho dos seminários. Considerávamos, para a elaboração do plano, as expectativas dos alunos, as possibilidades de tratamento da temática, as avaliações dos semestres anteriores feitas pelos participantes do seminário. (SAUL, 2013, p. 55)

Saul, a partir de experiências como essa, explica porque seu encontro com Paulo Freire lhe possibilitou uma ação colaborativa e significativa. Esclarece que a postura de Paulo Freire buscava ouvir os alunos para que eles fossem atendidos em suas necessidades e que pudessem ser contemplados nesse processo formativo. Afirma que as aulas dos Seminários eram um espaço de formação que valorizava o diálogo e a participação de todos. Descreve que o próprio ambiente proporcionava essa escuta e diálogo, pois a classe era organizada propositalmente em círculo para

que os educandos e educadores pudessem estar face a face. (SAUL, 2007, 2013, 2014).

A partir desses relatos no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, podemos afirmar que quando Paulo Freire abriu espaço para trabalhar ao lado de seus pares, ele começou a desenvolver uma prática formativa colaborativa muito singular. Declaramos isso, pois conseguimos evidenciar uma prática que estava aberta ao diálogo e à escuta colaborativa no seu fazer pedagógico, o que certamente enriquecia as discussões e a experiência de educar e educar-se na universidade. Podemos perceber ainda que seu testemunho também valorizava a ajuda mútua e participante na formação de professores, distanciando-se da prática individualista e vertical.

Notamos na trajetória de Paulo Freire, que ele não caminhava sozinho, sempre estava com alguém para dialogar e disseminar ideias, pois era um modo de ver e compreender a construção do conhecimento, que se faz no coletivo. Demonstrava essa fazer pedagógico também na literatura, isso porque ele “incorporou a prática de publicar livros de diálogos e entrevistas com educadores e pensadores de diferentes áreas. Os temas dessas conversas eram plurais, assim como a forma de construí-las” (HADDAD, 2019, p. 155), isto é, não demonstrava isolamento intelectual, mas gostava de inteirar-se e de aprofundar ideias e, pelo observado, era uma forma que poderíamos nomear de processo colaborativo. No relato a seguir, percebemos muito bem a emoção de Paulo Freire quando ele relata sua experiência de “conversar um livro”, demonstrando um processo colaborativo:

Agora, convencidos da validade de fazermos juntos um livro dialógico (...) estamos aqui em torno de uma mesa para “conversar” um livro. E, ao fazê-lo, estamos aceitando, responsabilmente, nos expor a uma experiência significativa: a de um trabalho em comunhão.

[...] Este fazer em comunhão, esta experiência dialógica me interessam enormemente. Como disse antes, venho fazendo isso no Brasil e acabo de viver algo semelhante no Canadá, em Vancouver, “falando” um livro [Medo e Ousadia - O Cotidiano] escolar com um excelente intelectual norte-americano, Ira Shor, em que ensaiamos responder a algumas das perguntas que vimos recebendo, ele e eu, em nossas andanças por diferentes centros universitários (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 6)

Paulo Freire e Ira Shor publicaram juntos o livro *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*, construído em um processo dialógico. Os dois dialogaram sobre diversos assuntos, como, por exemplo, os limites da educação:

IRA: [...] o processo didático na sala de aula não pode, por si só, refazer a sociedade. Ele pode fazer evoluir a curiosidade crítica; pode desenvolver o compromisso do professor e de alguns alunos com o objetivo da transformação. Mas é nos movimentos fora da escola que se reúne a maior parte das pessoas que sonham com a mudança social. Estar ciente disto ajuda a

evitar a euforia e o desespero ao praticar a educação libertadora na sala de aula.

PAULO: [...] E eu queria acrescentar que não é só através de nosso testemunho democrático que mudamos essas condições, embora nosso testemunho seja exigido como uma força importante para realizar a mudança. Só as condições sociais podem explicar as reações dos estudantes em sala de aula e para mudar essas condições é preciso mais do que nossa pedagogia democrática.

[...] Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 84)

Nos trechos apresentados acima, podemos ter uma prévia de como o movimento dialógico e de escuta atenta, por parte dos dois pensadores, são importantes para análise e reflexão de um determinado tema. No caso, eles refletiram sobre os limites da educação e como esses limites se apresentam a partir da prática didática da escola. Notamos que na medida em que Ira Shor discorre sobre o assunto, Paulo Freire complementa sua reflexão, ao passo que ambos, de forma colaborativa vão elaborando e reelaborando um conhecimento. Para nós, essa é uma forma dialógica e necessária para a ação formativa colaborativa de produzir conhecimento e repensar o fazer pedagógico presente na proposta de educação freireana. Outro detalhe que nos atentamos foi ao conteúdo dos textos, pois os dois estão de acordo que a transformação da realidade não depende apenas do nosso testemunho ou do processo didático escolar, mas requer uma prática política extraordinária que mobilize e organize a população para dentro e para fora da escola. Ou seja, a prática didática, o testemunho, a mobilização e a organização política precisam caminhar juntos para a transformação da realidade. E por esta sapiência e seu testemunho, ele despertou a curiosidade de muitas autoridades políticas do Brasil e do mundo.

Quando Luiza Erundina de Sousa assume a Prefeitura da Cidade de São Paulo em 1989, Paulo Freire, a convite da então prefeita, assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Durante a sua gestão, nessa secretaria, ele fazia questão de deixar bem claro para ela, sua equipe e para a sociedade paulistana que não se *mudava a cara da escola* a partir de um ato ou vontade isolada de um secretário. Seu discurso demonstrava que era preciso acreditar e respeitar quem estava no chão e no território da escola. Por isso, dizia Freire (1991, p.35), para “Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc.”.

Freire (1991) não estava preocupado com o que ele faria, mas no que poderia realizar junto com a comunidade escolar, com a comunidade científica e suas equipes de trabalho. Ele nunca se isolou ou procurou resolver as coisas de forma isolada, buscava ouvir e dialogar com todos os segmentos. Para nós, isso evidencia uma ação colaborativa, a partir do momento em que ele e suas equipes se propõem a discutir com os diferentes segmentos, seja sobre as necessidades locais das escolas ou estruturais da RME. Para tanto, procurou descentralizar o poder da SME, implementando uma gestão mais democrática e participativa para que todos da comunidade escolar, comunidade científica, profissionais das delegacias de ensino (nomeadas hoje de Diretorias Regionais de Educação - DRE) e profissionais das suas equipes na secretaria pudessem participar e contribuir com a transformação da cara da escola.

A professora Ana Maria Saul, como uma integrante da equipe de Paulo Freire na Secretaria da Educação, narra como foi sua experiência participativa na gestão democrática de Freire:

Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participação. Muito ao contrário da falsa participação que manipula colaboradores, centralizando todas as decisões nas mãos do chefe e delegando apenas a execução de tarefas, a participação, na equipe de Paulo Freire, assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político. Isto significou, efetivamente, compartilhar decisões. E observe-se que chamar a equipe para integrar o processo de tomada de decisão implicava, necessariamente, uma divisão do poder do dirigente. É isto! Paulo Freire dividia o seu poder de Secretário de Educação com sua equipe, na Secretaria. Fazia isso com tranquilidade, mas, sobretudo, por convicção política. Importante destacar que isso não o ameaçava ou o tornava “menos poderoso”. Ao contrário, como ele mesmo dizia em tom muito bem humorado: “Sou o secretário que menos tem poder e, por isso, contraditoriamente, sou o que tem mais poder”. (SAUL, 2007, p. 23-24)

Observa-se, nesse relato, que a proposta de descentralização de poder, e estímulo à participação política dos sujeitos na tomada de decisão era um compartilhar sem manipular, que não enfraquecia a gestão de Paulo Freire, mas fortalecia a participação colaborativa efetiva dos envolvidos, uma relação que era horizontalizada. Percebemos que a proposta freireana de descentralização de poder se estendeu para todos os segmentos da SME. Desde os segmentos organizados no chão da SME até chegar ao chão da escola, conforme pode-se verificar nos relatos extraídos do livro “A Educação na Cidade” publicado por Freire (1991).

Após Paulo Freire aceitar o convite para assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e antes mesmos de assumir a pasta, ele já se organizava

com uma equipe para pensar em propostas para “mudar a cara da escola”. Essa organização se concretizou no convênio com três universidades paulistas. Essa equipe foi liderada pela professora Ana Maria Saul.

Assim relata Freire o trabalho de organização da equipe:

Logo no início desta gestão, comecei a trabalhar com equipes de professores universitários de diferentes áreas do conhecimento que convidei para discutir as propostas de mudanças da escola.

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino em uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento as perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. (FREIRE, 1991, p. 81)

Conseguimos, com vistas a essa formação, a contribuição de professoras e professores da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), através de convênios que firmamos com os reitores das respectivas universidades e a que se junta ainda a colaboração excelente da equipe da psicóloga sexóloga Marta Suplicy no campo da formação em torno da sexualidade. (FREIRE, 1991, p. 132)

Destaco o trabalho sistemático dos grupos de formação com educadores da educação infantil e com coordenadores, diretores e professores que trabalham com alfabetização. Já foram desenvolvidas ações de formação com coordenadores pedagógicos no sistema. Tive o empenho de me encontrar pessoalmente (com educadores diretores coordenadores pedagógicos) e com todas as professoras de grandes áreas da cidade (Zona Sul e Zona Norte) para explicitação da política pedagógica desta gestão. (FREIRE, 1991, p. 81)

Para pensar na elaboração e implementação de projetos de educação popular, Paulo Freire procurou reunir diferentes secretarias, para uma ação de colaboração para com a SME, como podemos confirmar no próximo relato:

No momento, uma equipe intersecretarial - Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Habitação, Secretaria do Bem-Estar Social, Secretaria dos Esportes - trabalha em relação direta com movimentos sociais na elaboração de projetos de educação popular. (FREIRE, 1991, p.32)

Freire (1991) relata que, como secretário e como educador, sempre propunha espaços de escuta ativa para todos os profissionais da RME, pois ele estava disposto a dialogar com todos, além de construir de forma participativa e colaborativa novos caminhos para “mudar a cara da escola”. Para “mudar a cara da escola” ele recebia e realizava plenárias pedagógicas com os dirigentes da SME de diferentes instâncias e regiões da cidade, tudo para discutir as necessidades e planejar ações transformadoras. As plenárias ocorriam geralmente aos sábados e eram vistas como

ações que promoviam a ação de mudança e a participação ativa no processo de *mudança da cara da escola*.

Com essa perspectiva de *mudança da cara da escola*, Paulo Freire implementou os conselhos de escola, com caráter deliberativo, em todas as unidades escolares da RME. Essa ação teve o propósito de democratizar e descentralizar o poder nesses espaços, e para promover a participação e colaboração de toda a comunidade escolar nas suas decisões. Decisões. Na gestão pública anterior, o secretário da educação havia arquivado e ignorado o projeto que propunha os conselhos de escola com caráter deliberativo. Observe como ocorreu este processo de implementação dos conselhos de escola:

Uma [de duas ações dessa secretaria] delas foi a instalação em todas as escolas dos conselhos de escola, com caráter deliberativo. Esses conselhos devem ser atuantes e participar efetivamente das decisões se realiza ações da escola. (FREIRE, 1991, p. 84)

Um dos primeiros atos da prefeita Erundina foi “desarquivar” os conselhos, que começamos a instalar através de um sério trabalho de esclarecimento em torno do seu papel e de sua importância. [...] Essas prováveis “federações” serão ou se tornarão espaços em que os conselhos coletivamente selarão sua prática e sua teoria em cada escola. [...] O aprendizado desta atenção ajudaria todos na criação de uma nova compreensão da democracia no espaço escolar. (FREIRE, 1991, p. 132-133)

Freire (1991) ainda nos conta como preparou caminhos possíveis de *mudança da cara da escola*. Na sua *paciência impaciente*, provocou e promoveu a organização dos profissionais da educação dos diferentes segmentos da SME/RME em prol do processo de uma desburocratização, descentralização, participação e colaboração de todos na tomada de decisões para a transformação da escola. Entretanto, todo esse movimento de mudança, não valeria a pena se ele, as suas diferentes equipes, os dirigentes, a supervisão, a coordenação, a direção escolar, os coordenadores, os educadores, os conselhos de escola, e a comunidade escolar não estivessem a favor e com os estudantes.

Para tornar os estudantes sujeitos desse processo de mudança e transformação da cara da escola e, assim, “ampliar a participação nas decisões e ações” de todo os segmentos, inclusive o segmento dos estudantes, a SME, com apoio de Paulo Freire e “com apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos grêmios estudantis nas escolas” (FREIRE, 1991, p. 79).

Paulo Freire, quando esteve na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, como gestor público, promoveu a ação e formação colaborativa, implantou

colegiados de gestão, contribuiu com a desburocratização da secretaria e, mesmo depois de deixar a pasta da Educação, sua equipe deu prosseguimento aos princípios e práticas da política educacional proposta por ele. Foi em carta aberta que Paulo Freire se despediu dos educandos, dos educadores e dos funcionários ressaltando que, mesmo com a sua saída, haveria continuidade da orientação político-pedagógica desenvolvida na prefeitura, porque dizia que era “uma aquisição que expressa[va] a vontade coletiva” (FREIRE, 1991 apud HADDAD, 2019, p. 210).

Em síntese, Paulo Freire incorporou durante toda sua vida uma forma de participação, intervenção e colaboração ativa no mundo, não de forma isolada, mas coletiva, em comunhão para transformar e pronunciar o mundo. Seu testemunho de colaboração me inspira a continuar atuando na educação e no mundo de forma colaborativa. A partir do seu testemunho e legado, poderei aperfeiçoar a minha forma de contribuir com o mundo de maneira mais segura e mais confiante. Logo, não imagino esta pesquisa como um conceito abstrato, distante da minha realidade, mas vejo como a teorização de uma prática que deve ser perseguida não apenas por mim, mas por todas as pessoas que desejam fazer a diferença no mundo, por meio de ações colaborativas. E em tempos de pandemia a colaboração é fundamental para sobrevivência do homem sobre terra.

1.2 Uma trama conceitual freireana centrada na colaboração

A pesquisa de Saul e Saul (2018) mostra que a trama conceitual freireana é uma proposição teórico-metodológica para compreender, aprofundar e disseminar os conceitos presentes na obra de Paulo Freire. Esse instrumento teórico-metodológico nos ajuda a interpretar demandas da nossa sociedade atual, que vive um dilema intenso entre permanência e transformação político-cultural e nos auxilia nas ações de ensino e pesquisa. Assim, optamos por trabalhar com a trama conceitual freireana para dizer da colaboração, porque ela nos auxilia na reflexão crítica de nosso objetivo de pesquisa. Segundo os teóricos aqui mencionados, é esperado que os conceitos apresentados numa trama sirvam para uma análise criteriosa que supere as descrições instrucionais e lineares, e assim seja possível demonstrar o valor dos conceitos nela apresentados.

Os dois autores também esclarecem que:

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la. (SAUL; SAUL, 2018, p.1150).

Com intuito de aprofundar nosso entendimento relativo ao conceito de colaboração revelado na obra *Pedagogia do Oprimido*, construímos “uma trama conceitual freireana centrada na *colaboração*” para apresentarmos os referenciais freireanos relativos a essa temática.

Salientamos que o conceito de *colaboração* e os demais conceitos, como *ação dialógica*, *união*, *organização* e *síntese cultural*, que aqui apresentaremos, são centrais na *Pedagogia do Oprimido*, são conceitos relacionais, e que também estão presentes nas demais obras do autor e, claro, são contextualizados e problematizados segundo cada obra (SAUL, SAUL, 2018).

A trama conceitual, como uma representação e uma proposta crítico-reflexiva, promove o acercamento das ideias de um mesmo autor, trazendo luz à constituição de novas leituras e novos saberes. Assim sendo, ela objetiva subsidiar neste estudo denúncias dos desafios da realidade e subsidiar o anúncio de práticas transformadoras que superem situações e desafios desta mesma realidade. E como já citamos, a trama apresenta conceitos relacionais que perpassam por toda a obra do autor, além de apresentar as contextualizações e problematizações segundo cada obra (SAUL, SAUL, 2018).

Sobre a colaboração, é importante destacar, que ela é uma das características da teoria da ação dialógica, apresentada na *Pedagogia do Oprimido*. Esta obra, evidencia que a colaboração se inicia pelo encontro sincero entre os sujeitos, e que ela se realiza na comunicação, ou seja, pelo diálogo. Logo, o diálogo institui a colaboração entre os homens, por meio do pronunciamento da palavra (FREIRE, 2019).

A *Pedagogia do Oprimido* foi escrita por Paulo Freire quando ele esteve exilado no Chile em 1968. No entanto, só foi publicada no Brasil em 1974, pois o livro foi

proibido pela ditadura militar. Este ano a obra completa 53 anos desde a sua primeira publicação. Já foi traduzida para mais de 30⁸ línguas.

O livro foi escrito na forma de ensaio e organizado com um prefácio, uma apresentação e quatro capítulos:

Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra – Professor Ernani Maria Fiori;

Primeiras palavras;

Capítulo 1: Justificativa da pedagogia do oprimido;

Capítulo 2: A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica;

Capítulo 3: A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade;

Capítulo 4: A teoria da ação antidialógica;

Se Paulo Freire estivesse ao nosso lado, ele completaria cem anos. E por este motivo, comemoramos, em 2021, o Centenário de Paulo Freire.

Conhecida algumas características do livro, como ele foi organizado, e algumas curiosidades, neste momento, convido a todas e todos a mergulharem na leitura desta obra antes da interpretação desse estudo para que você tenha uma compreensão mais ampliada do que iremos tratar. Dito isto, a seguir apresento uma trama conceitual freireana centrada na colaboração.



Imagem 2 - Capa do livro Pedagogia do Oprimido – 69ª Edição - 2019
Fonte: O autor

⁸ In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire – Uma história de Vida. Indaiatuba, SP: Editora Villa das Letras; 2006.

A seguir, apresentamos: Uma trama conceitual freireana centrada na colaboração, (Figura 1).

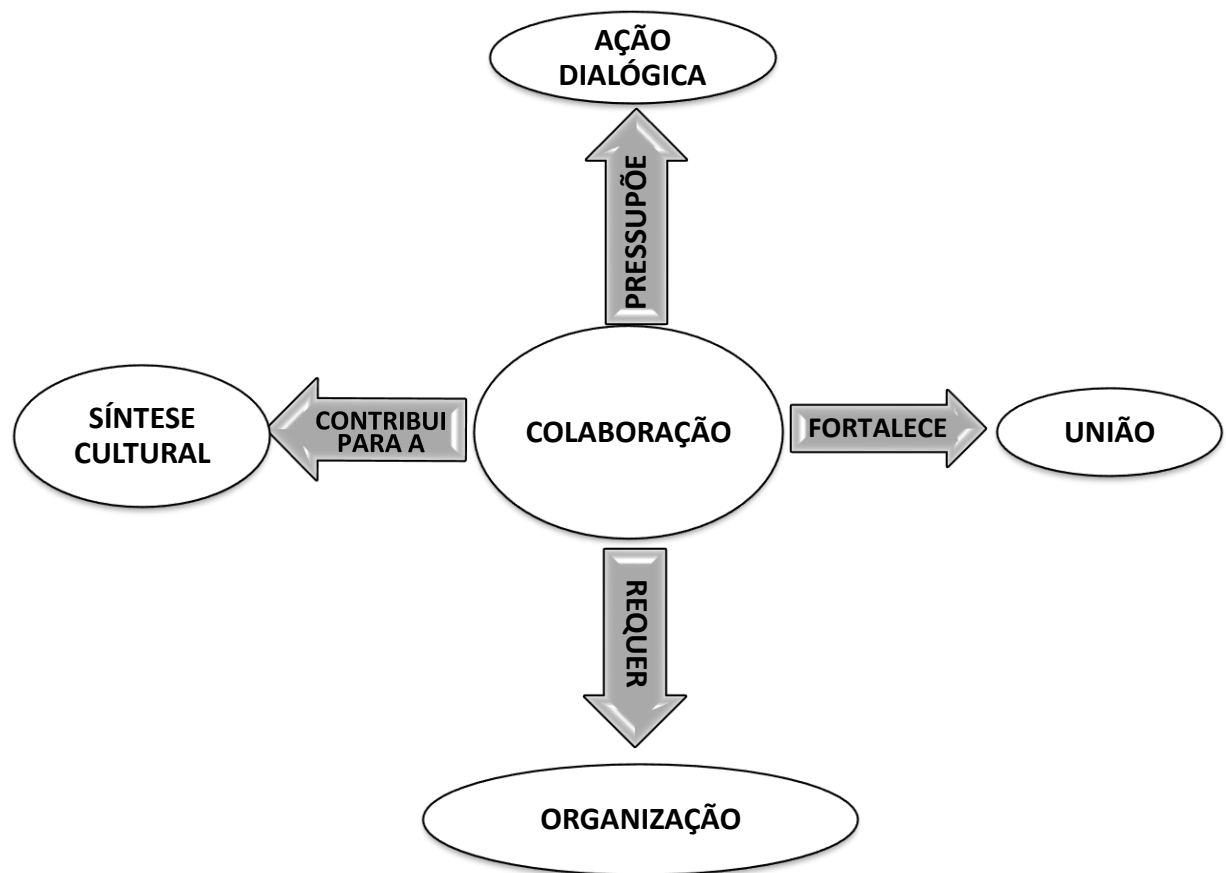


Figura 1 - Trama conceitual freireana centrada na colaboração
Fonte: Elaborado pelo autor

1.2.1 Colaboração pressupõe ação dialógica

Freire (2019), na busca constante por uma educação emancipadora e problematizadora, defende que formar não é uma *ação dialógica* impositiva pela qual o sujeito criador formata o estilo, a alma, o corpo de alguém indeciso ou acomodado. Reconhece que o homem é o único ser em *permanente mudança* e essa mudança

ocorre apenas por meio do “diálogo” provocado pelo “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, na relação tu-eu” (FREIRE, 2019, p.109). Por essa razão, sua proposta de educação é sustentada na/no e pela/pelo “*dialogicidade/diálogo*”, gerada pela comunicação humana, pelo *pronunciamento do mundo*, pela *palavra*. O autor anuncia que a *palavra* (o *pronunciamento do mundo*) se apresenta em duas dimensões: *ação* e *reflexão*. Explica que entre essas duas palavras existe uma interação solidária e radical que incide uma sobre a outra, e vice-versa, de tal modo que só se revela na palavra práxis. Portanto, a sua proposta formativa se dá na *ação dialógica* entre os sujeitos imbuídos de *ação* e *reflexão*, na relação eu-tu, mediatizados pelo mundo e pela palavra. E para nós, essa **ação dialógica** nada mais é que uma **ação de colaboração** e uma **proposta de formação colaborativa** a partir do momento em que os homens dialogam e pronunciam o mundo de um para o outro, uma colaboração do eu-tu ou tu-eu evidenciada pelo próprio autor.

Para Freire (2019, p.112), não pode haver “diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. Com essas palavras, podemos assimilar que o diálogo emerge a partir confiança dos homens na sua própria humanidade, na crença da sua própria potencialidade de Ser Mais. E para isso, Ser Mais, os sujeitos se encontram dialeticamente, para pronunciar e transformar o mundo, uma vocação totalmente humana, e por isso se constituem.

O eu dialógico, (...) sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter o seu eu um *tu*. Desta forma, ou *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 2019, p. 227)

Podemos observar uma relação em que o eu não anula o *tu*, nem o *tu* se impõe sobre o *eu*, mas no processo de colaboração formam-se, formando o outrem na realidade mediatizadora que problematizam, e assim, juntos, aos poucos vão se somando dialeticamente em dois “eus” e dois “tus”, ou seja, um nós que não anula nem o eu e nem o tu.

Segundo Freire (2019), podemos afirmar que a colaboração não se materializa na ação antidialógica, ela pressupõe uma ação dialógica. Na primeira, a imposição e a conquista anulam o outrem, pois apresenta uma colaboração manipuladora. Na

segunda, pelo contrário, abre espaço para uma colaboração verdadeira, feita por uma adesão não ingênua. Colaboração que se estabelece pelo **diálogo/dialogicidade, participação, problematização, criticidade, e conscientização** dos sujeitos, do mundo, e no mundo. A seguir, apresentaremos o que Paulo Freire escreve sobre cada elemento que promove a formação do homem, formação que, uma **formação colaborativa** que se estabelece pela ação dialógica.

Identificamos que a **colaboração** ocorre no **diálogo/dialogicidade** entre os sujeitos participantes dos “círculos de cultura” e “círculo de investigação”, que, para nós, são espaços de formação colaborativas para a aprendizagem no processo educativo proposto por Paulo Freire (1967, 2019). O autor declara que o diálogo é um princípio humanista antigo que leva o homem a estrotejar sentimentos, opiniões do mundo, dos outros, é um exercício livre das consciências, como na maiêutica socrática, mas agora um exercício feito com o povo e com a intencionalidades de uma educação popular e emancipatória.

Freire (2019) anuncia que o diálogo é decorrência da fé do homem no homem, se assim não o for, segundo a percepção freireana, não poderemos conhecê-lo. Paulo Freire, pensando na sua fé no homem, na vocação de este Ser Mais, esta fé na humanidade e na sua dialogicidade como homem que é, nos apresenta os princípios do verdadeiro diálogo, que necessariamente precisam ser empregados no espaço de formação colaborativa da ação dialógica, que para o autor se definem como os *círculos de cultura* ou *círculos de investigação temática* da ação dialógica.

Segundo Freire (1986, p. 65), o diálogo nos revela a educação dialógica e diz que essa “educação dialógica é uma posição epistemológica”, pois o “o educador refaz a sua ‘cognoscibilidade’ através da ‘cognoscibilidade’ dos educandos.”, e o educando se refaz no encontro da cognoscibilidade do seu educador, ou da relação educando-educando-educador. Porque é assim, os sujeitos aprendem, por meio da sua capacidade de conhecer o objeto, e que esse conhecer se refaz a cada momento que ele, enquanto sujeito, interage criticamente com outrem, no mundo ou no espaço de formação colaborativa que discutimos neste estudo. Então, a partir dessa perspectiva podemos compreender a epistemologia de uma **formação colaborativa**, assim com a epistemologia presente na educação dialógica, que para nós se firma nos mesmos princípios, visto que os sujeitos não aprendem sozinhos, mas sim a partir

de uma colaboração/participação ativa de *via de mão dupla*, uma troca colaborativa entre os sujeitos.

Logo, a **formação colaborativa** referenciada em Paulo Freire pressupõe o diálogo, a ação dialógica, comunicação entre os sujeitos, algo próprio do ser humano, pois

Somente um método ativo, dialogal, **participante**, poderia fazê-lo.
(...) É uma **relação horizontal de A com B**. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). (...) Por isso, **só o diálogo comunica**. E quando os **dois polos do diálogo se ligam** assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p.13, grifo nosso).

E nesse processo de **formação colaborativa** os sujeitos não estão, mas estão sendo, em um processo de *formação permanente* na busca constata de Ser Mais com os outros, pois “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade” (FREIRE, 2019, p. 101-102) estarão em *permanente mudança*. Logo, na relação formativa dos sujeitos, podemos afirmar ao lado de Paulo Freire, que “quem forma se forma e se reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2013, p. 25).

A **participação** dos sujeitos é um elemento muito importante para que haja a efetividade da formação colaborativa na ação dialógica. Reconhecemos essa condição quando lemos que “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p.124). Desse modo, compreendemos que não podemos negar a participação e colaboração dos sujeitos na ação dialógica educativa. Se a formação autêntica ocorre de A com B e de B com A, logo se faz necessário incluir a todos nesta dinâmica formativa, abrindo espaço para que todos exponham o seu pensar num exercício de colaboração na discussão e no processo de busca do conteúdo programático e no processo investigativo da formação dos sujeitos. Mesmo porque, a proposta de formação da ação dialógica freireana é uma educação que “parte da convicção de que **não pode sequer presentear o seu programa**, mas **tem de buscá-lo dialogicamente com o povo** [formandos], é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja **elaboração deve ele participar**.”, (FREIRE, 2019, p. 166, grifo nosso).

Para Freire (2001, p.37, grifo nosso), não é suficiente para o formador, tampouco para o formando que ambos exponham apenas seus pensamentos, para que se efetive participação no processo formativo. A efetiva participação é além disso. O autor explicita que a efetiva participação transcorre do poder de decisão e não apenas ter o direito da palavra. Isto é, a “participação, enquanto **exercício de voz**, de **ter voz**, de **ingerir**, de **decidir** em **certos níveis** de **poder**, enquanto **direito de cidadania**, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista”. Logo percebemos que a prática educativa dialógica ou a formação colaborativa reconhecem a voz dos sujeitos enquanto direito, direito de expor sua posição crítica e de decidir, e só é possível na prática progressista de educar, pois assim se efetiva a colaboração dos envolvidos.

Esta colaboração dialógica não se realiza sem a **problematização** da realidade, sem a colaboração do outro, sem o encontro dos homens no mundo. Constatamos isto quando Freire (2019, p. 229) anuncia que “ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”. De acordo com o autor, a problematização da realidade não pode ocorrer de forma isolada, mas exige dialogicidade entre os sujeitos dessa realidade, para que de fato haja uma colaboração efetiva no desvelamento da realidade.

Com Freire (2019), aprendemos que a problematização do homem ou do mundo tem uma condição humana e histórica. Uma condição humana, porque o homem está em *permanente mudança*, é um ser inacabado, inconcluso, e apresenta uma vocação ontológica de Ser Mais. E por isso, problematiza, refazendo-se, com os outros, transformando seus territórios, e assim, escreve e colabora na escrita de histórias. Por consequência, se o homem escreve a sua história no tempo, logo essa historicidade também está em permanente movimento de mudança. Essa permanente mudança ao longo do tempo é retratada neste texto:

A **concepção e a prática (...) problematizadora** parte exatamente do **caráter histórico** e a da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os **reconhece** como seres que estão sendo como **seres inacabados, inconclusos** em e com uma realidade de que, sendo **histórica**, também é **igualmente inacabada**. (FREIRE, 2019, p. 101-102, grifo nosso)

Em Freire (1967, 2019), a colaboração e a **críticidade (investigação crítica)** no processo de ensino e aprendizagem da educação dialógica se desenvolvem simultaneamente a cada etapa desse processo, desde a escolha dos temas

geradores, passando pela investigação ampliada, conscientização do objeto, e para além da transformação desse. O autor explica que há no homem uma curiosidade epistemológica ontológica que está em constante movimento, uma busca constante do homem no saber solidário e Ser Mais, para realizar-se no mundo, com os outros, nunca isoladamente. Desse modo, “a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 2019, p. 129-130).

Segundo Freire (2018, 2019), os formadores, no enfrentamento crítico e consciente da objetividade do mundo e da colaboração manipuladora da antidialogicidade, que silencia e domestica o homem (seus corpos e seus desejos, suas mentes, seu direito de Ser Mais), devem se conscientizar que

No momento em que a **percepção crítica se instaura**, na ação mesma, se desenvolve um **clima de esperança e confiança** que leva os homens a empenhar-se na **superação** das “**situações-limites**”.

Esta superação, que não existe fora das **relações homens-mundo**, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens (FREIRE, 2019, p. 26, grifo nosso).

Freire (1967, 1979, 2019) demonstra que a tomada de consciência ocorre quando o homem se perceber no mundo, relacionando-se com ele e com os outros, podendo impregnar-se e separar-se dele. É nesse movimento que ele se diferencia do instinto animal, pois enquanto sujeito, se propõe a escrever a sua própria história.

Os **homens** (...) ao **terem consciência de sua atividade** e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que **propõem** e se **propõem**, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas **relações com mundo, e com os outros**, ao **impregnarem** o mundo de sua **presença criadora** através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem **separar-se** e, **separando-se**, podem com ele ficar, os homens, ao **contrário** do **animal**, não somente vivem, mas existem, e sua **existência é histórica**(FREIRE, 2019, p.124, grifo nosso).

O mesmo autor (FREIRE, 1967, 1979, 2019) explica ainda que mesmo quando o homem se perceba como um ser histórico, não quer dizer que ele foi necessariamente embebido da conscientização. Para essa conscientização, é necessário o desenvolvimento crítico, o que implica transpor sua espontaneidade da apreensão da realidade e, assim, alcançar sua criticidade pelo seu posicionamento epistemológico. Em outras palavras,

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Logo a **conscientização** dos sujeitos surge na colaboração dialógica, pelo diálogo, logo o espaço de formação colaborativo é o local propício para a conscientização dos formadores e formandos. É nesse espaço de formação que os sujeitos se encontram dialogicamente para problematizar e investigar criticamente a realidade. É nesse processo crítico-colaborativo que os sujeitos concebem a conscientização da sua realidade, do outro e do mundo. Para entendermos um pouco mais acerca dessa colaboração que se desencadeia na conscientização, precisamos ir mais a fundo na obra de Paulo Freire, para que diferenciemos o que é a *tomada de consciência* e a *conscientização*.

Conforme Freire (2019), o formador e o formando no exercício do desvelamento da realidade e percepção crítica do seu condicionamento se conscientizam quanto às suas *situações-limite*, as quais precisam ultrapassar, não individualmente, mas colaborativamente, justamente com aqueles que caminham ao seu lado nessa trajetória de conscientização.

Para finalizar, podemos entender que a efetivação da formação colaborativa, a colaboração na dialogicidade, presente na ação dialógica se dará pelo saber ouvir, saber falar, saber se comunicar, saber elaborar a própria crítica de si, do mundo e do outro. Destacamos em Freire (1986, 2018, 2019) que a sua proposta de educação problematizadora tem uma natureza totalmente reflexiva que implica o ato constante de desvelamento da realidade. Sendo assim, quanto mais os sujeitos problematizam juntos, mais colaboram um com o outro, para um saber solidário na compreensão da realidade, e no pronunciamento do mundo.

1.2.2 Colaboração fortalece a união

Assim como Freire (1985, 1991, 2013, 2019), defendemos que a colaboração fortalece a união na ação dialógica e, por isso, é um aspecto muito importante para o nosso estudo sobre a formação colaborativa para dar início ao processo de *mudança da cara da escola*. Isso porque compreendemos que precisamos uns dos outros para pensar e agir pela transformação, ou seja, uma união colaborativa de formador e

formando para Ser Mais no mundo. Ser Mais humano e solidário na nossa existência pela comunhão e não no individualismo. Freire nos ensina que “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2019, p. 105).

Freire (2019) nos alerta que grandes autores já gritavam pela união das classes trabalhadoras, pois previam que o processo de mudança da sociedade passava por ela. E, por isso, para nós, juntamente com Paulo Freire, consideramos que a *mudança da cara da escola* exige essa união, mas de forma colaborativa e no exercício da ação formativa na escola ou fora dela. Pois, assim como esses autores apontam, também acreditamos que não podemos ser subservientes à ética do mercado. Com essa ideia, Paulo Freire, conscientizado, colabora com o grito de urgência da união para o movimento de rebelião contra as forças castradoras que o mercado impõe na sociedade e na educação, ideia evidenciada a seguir:

Há um **século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união** das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, **necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge**, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (FREIRE, 2013, p.125, grifo nosso).

Portanto, Freire (2019, 1985), para lutar contra a imposição do mercado, seja na sociedade como na educação, alega que líderes ou formadores precisam comungar com o povo/formandos, pois comprometido com estes é que se faz a transformação e a libertação. A união nos aproxima para a compreensão do sujeito homem na sua inteireza, na sua realidade. E, assim, o papel colaborativo do líder ou formador verdadeiro pode agir conduzindo o povo/formandos, sem manipulação, para sua conscientização do estado das coisas e, a partir disso, buscar a sua libertação. Os dois textos a seguir retratam essa união/comunhão que discorremos anteriormente:

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de **comungar com o povo** [formando], a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco.

Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem [do líder, do intelectual e formador] (FREIRE, 2019, p.66, grifo nosso).

Na verdade, a **posição que defende a comunhão com as massas** [formandos] **não é a de braços cruzados**, não é a de quem pensa que o papel do intelectual é apenas o do assistente, do mero ajudante, do facilitador. O seu papel realmente importante e fundamental será tão maior e tão **substantivamente democrático** quando, ao **pôr-se a serviço dos**

interesses das classes trabalhadoras [corpo dos formandos], **jamais as tente manipular através de sua competência técnica ou científica ou através de sua linguagem, de sua sintaxe** (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 20-21, grifo nosso).

Desse modo, com Freire (2019, p. 195, grifo nosso) podemos conceber que os sujeitos quando divididos ou em isolamento, cada qual com sua intencionalidade, “serão sempre presas fáceis do **dirigismo** e da **dominação**”. Ou seja, formador e formandos, cada um no seu isolamento, pode apresentar limitações para lutar contra esse dirigismo e dominação da escola, mas em comunhão crítica e dialógica pode ultrapassar barreiras de forma colaborativa pela ação dialógica para desatar as amarras deste mundo. Portanto, formador e formando, colaborativa e conscientemente precisam ultrapassar a *situação-limite* do distanciamento. Por essa razão, “Insistimos (...) na **integração** e não na acomodação, **como atividade** da órbita puramente humana. A **integração** resulta da **capacidade** de **ajustar-se** à realidade **acrescida** da de **transformá-la** a que se junta a de optar, cuja **nota** fundamental é a **críticidade**.”, (FREIRE, 1967, p.42, grifo nosso).

Freire (2019, p. 195), afirma que os sujeitos, formadores e formandos “Unificados e organizados, porém, farão de sua debilitada força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano”. e então, podemos dizer que somada a força crítica e a tomada de consciência das suas próprias fragilidades, os sujeitos em comunhão caminham aos poucos para a sua conscientização em direção a um mundo mais humano e solidário. Por esse motivo, o autor revela que, na integração, o homem se torna sujeito, sujeito ativo no mundo, num processo de leitura crítica que requer humildade e sensibilidade do intelectual/formador com os seus formandos. Reconhecendo que sua sabedoria crítica não é soberana e nem subalterna ao saber do formando. Ressalta-se, para que haja colaboração dialógica para o enfrentamento da dominação, faz-se necessário a leitura crítica dessas duas dimensões de saber. Essa visão está evidenciada nas duas passagens que seguem:

O **homem integrado** é o **homem sujeito**. A **adaptação** é assim um conceito **passivo** — a **integração ou comunhão**, **ativo** (FREIRE, 1967, p. 42, grifo nosso).

A leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da **comunhão** com as massas. O **intelectual precisa saber** que a sua **capacidade crítica** não é **superior nem inferior** à **sensibilidade popular**. A leitura do real requer as duas (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 21, grifo nosso).

Nessa direção, Santiago, Batista Neto e Guedes (2018, p. 1003, grifo nosso) afirmam ser necessário “O trabalho com o conhecimento crítico e criativo que contribua para um processo de **reconhecimento da humanidade no humano**, para que não avancemos nos processos de coisificação da pessoa.” A coisificação, assim como o dirigismo e a dominação, desumaniza o homem. Ela não possibilita a união verdadeira no processo de formação colaborativa, pois se apresenta como “união” mecanizada, o que transforma o homem em objeto e não sujeito histórico. Logo, “Este aspecto passivo [da acomodação e não integração] se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva” (FREIRE, 1967, p.42, grifo nosso).

Zitkoski e Cunha (2018, p. 473) explicam: “Como necessidade e urgência, a união impulsiona as novas experiências educativas de classe e de consciência, como sujeitos de convicção, reconhecendo contra as injustiças.”. Aqui já percebermos que a união também colabora com a tomada de consciência das injustiças do mundo, e que precisamos de experiências de formações colaborativas ou ações formativas menos individualistas para o enfrentamento dos desafios que a dominação e o dirigismo determinam. Conscientes disso, os homens em comunhão podem lutar por uma sociedade mais humana, justa, solidária e livre para todos.

1.2.3 Colaboração requer organização

A colaboração requer **organização** dialógica, esta organização não pode ser dominada pelo dirigismo e, coincidentemente, a colaboração não deve ser mecanizada ou imposta pelos organizadores e integrantes da formação colaborativa. A colaboração na organização da formação dialógica não se submete ao dirigismo, mecanização, imposição e autoritarismo. Sendo assim, a colaboração verdadeira e não manipulada se realiza na gestão democrática da ação dialógica, em uma relação solidária e horizontalizada. Nesse sentido, Freire (1991, 2013, 2019) nega e repudia o autoritarismo da organização antidialógica, e pela ação dialógica ele afirma a autoridade, a liberdade e nega a licenciosidade da organização não colaborativa. Destacamos abaixo algumas passagens que, para nós, refletem o movimento democrático na organização colaborativa da ação dialógica:

a **verdadeira autoridade** não se afirma como tal na pura transferência, mas na **delegação** ou na **adesão simpática**. Se se gera num ato de **transferência**, ou **imposição “anti-pática”** sobre as maiorias, se **degenera em autoritarismo** que **esmaga as liberdades** (FREIRE, 2019, p. 224, grifo nosso).

É importante, porém, salientar que, na **teoria dialógica da ação**, a **organização jamais** será, a justa **posição** de **indivíduos** que, **gregarizados**, se relacionem **mecanicistamente** (FREIRE, 2019, p. 244, grifo nosso).

Numa sociedade como a nossa, em que o **autoritarismo** corta as classes sociais todo (...) esforço nosso em favor das **práticas democráticas** é importante (FREIRE, 1991, p. 52, grifo nosso).

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em **manipulação adocicadamente paternalista**.

Ao **fundar-se no amor**, na **humildade**, na **fé nos homens**, o **diálogo se faz uma relação horizontal**, em que a **confiança** de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2019, p. 113, grifo nosso).

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a **sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo**. Nesse caso, falar a, que na **perspectiva democrática** é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (...) por isso mesmo a **intenção de sua democratização no falar com** (FREIRE, 2013, p. 113, grifo nosso).

A **teoria dialógica** da ação **nega o autoritarismo** como **nega a licenciosidade**. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade (FREIRE, 2019, p. 244, grifo nosso).

Dessa forma, Freire (1991, 2013, 2019) demonstra a importância da autoridade, delegação, adesão simpática, da relação horizontal, confiança, amor, humildade, fé nos homens e democratização da fala na organização da ação dialógica. Assim, podemos perceber que a gestão da organização da formação colaborativa na ação dialógica passa pela gestão democrática, pela adesão simpática entre os sujeitos integrados ao espaço de formação como um todo. Nesse momento vale ressaltar que o formador precisa buscar a unidade, o que já contribui para o processo de organização dos seus formandos. Entretanto, suas ações exigem testemunho humilde e amoroso, para que todos os envolvidos na formação colaborativa tomem a consciência que a perseguição à libertação é uma atividade comum que se faz colaborativamente e em comunhão. Observe como Paulo Freire comunica essa lógica:

Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança [o formador] já, busca, igualmente, a organização das massas populares [formandos], o que implica no testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas.

Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos (FREIRE, 2019, p. 240).

[...] na dialógica, o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização. Esta, por sua vez, não apenas está ligada à união das massas populares [dos formandos] como é um desdobramento natural desta união. Por isto é que afirmamos: ao buscar a união, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares [dos formandos] (FREIRE, 2019, p. 242).

Assim, podemos inferir que, na unidade e na tomada de consciência, a tomada de decisão para a busca da emancipação dos formadores e formandos não é uma decisão da minoria sobre a maioria e vice-versa, mas uma decisão livre e consciente de cada sujeito, ou seja, uma colaboração participativa e verdadeira. Pois, só quando os sujeitos conscientizados das suas situações-limite, das intenções coletivas e individuais é que podem decidir democraticamente como contribuir com a organização libertadora e transformadora do seu eu, com o outro no mundo. Freire (1991), enquanto homem de muitas facetas, líder-educador-formador-secretário na SME-SP, declarava, sobre a democratização para a transformação, mas alertando ao mesmo tempo:

Você aproveita o poder (...) para realizar, no mínimo parte do velho sonho que me anima. **O sonho de mudar a cara da escola.** O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode **ser feito democraticamente**. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente (FREIRE, 1991, p. 74, grifo nosso).

Paludo (2018), revela que essa visão de organização de Paulo Freire exige um posicionamento político-pedagógico, uma conscientização, participação dos sujeitos e busca pela democracia, participativa, dialógica e de gestão de processos, ou seja, quando a organização é colaborativa, vai estar comprometida com uma ação dialógica participativa e democrática que valorize a unidade em suas diferenças. Freire (1991), em sua práxis, em seu testemunho coerente, comprometido, enquanto esteve como líder-educador-formador-secretário na SME-SP, organizou a classe, os diferentes segmentos, descentralizou, delegou poder, dialogou, ouviu atentamente, implementou o grêmio estudantil, conselho de escola, assembleias, plenárias pedagógicas, associação de pais e mestres, programas de formação, frentes de trabalho, equipe intersecretarial, buscou a unidade na diferença, com amorosidade, e humildade para organizar o processo educativo, ao lado de quem podia mudar a cara da escola. Portanto, mais uma vez, listaremos alguns feitos colaborativos de Freire na SME-SP,

pois é importante enfatizar o efeito que a organização colaborativa na ação dialógica de um líder pode promover numa secretaria de educação:

União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos **grêmios estudantis** nas escolas” (FREIRE, 1991, p. 79, grifo nosso).

Mudar a cara da escola implica também **ouvir meninos e meninas** (FREIRE, 1991, p.35, grifo nosso).

[...] os **conselhos de escola** têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente (FREIRE, 1991, p. 75, grifo nosso).

[...] **diálogo franco, aberto**, com **diretoras, coordenadoras, supervisora, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares** (FREIRE, 1991, p. 25, grifo nosso).

As **assembleias** ou **plenárias pedagógicas** (...) terão uma importância fundamental (FREIRE, 1991, 48, grifo nosso).

[...] participação popular na vida da escola, **associações de pais, conselhos de escola** (FREIRE, 1991 p. 53, grifo nosso).

[...] organizar executar **programas de formação permanente** (FREIRE, 1991, p.25, grifo nosso).

[...] **“frente de trabalho”** para executar uma determinada tarefa de forma rápida é correta (FREIRE, 1991, p.34, grifo nosso).

[...] **equipe intersecretarial** - Secretaria da Cultura, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria da Habitação Secretaria do bem-estar social Secretaria dos esportes - trabalho em **relação direta com movimentos sociais** (FREIRE, 1991, p.32, grifo nosso)

Para Freire (1991, 2019), era muito caro *mudar a cara da escola*. Para transformar a escola, ele precisou comungar, em união, com quem estava no chão da escola. Lançou mão da organização colaborativa dialógica, pois, dizia ele, em entrevista, como se estivesse revivendo o que relatava: “É preciso que falem a nós como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (Freire, 1991, p. 43).

Então, como apontado em Freire (1991), a comunidade escolar, profissionais da educação de dentro e fora da escola exerceram a escuta atenta, o diálogo, a problematização, a investigação, a tomada de consciência crítica, a conscientização das situações-limite da escola. E assim foi possível se organizarem para juntos transformar, se não totalmente, ao menos puderam construir os alicerces para a *permanente mudança da cara da escola*. E a partir desse processo de transformação, Paulo Freire relata sua satisfação de seu fazer dialógico:

Uma das coisas gostosas no jogo democrático é que não basta você estar convencido do acerto de suas ideias, e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. Diria até que, em muitos casos, você precisa *converter* (FREIRE, 1991, p. 74).

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos [comunidade escolar], ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [comunidade escolar] – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2019, p. 41).

Por essa razão, Freire (2019, p. 243) salienta que “a organização só corresponde à sua natureza e ao seu objetivo se é, em si, prática de liberdade”, e continua alertando “que não é possível confundir a disciplina indispensável à organização como condução das massas”. A disciplina se faz necessária na organização colaborativa e emancipadora, como vimos em seu testemunho. Assim, podemos concluir que a organização dialógica potencializa a ação da formação colaborativa, pois na organização há o reconhecimento dos diferentes sujeitos, numa relação que dispensa mecanicismo e ressalta a amorosidade, humildade e a horizontalidade nas relações. Logo, a organização na formação colaborativa não só promove a *mudança da cara da escola*, desenvolve o potencial de Ser Mais.

1.2.4 Colaboração contribui para a síntese cultural

Durante a leitura e a escrita desta pesquisa, até aqui, evidenciamos a importância da colaboração no processo educativo da ação dialógica, no processo de união e organização para a libertação dos formadores com os seus formandos (liderança com o povo). Agora, neste tópico analisaremos como que a colaboração contribui para e na síntese cultural descrita e vivida na práxis por Paulo Freire. no entanto, primeiramente, para compreender esses conceitos e suas relações, precisamos discutir o antagonismo da ação cultural (dominação versus libertação, permanência versus mudança), para então discutirmos a síntese cultural.

Freire (1982, 2019) declara que a ação cultural pode servir tanto à dominação quanto à libertação dos homens, ou seja, aqui podemos identificar duas ações que são dialeticamente antagônicas, se colidem, e por isso se enfrentam. São duas modalidades de ação que estão em constante processo de disputa de permanência-mudança. Os processos educativos de cada modalidade se iniciam no espaço (nos

territórios) de formação, pois é onde ocorrem as disputas dialéticas entre essas duas modalidades. A modalidade que serve à dominação é a da ação cultural antidialógica (não dialógica), esta busca pela permanência do estado das coisas está firmada na *educação bancária*. Em uma educação baseada no diálogo antidialógico, onde não existe diálogo, prevalece a imposição das coisas, a aderência e não adesão; a colaboração é manipulada, pois o que prevalece é o discurso de conquista e dominação das mentes e dos corpos.

Essa ação cultural antidialógica é geradora do discurso do ódio, que hoje é tão evidente em nossa sociedade quando nos deparamos com o discurso do ódio, linchamento ou cancelamento de pessoas nas redes sociais. Essa ação cultural antidialógica acarreta comportamentos que não promovem o diálogo, a escuta atenta, a confiança, a humildade e a fé nos homens. A outra modalidade é a da ação dialógica para a libertação, que busca a mudança do estado das coisas, ancorada na educação problematizadora (emancipatória), que, por sua vez, baseia-se no diálogo verdadeiro que promove a colaboração mútua dos envolvidos no processo educativo. Onde não há espaço para imposições, prevalece a adesão sincera, não há espaço para os discursos ou monólogos, todos têm voz, todos são ouvidos, prevalece o diálogo, a humildade, a fé nos homens, todos estão comprometidos com a sua e com a libertação das mentes e dos corpos do coletivo. Assim se estabelece o diálogo do amor.

Logo, a síntese cultural vivida e defendida por Paulo Freire é a da modalidade da ação cultural dialógica que, de fato, segundo seu testemunho, confronta a própria cultura, pois a síntese cultural reconhece o processo crítico reflexivo, que retroalimenta seu movimento de transformação cultural, que combate a cultura alienada e alienante, a dominação, a invasão cultural, a imposição e o discurso do ódio. Essa ação cultural não é mantenedora de certas estruturas antidialógicas e opressoras, está na busca constante da libertação e da transformação:

A **ação cultural**, ou está a **serviço da dominação** [invasão cultural / ação antidialógica] – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da **libertação dos homens** [ação cultural dialógica]. Ambas, **dialeticamente antagônicas**, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se **constitui na dialeticidade permanência-mudança** (FREIRE, 2019, p. 245, grifo nosso).

Isto implica em que a **síntese cultural** é a **modalidade de ação** com que, **culturalmente**, se **fará frente à força da própria cultura**, enquanto **mantenedora das estruturas** em que se forma. Desta maneira, **este modo de ação cultural** [a dialógica], como **ação histórica**, se apresenta como **instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante** (FREIRE, 2019, p. 247, grifo nosso).

Desse modo, Freire (1982, 2019) explica um pouco mais essa diferença entre os dois modelos de ação cultural. A partir dessas duas teorias, podemos inferir que o modelo de ação cultural antidialógica está presente na prática de formação da domesticação e alienação dos sujeitos por meio da prescrição do conteúdo programático. Em contrapartida a essa ação cultural não dialógica, temos o modelo da ação cultural desenvolvido pela formação dialógica, presente na formação colaborativa, modelo caracterizado pelo autêntico ato de conhecer a partir da problematização dos temas geradores e conscientização das mentes, dos corpos e da realidade. Desse modo, a síntese cultural se apropria dessa ação cultural sustentada pela própria atividade dialógica, de organização, comunhão com os sujeitos para a busca do exercício da liberdade, para o enfrentamento e transformação das estruturas opressoras. E assim, como já vimos, a formação colaborativa pode promover uma educação para a prática da liberdade pela qual a síntese cultural persegue, objetivando a *permanente mudança* da realidade e *mudança da cara da escola*, conforme podemos constatar nas duas passagens a seguir:

Enquanto a **ação cultural para a libertação** se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a **ação cultural para a domesticação** procura embotar as consciências. A **primeira problematiza**; a **segunda “sloganiza”**. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade (FREIRE, 1982, p. 66, grifo nosso).

Deste modo, a educação ou a **ação cultural para a libertação**, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, **é o autêntico ato de conhecer**, em que os educandos – também educadores – como **consciências “intencionadas”** ao mundo ou como **corpos conscientes**, se inserem com os educadores – educandos também – na **busca de novos conhecimentos**, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 1982, p.81, grifo nosso).

Então, com Freire (2019), e nesse momento, podemos afirmar novamente que o espaço de formação é um território de disputa desses dois modelos de ação cultural. Um território de disputa da dialética permanência e mudança, domesticação e libertação. Sendo assim, o autor denuncia que a prática formativa da ação não dialógica é uma forma de “invasão cultural” segundo “a teoria antidialógica da ação”, que “serve à manipulação que, por sua vez, serve à conquista e essa à dominação, enquanto a síntese serve à organização e esta à libertação” (FREIRE, 2019, p. 252).

Logo, a colaboração contribui de forma significativa para a síntese cultural na teoria da ação dialógica. Contribui quando essa colaboração não manipula o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo no espaço de formação, pois, este promoverá a ação cultural na luta contra o estado de permanência das coisas, que, por sua vez, é estimulada e imposta pela invasão cultural do opressor. No entanto,

[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos[formandos], ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2019, p. 41).

Segundo Freire (1982, 2019), o enfrentamento da ação antidialógica é uma condição humana de Ser Mais diante de situações que oprimem e diminuem a humanidade dos sujeitos. E por essa razão os formadores e os formandos que compartilham o mesmo espaço de formação colaborativa têm uma grande tarefa, a de recuperar a sua humanidade e a dos outros, e manter sua fé nos homens. E não apenas enfrentar a invasão cultural da ação antidialógica, mas, em comunhão, precisam assumir-se de forma consciente de modo que todos tenham essa grande tarefa de libertar-se e, ao mesmo tempo, lutar para libertar o seu opressor: “Pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (FREIRE, 2019, p. 71) de sua humanidade e libertação.

Assim, continua Freire (1982, 2019), de forma consciente, os formadores e formandos não irão se vender à dominação ou aceitar soluções paliativas e enganosas. Irão, no entanto, com a consciência crítica e responsável pelo seu fazer transformador enquanto homens, pois devem se comprometer com aquilo que os torna homens, que é humanizar-se para humanizar os outros. Em outras palavras, Paulo Freire relata que é importante

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem se vender” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2019, p. 251).

Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do

processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (FREIRE, 1982, p. 44).

Por esse motivo, Freire (2019, p. 247) revela que na “síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores”. Assim, compreendemos que os formadores e formandos, como atores, colaboram ativamente para a manutenção da síntese cultural na busca da transformação e conversão da realidade do mundo e de seus opressores. Restaurando, assim, a sua própria humanidade e resgatando a humanidade e a liberdade de seus opressores. Ou seja, para restaurar esta humanidade e alcançar a liberdade, o desafio de todos no espaço de formação colaborativa é tomar consciência crítica de que a sua atuação livre no mundo se conquista pela e na comunhão dos atores. E por esse motivo é necessário compreender que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019, p.71).

Dito que as pessoas se libertam em comunhão, Freire (1982, 2019) esclarece mais adiante que existem duas formas de comunhão (união) na ação cultural (formação colaborativa): a da ação cultural dialógica, que se refere à união entre os líderes (formadores) e massas (formandos); e a da ação identificada como a revolução cultural, que se refere a uma comunhão mais íntima, tão íntima, que é como se os corpos dos líderes (formadores) e povo (formandos) se integrassem em um único corpo e mente autoavaliativa, que retroalimenta a práxis da revolução cultural em sua plenitude. Logo, cabe aos formadores e formandos a partir dessa conscientização perseguirem ao menos uma dessas formas de comunhão em sua práxis:

Tal **comunhão** é uma característica fundamental da **ação cultural para a libertação**. É na prática desta **comunhão**, que se dá na **prática revolucionária**, que a **conscientização** alcança o seu **mais alto nível** (FREIRE, 1982, p. 66, grifo nosso).

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua **ação libertadora**. Somente no encontro dele com a **liderança revolucionária**, na **comunhão de ambos**, na **práxis** de ambos, é que esta teoria **se faz e se re-faz** (FREIRE, 2019, p. 252, grifo nosso).

A **ação cultural para a libertação** e a **revolução cultural** implicam na **comunhão** entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. Na **revolução cultural**, porém, esta **comunhão** é tão **íntima** que líderes e povo se tornam um só corpo e permanente processo de **auto-avaliação** (FREIRE, 1982, p. 69, grifo nosso).

Para encerrar, podemos afirmar que a ação cultural, a revolução cultural, e a síntese cultural são formas dialógicas, participativas, problematizadoras, crítico-investigativas, conscientizadoras de os homens, em comunhão, que organizadamente buscam a liberdade para atuar no mundo, para sua *permanente mudança*, assim como para *mudança da cara da escola*. Desse modo, a colaboração e a formação colaborativa corroboram com este propósito defendido na *Teoria da Ação Dialógica*, presente na *Pedagogia do Oprimido*. Em outras palavras, ela sustenta uma atuação de colaboração dialógica dos sujeitos que restaure o amor, a humildade e a fé nos homens. Pois todos têm o direito de experimentar Ser Mais, para si, com os outros e no mundo. Por fim, a *Pedagogia do Oprimido* nos apresenta o caminho para a restauração e redenção da humanidade por meio do amor. Com isso, nosso estudo se propõe a anunciar que essa redenção será alcançada quando estivermos abertos para receber a verdadeira colaboração, quando estivermos comprometidos em colaborar com o outro e com o mundo. Ou seja, nossa restauração e a redenção da humanidade serão alcançadas quando o espírito da colaboração reinar em nossas mentes e corpos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A abordagem qualitativa

Chizzotti (2000, p. 79), nos diz que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Desse modo, por desejar compreender a complexidade entre a relação do sujeito, o mundo real e o objeto aqui pesquisado, adotamos a abordagem qualitativa. Essa abordagem valoriza a subjetividade dos sujeitos participantes desta pesquisa. Por esse motivo, a abordagem qualitativa adotada aqui se propõe a investigar e compreender as experiências e relações de cada participante com o objeto de pesquisa, suas representações e conceitos, que se elaboram e reelaboram. São essas experiências e saberes manifestados que ganham o centro da nossa discussão. Desejamos mergulhar na subjetividade dos participantes para investigar possibilidades de colaboração entre a coordenação e a supervisão escolar para o fortalecimento da prática formativa na escola.

Para a coleta de evidências, optamos pela entrevista qualitativa (GASKELL, 2002, p. 65), pois desejamos “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes” ao ponto de introduzir “esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos”, e, assim, poder construir propostas respondam ao problema de pesquisa que aqui investigamos. Entendemos que é fundamental mapear e compreender a relação entre o nosso objeto de pesquisa e os entrevistados para que possamos trazer luz aos princípios freireanos e à promoção da colaboração para a formação.

Logo, podemos perceber que a abordagem qualitativa é uma abordagem que tende a discutir de forma mais ampla os sentidos e significados de um tema/objeto. Em nosso caso, ela ajudar a compreender e/ou ressignificar o fazer pedagógico que colabora com o avanço da prática formativa.

2.2 Os sujeitos da pesquisa e o contexto

2.2.1 A escolha dos sujeitos

Antes de falarmos da escolha dos participantes investigados, precisamos esclarecer que o intuito da nossa pesquisa foi abordar a prática formativa de formadores. Partimos para a busca de participantes formadores, que valorizassem a colaboração e cujos princípios freireanos decorrentes dessa valorização pudessem ser reconhecidos em seu desenvolvimento profissional e em suas práticas.

Nesta busca para encontrar formadores que trabalhavam de forma colaborativa e que se aproximassem das propostas freireanas, chegamos a dois profissionais, uma CP e uma SE para participarem dos nossos estudos. Elas não atuam na mesma unidade escolar, mas consideramos que elas poderiam contribuir de forma significativa para a nossa pesquisa porque elas possuem conhecimento e experiências de como se dão as relações entre um CP e um SE para a promoção da formação de professores no espaço escolar, são mestres recém-formadas e suas pesquisas foram fundamentadas nos estudos de Paulo Freire.

2.2.2 Características dos sujeitos

Nesta pesquisa, contamos com duas participantes: uma Coordenadora Pedagógica com experiência de 4 anos e uma Supervisora Escolar com 6 anos de experiência na função. Ambas trabalham na mesma Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RME-SP. Cada uma desempenha as atribuições dos respectivos cargos em escolas e DRE-SP diferentes. As duas são mestres formadas recentemente e fundamentaram suas dissertações no referencial freireano. Nos estudos da primeira participante, verificamos que ela faz críticas à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio segundo a ótica curricular freireana. A segunda participante defendeu em sua pesquisa uma formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Não revelaremos, aqui, o título de suas pesquisas para mantermos a identidade das participantes sob sigilo.

A CP tem licenciatura em História e Pedagogia, trabalha como professora de História há 20 anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Já na Rede Municipal Ensino de São Paulo, ela é uma alfabetizadora há 15 anos e está há 4 anos

designada no cargo de coordenador pedagógico. A SE tem licenciatura em Pedagogia e está há 15 anos na Rede Municipal Ensino de São Paulo, acumulando uma experiência como educadora da Educação Infantil (4 anos), do Ensino Fundamental I (2 anos), do Ensino Fundamental II e Médio (5 anos). Ela foi CP por 6 anos, e hoje atua na supervisão escolar, como já esclarecido. As duas participantes também são formadas em Psicopedagogia.

Podemos verificar que as participantes investigadas apresentam uma trajetória curricular na área da educação significativa para os nossos estudos, pois além de desempenharem suas atribuições no cargo que nos propomos a abordar em nossas discussões, ambas se aproximam do pensamento freireano, pois suas pesquisas foram fundamentadas na matriz de pensamento freireano.

2.2.3 – As atribuições dos cargos de coordenação pedagógica e supervisão escolar

O cargo de CP e de SE na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não são cargos comissionados, são cargos de provimento efetivo para titulares correspondentes e que são provenientes de concurso público de acesso. Para assumir esses cargos, os candidatos precisam ser educadores que possuam experiência comprovada como docente e/ou como gestor escolar. Esses dois cargos fazem parte da Carreira do Magistério Municipal e suas atribuições são determinadas por decretos específicos. Abaixo iremos apresentar os decretos correspondentes às atribuições de cada cargo aqui mencionado.

São Paulo, 2013a, no Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013, estabelece as atribuições do Coordenador Pedagógico:

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I – **coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional**, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

II – **elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica**, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;

III – **coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais** em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV – **assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com**

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – **promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas**, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI – **analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem**, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – **identificar, em conjunto com a Equipe Docente**, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – **planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo**, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – **participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional**;

X – **acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares**, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – **participar, em conjunto com a comunidade educativa**, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII – **organizar e sistematizar, com a Equipe Docente**, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – **promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos** disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV – **participar da elaboração, articulação e implementação de ações**, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – **promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores**, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – **participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros**, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - **participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – **orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais** no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – **participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação**,

com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa (SÃO PAULO, 2013a, grifo nosso).

No inciso II do artigo 11 deste decreto, confirmamos que o CP é um formador, isso porque ele é quem precisa elaborar um plano de trabalho com estratégias formativas e com cronograma de formação contínua para os professores da unidade escolar que atende. Percebemos também que ele dependerá da colaboração da equipe escolar para desempenhar algumas das suas atribuições, como por exemplo: acompanhar e avaliar o processo formativo; planejar ações que promovam o engajamento e trabalho coletivo de todos os profissionais; organizar e sistematizar o trabalho pedagógico; participar de decisões que envolvam recursos materiais, humanos e financeiros.

Podemos dizer que este cargo exige do CP uma ação pedagógica ativa e articuladora, pois ele acumula muitas funções como: **garantir, orientar, promover, assegurar, acompanhar, organizar, identificar, avaliar, sistematizar, analisar os processos educativos e formativos que ocorrem no espaço escolar**. São processos que envolvem toda a comunidade escolar: educandos, educadores, equipe gestora, entre outros. Tais processos e atribuições são do CP porque ele é o principal

[...] responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013a).

Como especificado no texto acima, cabe ao CP estar em consonância com as diretrizes de política pública educacional da RME-SP para exercer sua prática formativa, articuladora, planejamento, implementação de projetos e acompanhamento de ações pedagógicas na unidade escolar. Para estar em consonância com essas políticas educacionais, requer-se um auto preparo, muito estudo e apoio pedagógico de instâncias superiores haja visto que o coordenador deve “participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa” (SÃO PAULO, 2013a). Desse modo, fica evidente a necessidade de encontros formativos tanto com orientadores formativos como com o seu SE da respectiva DRE.

Na leitura do próximo decreto, que fala das atribuições do SE, iremos perceber de forma implícita que existe a necessidade de encontros formativos e orientadores entre o coordenador e o supervisor haja visto que algumas de suas atribuições são

relacionais, interdependentes entre si e dependentes entre dois cargos. Alertamos também que esse decreto não considera explicitamente o papel formador da supervisão escolar, pois historicamente houve um caráter fiscalizador. São com esses pensamentos que apresentamos o artigo 70 do Decreto nº 59.660 de 4 de agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020), que estabelece as atribuições do Supervisor Escolar:

Art. 70. A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições:

I - **orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;**

II - **analisar as especificidades locais** e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;

III - participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como **elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;**

IV - **analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens** dos educandos e das condições de **trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais** da Rede Municipal de Ensino;

V - **orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais** da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os educandos;

VI - **diligenciar para o atendimento da demanda educacional** de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;

VII - **acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;**

VIII - **acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais** da Rede Municipal de Ensino;

IX - compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso (SÃO PAULO, 2020, grifo nosso).

Nesse decreto podemos identificar que a maioria das atribuições de um SE está relacionada diretamente ao que ocorre no espaço escolar, seja nos aspectos pedagógicos ou administrativos das unidades escolares que ele atende. No artigo apresentado nesse decreto, destacamos em negrito o que está explícito, para nós, como atribuições relacionadas às atividades pedagógicas que ocorrem, ou deveriam ocorrer, nas unidades escolares mediante a ação supervisora. Termos como **orientar, acompanhar, avaliar, analisar, participar, diligenciar** são recorrentes para apontar os objetivos pelos quais o SE deve se dedicar para garantir que as políticas educacionais e que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar sejam desenvolvidos e colocados em prática em prol da aprendizagem dos educandos.

No trecho do inciso III, no qual o SE precisa “elaborar o **plano de trabalho** da Supervisão Escolar, indicando metas, **estratégias de acompanhamento e avaliação** das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino”, percebemos a necessidade de um fazer pedagógico da supervisão escolar empenhado no planejamento de estratégias para acompanhar e avaliar as práticas educativas da escola. Ou seja, esse trecho apresenta uma flexibilidade do decreto para que o SE se torne um aliado do CP e da equipe escolar. Pois é ele, o SE, quem estabelece suas estratégias de trabalho, podendo assim até mesmo planejar encontros formativos com os docentes e a equipe gestora, desde que essas ações estejam de acordo com as diligências das escolas onde o atendimento é feito. Desse modo, ele não apenas acompanha, mas também orienta e analisa aspectos pedagógicos e administrativos com cada equipe escolar que trabalha. Logo, podemos dizer que o papel formador está implícito por este e outros motivos como: orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico, executar ações pedagógicas e administrativas das escolas. Ressalta-se que, quando o SE participa e acompanha esses diferentes processos, ele pode reconhecer as demandas das unidades escolares que atende e, desse modo, cabe a ele elaborar um plano de trabalho que responda às necessidades reais dessas escolas, sejam desafios administrativos ou pedagógicos.

Após a leitura dos dois decretos que determinam as atribuições dos cargos de coordenação pedagógica e supervisão escolar, podemos concluir que as incumbências entre esses cargos exigem aproximação e colaboração mútua de quem os ocupam. Em outras palavras, as atividades do CP e do SE são interdependentes, fazendo-se necessário o planejamento de encontros com frequência, para reflexão e execução de suas atribuições.

2.2.4 O contexto do espaço formativo

Reconhecemos que o CP e o SE desempenham funções semelhantes para garantir o direito à aprendizagem dos educandos. E que os papéis desses dois profissionais se concretizam via planejamento, acompanhamento e avaliação de seu próprio fazer formativo e orientador. Como já esclarecemos, suas práticas são interdependentes, o que faz com que eles estejam em constante diálogo para desempenhar algumas de suas atribuições. Por essa razão, vamos relatar de forma pedagógica como é retratado e construído o espaço de encontro formativo e

orientador que eles compartilham e devem construir dentro da unidade escolar a qual atendem.

Usaremos dois documentos norteadores para retratar esse espaço de encontro formativo e orientador, documentos que foram publicados pela SME-SP. Uma das publicações são as **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica** de 2019, dirigidas à coordenação escolar. A outra publicação é focada na supervisão escolar e é intitulada **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**, seu lançamento ocorreu em 2015. Apesar de serem documentos voltados para um público específico, é importante que o CP e SE tenham conhecimento dessas publicações, pois são obras que se complementam, seguem as políticas públicas de educação da SME e servem de referências para ação da supervisão e coordenação.

Antes de apresentarmos como esse espaço de encontro funciona e como ele é construído numa unidade escolar, precisamos lembrar aos leitores que os nossos participantes da pesquisa ocupam espaços de encontro distintos, pois eles não ocupam o mesmo espaço, dado que a participante CP atende uma escola da Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaraguá, e que a participante SE atende algumas escolas da Diretoria Regional de Educação Ipiranga. Embora não frequentem o mesmo espaço de encontro, aqui, vamos considerar suas experiências que adquiriram em seus respectivos espaços de trabalho, para fazermos as futuras aproximações e análise de dados. Desse modo, a partir de agora iremos retratar como a SME constitui o espaço de encontro entre o CP e SE para o desenvolvimento da ação da coordenação pedagógica e da ação supervisora escolar. Ou seja, descreveremos o espaço de encontro formativo e orientador possível ou esperado nas escolas da RME-SP que fortalece a ação e reflexão conjunta do CP e do SE.

Segundo São Paulo (2013a), o CP precisa estar atento ao cotidiano escolar para atender as necessidades formativas dos educandos e dos educadores. Para o coordenador desempenhar esse papel formativo, espera-se que ele esteja preparado para lidar com os desafios pedagógicos da sua comunidade escolar. Como sabemos, ele precisa elaborar seu plano de trabalho segundo as demandas pedagógicas de sua escola, além de participar de formações contínuas para o seu aperfeiçoamento em sua função. Logo, a SME especifica que essa formação contínua é

[...] aquela que se estende por toda a carreira, compreende a qualificação e aprimoramento do profissional da educação. Implica em conhecimento e atualização sobre os fundamentos teóricos educacionais, bem como a compreensão da diversidade de contextos sociais. Tais conhecimentos ampliam as possibilidades e promovem a reflexão acerca de sua própria atuação. (SÃO PAULO, 2019, p. 40)

Percebemos que nos documentos norteados pela SME, se valoriza a qualificação, aprimoramento e atualização dos saberes teóricos dos seus CPs, promovendo também uma ação reflexiva de sua própria prática. Este trecho, citado acima, reconhece que os coordenadores necessitam de apoio formativo para exercer sua função, aperfeiçoar sua prática e repensar seu fazer pedagógico de forma constante. Ou seja, eles precisam de aliados para estudar e buscar novas possibilidades para problematizar a realidade da escola que atendem. Desta forma

É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Coordenadoria Pedagógica (COPED) e as Diretorias Pedagógicas (DIPED) das DREs, a formação continuada do CP. Essa formação institucional, além de discutir as diretrizes curriculares da rede, deve contemplar as especificidades da atuação do CP e dar evidência ao trabalho realizado nas escolas. As equipes técnicas de SME são responsáveis por essa formação [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 41-42).

A SME se organizou para garantir uma formação institucional aos CPs. Entretanto, alerta para que essa formação acolha as demandas apresentadas por esses profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares. Cabe a COPED e à DIPED, nas reuniões formativas, articular as diretrizes educacionais da SME para suprir as diligências dos coordenadores, para que eles, coordenadores, exerçam suas atribuições com maior segurança pedagógica. O mesmo documento também esclarece que “Essas reuniões não são momentos de prescrição de diretrizes; antes, são espaços de interlocução dialógica e horizontal que contribuem para a formação do Coordenador Pedagógico da SME” (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

A formação contínua oferecida pela COPED e DIPED para os CPs ocorre em espaços de encontro formativos externos à escola sede dos coordenadores. Então, quem seria o responsável por acompanhar ou orientar os coordenadores em seus respectivos locais de trabalho? Para responder a essa pergunta, leiamos um fragmento de um documento que descreve brevemente sobre o papel do SE nas unidades escolares junto aos CPs.

O trabalho de formação da Supervisão Escolar deve potencializar os fluxos formativos já existentes na RME, a partir das Unidades Educacionais, tendo na Coordenação Pedagógica uma parceira, posto que ela está em contato contínuo com os profissionais que atuam na

construção das aulas e produzem demandas que não se esgotam nos horários coletivos semanais. (SÃO PAULO, 2015b, p. 57, grifo nosso)

Observa-se que nesse fragmento textual fica claro que a formação oferecida pelo Supervisão Escolar aos CPs só poderia acontecer num **espaço de encontro** constituído dentro da unidade escolar. Esta formação ofertada serve para potencializar a ação formativa dada pela SME. Isso significa que os SEs também têm o papel formativo e não possuem apenas a função de acompanhar as práticas pedagógicas e formativas dos coordenadores. Esse papel formativo da supervisão escolar precisa estar em consonância com as diretrizes formativas estabelecidas pelos órgãos centrais como a COPED e a DIPED, sem deixar de acolher as demandas locais.

Observa-se, também, que a supervisão escolar é considerada pelos órgãos centrais como uma colaboradora/parceira da coordenação pedagógica, visto que os CPs conhecem ou deveriam conhecer os desafios de sua escola. Essa união pode promover uma relação de troca entre esses dois sujeitos formadores. Logo, se faz necessário o **espaço de encontro formativo** entre esses dois profissionais. Desse modo, o supervisor “é um par profissional qualificado” de “liderança, que envolve e mobiliza” a coordenação e direção escolar e, por isso, promove o “fortalecimento” da sua “ação supervisora” (SÃO PAULO, 2015b, p. 46, grifo nosso).

Ressalta-se que não são apenas os CPs ou a direção escolar que contam como o apoio da supervisão escolar, mas os educadores também, pois

Esses profissionais podem e devem contar com o apoio do Supervisor Escolar na articulação de **fóruns setoriais** sob sua coordenação **a partir dos olhares dos gestores** das Unidades que compõem o grupo (SÃO PAULO, 2015b, p. 57, grifo nosso).

Então, conforme descrito no texto, os educadores também podem receber orientações ou participar de processos formativos organizados pelo SE por meio de fóruns setoriais pautados no que é discutido junto aos gestores escolares. É importante explicar que o diretor de escola, o assistente de diretor de escola e o CP são profissionais que integram a gestão escolar (SÃO PAULO, 2013a).

Conforme São Paulo (2015b, p. 46), a ação supervisora serve para “refletir, apontar, propor, encaminhar e avaliar continuamente” o trabalho pedagógico escolar para “mobilizar todos os profissionais da Educação Municipal”, ou seja, inclui-se os educadores e não apenas os gestores. Dessa forma, demonstramos, mais uma vez,

a proximidade de funções e/ou relações entre o CP e o SE. Esses dois profissionais dependem um do outro para exercer algumas de suas atribuições, como, por exemplo, o apoio pedagógico aos educadores.

Em São Paulo (2019), apresenta-se uma experiência de uma supervisora que explica a periodicidade de reuniões realizadas com as equipes gestoras que ela atende. A supervisora em questão afirma que as pautas são elaboradas conforme as necessidades locais. Ela coloca também que suas visitas às escolas, assim como as reuniões setoriais que ela realiza, são momentos de formação continuada. Para ela, são momentos formativos que contribuem para a reflexão e ação das equipes gestoras.

Segundo São Paulo (2019, p. 22), esse relato só “explicita a importância do planejamento conjunto de projetos e ações a serem desenvolvidos na escola”. O documento reconhece as visitas da ação supervisora como um instrumento para problematização das necessidades locais, além de demandar uma atividade de problematização conjunta com o diretor de escola, o assistente de diretor de escola e o CP. Podemos dizer, então, que essa ação supervisora, que estimula a reflexão do fazer pedagógico e administrativo, se concretiza no **espaço de encontro formativo e orientador**, que deve ou deveria ser constituído dentro de cada unidade escolar.

As reuniões setoriais, que agrupam diferentes equipes gestoras conforme o território de uma região, podem ser consideradas como outro instrumento importante para

[...] o diálogo entre as equipes gestoras que compõem o setor: refletir sobre temáticas comuns, pensar sobre a organização das escolas, sobre a aprendizagem dos estudantes, tomar decisões conjuntas, entre outros, permite ao grupo o fortalecimento das ações desencadeadas em cada uma das escolas. Aprendemos muito com a experiência dos outros gestores (SÃO PAULO, 2019, p. 22).

A aproximação de diferentes equipes gestoras sob orientação da supervisão escolar pode trazer muito aprendizado para os envolvidos, seja para aprender a discutir sobre temas comuns, organização escolar, aprendizado dos alunos, tomada de decisão ou para o fortalecimento de práticas pedagógicas e administrativas. O compartilhamento de experiências nos espaços formativos pode ampliar a visão dos gestores, ao mesmo tempo que isso pode reorientar a forma como cada gestor escolar vem enfrentando os problemas das suas respectivas escolas. Isso porque a supervisão escolar, à época, foi marcada “por uma trajetória profissional de

responsabilidades com a gestão das Unidades em colaboração com o Coordenador Pedagógico, o Assistente de Direção e/ou o Diretor de Escola” (SÃO PAULO, 2015b, p. 41).

Segundo São Paulo (2019, p. 17), os gestores não exercem uma tarefa fácil, pois precisam gerir muitos processos pedagógicos ou administrativos no espaço escolar, e muitas vezes isso requer o apoio da supervisão escolar. Desse modo, “é imprescindível a colaboração entre as equipes gestoras nas escolas e a Supervisão Escolar”, dado que os SE são profissionais qualificados, podendo ser parceiros experientes “junto às equipes gestoras das escolas”, para o desenvolvimento de “um trabalho colaborativo, ainda que vinculado a órgãos descentralizados da Secretaria Municipal de Educação (SME)”.

As visitas às unidades escolares, conhecidas como atuação de itinerância da supervisão escolar, exercem uma função muito importante quando se trata da constituição de parcerias colaborativas com toda equipe escolar ou até mesmo momentos exclusivos com a coordenação pedagógica. Na atuação de itinerância

é possível aos supervisores o **olhar apurado sobre a [...]realidade das Unidades Escolares**. Estar próximo **proporciona a visão do todo, de um foco distanciado**, e que propicia a **(re)orientação dos percursos**, o **alinhamento das propostas** curriculares e a **aproximação com os desafios efetivos da prática pedagógica** que garantam aos estudantes a aprendizagem. Para tanto, é necessário que a relação de parceria fique evidente aos membros da equipe escolar e que **o supervisor seja um corresponsável que aponta caminhos, privilegia reflexões e apoia as ações da escola na superação dos seus dilemas** (SÃO PAULO, 2019, p. 17, grifo nosso).

Verificamos que a proximidade do SE junto à equipe escolar pode-se tornar ou deveria ser um processo investigativo para conhecer a realidade da escola, contribuindo para que essa investigação aponte caminhos, favoreça reflexões e ações para a garantia da aprendizagem dos educandos, bem como contribua para a superação dos desafios pedagógicos e administrativos da unidade escolar. No documento Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5, reconhece-se tais responsabilidades como elementos administrativos “que exigem verificações, orientações e acompanhamento. Responsabilidades que estabelecem a singularidade profissional presente nos seus atos [de supervisão] nas Unidades Educacionais, nas DREs e na SME” (SÃO PAULO, 2015b, p. 42).

Assim como a relação investigativa do CP, da direção escolar e do SE, faz-se necessária para o andamento pedagógico e administrativo da escola a interação entre

os CPs e os educadores, pois ela é primordial para o aperfeiçoamento do processo educativo escolar. Essa interação entre esses dois profissionais faz parte da promoção do processo educativo, assim como “deve ser objeto de observação e acompanhamento pelo CP, o qual se destaca pelo fato de ser, entre o trio gestor, aquele cuja função é especificamente o fazer pedagógico”, (SÃO PAULO, 2019, p. 59). Logo, essa interação serve como uma estratégia que efetiva a função de um coordenador no acompanhamento, na orientação e na avaliação

dos educadores, além de servir como um instrumento para o planejamento e replanejamento da sua prática formativa.

São Paulo (2019) explicita-se que o fazer pedagógico de um coordenador exige dele a elaboração de um projeto de formação que garanta momentos de estudos coletivos com os educadores. Também, reconhece que os momentos de formação ou estudo coletivo são espaços privilegiados da ação do CP, pois é ele quem define como se dará o processo de aprendizagem dos seus professores. Apesar de haver esse privilégio para o CP, isso não exclui o acompanhamento da supervisão escolar nesse espaço de formação, pois nesses momentos o SE precisa conhecer como ocorre esse processo formativo e, assim, se necessário, eles possam juntos, em outro espaço, problematizar, orientar ou reorientar a prática formativa adotada pela coordenação.

Com a leitura desses documentos, percebemos como se constitui um espaço de encontro formativo e orientador em uma unidade escolar que colabore para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico da coordenação e da ação supervisora. Mais do que compartilhar o espaço escolar ou acompanhar as práticas de uma escola, os CPs e os SEs devem apreender a trabalhar juntos para, assim, exercerem plenamente suas atribuições.

2.3 A entrevista e os roteiros

2.3.1 A entrevista semiestruturada

Para a coleta de evidências desta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, isso porque verificamos, que Lüdke e André (2002), que afirmam que esse tipo de pesquisa se constitui a partir de um esquema básico e que ele não é aplicado de forma rígida, o que permite ao entrevistador fazer algumas adaptações nas perguntas. As autoras também ressaltam que esse tipo de entrevista é mais

apropriado quando se quer coletar informações junto aos profissionais da educação ou integrantes da comunidade escolar, por ser um instrumento qualitativo e flexível.

Em Chizzotti (2000, p. 45), identificamos que a entrevista semiestruturada atende ao “discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves”, ou seja, essas perguntas-chaves acabam por flexibilizar o discurso dos entrevistados, pois abrem espaço para que eles relatem suas experiências e percepções de acordo com a complexidade que o tema e/ou o objeto tratados exigem. Isso é o que procuramos fazer, pois desejamos abrir espaços para que os nossos entrevistados se sintam à vontade para expor suas experiências, e perspectivas diante do tema/objeto explorado por nós.

2.3.1 O Roteiro das entrevistas

Chizzotti (2000) e Lüdke e André (2002) compartilham do mesmo saber, pois veem a importância de se construir elementos necessários e adequados para a coleta de dados por meio da entrevista. O primeiro autor vê a necessidade de seguir alguns critérios como a elaboração de perguntas e esquematização da entrevista. As autoras veem a importância de um roteiro de entrevista previamente estabelecido. Todos os autores citados concordam, em certa medida, que esses instrumentos, a esquematização e o roteiro da entrevista devem cobrir os principais tópicos e objetivos acerca do tema ou objeto abordado. Segundo eles, esses cuidados corroboram para antecipar e controlar algumas incidências, seja para garantir uma sequência lógica dos assuntos tratados ou para respeitar o encadeamento das ideias dos entrevistados. Desse modo, explicaremos nos próximos parágrafos a forma com que construímos o nosso roteiro de entrevista semiestruturada.

O intuito do nosso roteiro de entrevista foi de coletar o máximo possível de informações para responder ao nosso problema de pesquisa, pois almejamos responder como se constituem as relações de colaboração entre um coordenador e um supervisor escolar para o fortalecimento da prática formativa no espaço escolar e, assim, possamos apresentar uma proposta de formação de formadores apoiada nos princípios freireanos de colaboração.

Nosso trabalho, nesse momento, consistiu em dois roteiros de entrevista, ou seja, um roteiro com questões dirigidas para uma Coordenadora Pedagógica e outro para uma Supervisora Escolar. Essa distinção de roteiros se deve ao fato de que as

participantes entrevistadas ocupam cargos diferentes e, logo, as perguntas elaboradas precisavam sofrer algumas adaptações para cobrir o nosso tema de pesquisa ao mesmo tempo em que atendessem aos nossos objetivos. Assim, podemos afirmar que essas adaptações foram necessárias para reconhecer a subjetividade que cada entrevistada venha a discorrer sobre o nosso objeto de pesquisa. Tais subjetividades devem ser reconhecidas e consideradas no processo de coleta de informações (CHIZZOTTI, 2000).

Mais adiante, no roteiro de entrevista, constataremos as questões que dirigimos para cada entrevistada e perceberemos as adaptações feitas em cada questionamento. Para cada pergunta dirigida a uma das participantes entrevistadas existe uma outra pergunta correspondente, perguntas essas que atendem ao mesmo objetivo. Essas adequações, como já citamos, foram pensadas segundo o cargo/posição que as entrevistadas ocupam, desse modo, prevemos a subjetividade que cada entrevistada apresentaria sobre o mesmo tema abordado e/ou objeto investigado. Ressalta-se que elencamos um objetivo em comum para cada questionamento correspondente entre a Coordenadora Pedagógica e a Supervisora. Ou seja, as adaptações foram feitas para que as perguntas ficassem correspondentes entre uma e outra entrevistada e que elas atendessem aos objetivos previamente estabelecidos.

No quadro a seguir (Quadro 3) apresentamos o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado nesta pesquisa:

	Participante 1 Coordenador Pedagógico	Participante 2 Supervisor Escolar	Objetivo
Questão 1	Nas ações que você realiza de apoio à escola, você considera que atua de forma colaborativa? Justifique sua resposta.	Nas ações que você realiza de apoio à escola, você considera que atua de forma colaborativa? Justifique sua resposta.	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão Complementar	Por quê? Dê exemplos de ações que você realiza de forma colaborativa.	Por quê? Dê exemplos de ações que você realiza de forma colaborativa.	
Questão 2	Gostaria que você me contasse se a relação profissional que você tem	Gostaria que você me contasse se a relação profissional que você tem	Identificar possibilidades e limites de trabalhar

Questão Complementar	com seu supervisor evidencia traços de colaboração.	com os coordenadores que atende evidencia traços de colaboração.	de forma colaborativa na percepção dos formadores que atuam em diferentes instâncias de apoio à escola.
	Quais são esses traços? Você já identificou traços de colaboração na relação profissional com outros supervisores que hoje não te atendem mais?	Quais seriam esses traços? Você já identificou traços de colaboração na relação profissional com outros coordenadores que hoje não atendem mais?	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão 3	Pensando na formação de professores da escola que você atende, como poderia ocorrer a parceria colaborativa e/ou formativa na unidade escolar entre você e o seu supervisor?	Pensando na formação de professores das escolas que você atende, é possível dizer que ocorre alguma parceria colaborativa entre você e os coordenadores?	Identificar possibilidades e limites de trabalhar, de forma colaborativa na percepção dos educadores que atuam em diferentes instâncias de apoio à escola.
	Em caso afirmativo, como se dá essa colaboração? Caso a colaboração não aconteça, é possível construí-la? Como?	Em caso afirmativo, como se dá essa colaboração? Caso a colaboração não aconteça, é possível construí-la? Como?	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão 4	Você considera que o trabalho de supervisão escolar caracteriza-se como ação formativa? Por quê?	Você considera que o trabalho que realiza, como supervisora, caracteriza-se como ação formativa? Por quê?	Identificar possibilidades e limites de trabalhar, de forma colaborativa na percepção dos formadores que atuam em diferentes instâncias de apoio à escola.
	Como esse trabalho se caracteriza na ação formativa? Poderia citar algumas características ou exemplos de ações que justifiquem sua resposta?	Como esse trabalho se caracteriza na ação formativa? Poderia citar algumas características ou exemplos de ações que justifiquem sua resposta?	
Questão 5	O que você destaca como mais relevante na formação que você faz junto aos professores que atende?	O que você destaca como mais relevante na ação que você faz junto aos coordenadores que atende?	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação

Questão Complementar	Por quê? Dê exemplos de ações que você realiza.	Por quê? Dê exemplos de ações que você realiza.	dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão 6	Você percebeu facilitação/resistência por parte dos supervisores para o desenvolvimento de ação de colaboração. Como isso aconteceu?	Você percebeu facilitação/resistência por parte dos coordenadores para o desenvolvimento de ação de colaboração. Como isso aconteceu?	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão Complementar	Por quê? De que maneira a supervisão contribuiu para isso?	Por quê? De que maneira a coordenadora pedagógica contribuiu para isso?	
Questão 7	Do que você contou até esse momento, haveria algum assunto que eu não abordei ou que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?	Do que você contou até esse momento, haveria algum assunto que eu não abordei ou que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?	Identificar nas ações da coordenadora e da supervisora a presença/ausência dos elementos da colaboração: ação dialógica, união, organização, síntese cultural.
Questão Complementar	Por quê? Como? Quando?	Por quê? Como? Quando?	

Quadro 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada

Fonte: O autor

3 UMA ANÁLISE CENTRADA NA COLABORAÇÃO

Nesta etapa da pesquisa, convocamos novamente Saul e Saul (2018), pois usaremos a própria ideia da trama conceitual centrada na colaboração como uma estratégia para organizar, interpretar e analisar os dados desta pesquisa. Estaremos, pois, fundamentando nossa análise nos princípios freireanos. Para isso, apresentaremos a tecitura, em detalhes, de alguns trechos dos relatos coletados da CP e da SE, procuraremos alinhavá-los e costurá-los à luz dos conceitos freireanos centrados na colaboração.

Para tanto, identificaremos elementos presentes nos relatos dos sujeitos da pesquisa, referente à colaboração, de acordo com os seguintes organizadores: colaboração pressupõe ação dialógica; colaboração fortalece a união; colaboração requer organização e; por último, colaboração contribui para síntese cultural.

Os relatos discutidos a seguir podem ser encontrados integralmente nos Anexos desta dissertação. Os grifos pertencem ao autor.

3.1 Colaboração pressupõe ação dialógica

Para analisarmos esse primeiro organizador, precisamos recordar que a formação colaborativa ocorre no encontro de formadores e formandos (ou de formadores e formadores), na busca da transformação de sua realidade e do seu território (espaço de formação, ou território da escola). Freire (2019) nos diz que é nesse espaço de encontro que a colaboração se concretiza. Para que essa colaboração se concretize de forma verdadeira, ela pressupõe a ação dialógica, que ocorre a partir de encontros entre os sujeitos em formação, encontros esses, que são feitos por adesão sincera. Sendo assim, essa ação dialógica entre os sujeitos de formação passa pelo diálogo, participação, problematização, criticidade e pela conscientização dos sujeitos. Logo, temos aqui todas as condições para que ocorra a colaboração na ação dialógica, pois ela ocorre na interação ativa dos sujeitos em formação, e o nível dessa colaboração vai depender muito do diálogo estabelecido, da participação, da problematização, da criticidade e da conscientização dos sujeitos em formação. Desse modo, verificaremos, então, o que os relatos e as experiências de uma CP e uma SE podem demonstrar a esse respeito a fim de identificar alguns elementos da ação dialógica para a análise da colaboração e aproximação dessas

análises almejando reconhecer possibilidades e indicadores que promovam ações dialógicas na formação colaborativa.

Nos dois relatos das participantes, CP e SE, podemos constatar que elas reconhecem o diálogo como uma forma de colaboração entre a CP-SE e/ou SE-CP. A CP demonstra isso ao utilizar a expressão “pensar junto”, “pensar o cotidiano” e, em seguida, em seu diálogo, ela apresenta alguns temas, para este exercício de pensar juntos, por exemplo: pensar juntos sobre a construção de documentos institucionais, aprendizagem, e sobre o auxílio ao professor.

Atualmente, **a relação** que temos com o **atual supervisor** que acompanha nossa escola, já pelo segundo ano, **tem se mostrado colaborativa** sim. É a primeira experiência que tenho nesses quinze anos de prefeitura, de colaboração entre coordenação e supervisão escolar. **E colaboração no sentido mais simples, para pensar o cotidiano mesmo**, desde a **construção de documentação institucional** como **pensar a aprendizagem, pensar no auxílio de professores** com maior dificuldade de **elaborar estratégias para aprendizagem**.

Nesta perspectiva, podemos inferir que esse pensar o cotidiano é utilizado por ela e seu supervisor para decidir sobre os temas a serem discutidos ou estudados, indicando para nós sua participação no processo de discussão dos problemas de sua escola. Essa participação ativa na decisão dos temas a serem explorados na formação é uma característica da ação dialógica freireana, e que, necessariamente, precisa estar em sintonia com a realidade do sujeito em formação.

Em outro trecho, a CP nos indica que há um processo de escuta na sua relação com o supervisor. A escuta é um princípio do diálogo (FREIRE, 2013, 2019), um princípio fundamental da ação dialógica. Essa escuta pode ser identificada quando a CP nos relata que o seu supervisor se apresenta atento a situações escolares que requerem cuidados pedagógicos, demonstrando assim uma escuta atenta às necessidades da escola. Isso somente comprova a importância da escuta no diálogo, neste processo de pensar junto, pois, desta forma, o supervisor pode colaborar com as necessidades da CP.

Nós tivemos **uma situação de um professor** que entrou na rede, que agora deve estar pelo terceiro ou quarto ano, que **apresentou muita dificuldade** de entender essa questão da construção do ensino e como lidar com a sala de aula, como lidar com esses espaços, como lidar com os adolescentes [...] **A ação desse supervisor foi no sentido de parar e pensar junto**, como **auxiliar no cotidiano**, com a **formação em serviço** e nos **encaminhamentos** emergenciais presentes no cotidiano da escola. As **orientações no campo formativo**, através da **busca de estratégias**, entre outras **ações para auxiliar** na formação em serviço. **E reconheço sim, que em muitos momentos houve empenho da ação desse supervisor na/nessa perspectiva de colaboração**.

Mais adiante, na entrevista, verificamos que a ação colaborativa e dialógica entre a CP, seu supervisor escolar e a equipe gestora de sua escola não se restringe ao espaço escolar, mas que essa ação também se faz presente na reunião setorial, organizada por alguns representantes de escolas que compartilham os mesmos territórios. A CP explica que, na reunião setorial, os representantes da educação, juntamente com a equipe gestora da sua escola e seu supervisor se dispõem a “pensar coletivamente” em processos formativos para as diferentes escolas pertencentes a esses mesmos territórios. Entendemos que este pensar requer a escuta e o diálogo freireano.

Nós fazemos **reunião setorial**, ela é composta por algumas representações da educação aqui na minha região. [...] participam da reunião lá a **equipe gestora** (nos revezamos para dar conta de outros encontros e da dinâmica do cotidiano escolar), junto com o **supervisor** para poder pensar o que nos aproxima nesses **territórios** e como que a gente consegue construir **esse processo formativo dentro das UE. Pensar coletivamente mesmo**. (CP, grifo nosso)

Além disso, especificamente na escola onde atuo como coordenadora, a gente tem discutido muito a construção do PPP em processos. Não é aquele PPP que a gente constrói lá no início do ano, manda lá até o dia 5 de março e vai visitando ele de vez por outra. Não, **a gente tem pensado num PPP vivo que a gente vai alimentando com as nossas práticas cotidianas**, com as nossas ações e, claro, norteado por alguns princípios. E aqui **na região a gente tem pensado até num PPP que seja norteado por um princípio mais coletivo entre escolas**, nós chegamos a aventar...

No segundo relato acima, constatamos a preocupação da CP em discutir, pensar e construir um PPP em processos, não de forma mecanizada, mas que represente a ação dos profissionais desta escola e seja um reflexo do movimento estabelecido em sua região, que é promovido pela reunião setorial que já nos referimos aqui. Esse movimento, tanto escolar como territorial, tem se pautado em princípios coletivos, segundo a própria CP, mas ela não os especifica em sua fala. Contudo, denotamos uma ação não apenas referente ao ato dialógico que é pensar junto e discutir os problemas, mas um diálogo que passa pela ação a partir do momento que os grupos escolar e setorial buscam construir um PPP vivo que represente as práticas cotidianas de cada unidade escolar.

Desse modo, percebemos a coerência entre o diálogo e a ação que acontece em cada movimento, seja no escolar ou setorial. A partir dessa coerência, afirmamos novamente que a ação dialógica e colaborativa presente na práxis freireana exige a coerência entre a ação e reflexão. Pois, para Freire (1982, 2019), a práxis pedagógica

é, por si só, a dialeticidade entre o ato de pensar e agir sobre o mundo, e sobre os problemas da realidade escolar. Na ação dialógica, não há possibilidade de segmentar ou isolar essas duas dimensões que são intrínsecas.

Em seguida, podemos observar que este supervisor não se propõe apenas a pensar junto com a CP, mas percebemos que ele também está empenhado em atender às inquietações que afligem a coordenação escolar. Esse comportamento nos faz deduzir que ele valoriza a problematização dos “impasses do cotidiano” da escola, seja para estudar, discutir ou para buscar estratégias de solução junto a CP, ou junto aos seus companheiros de supervisão. A problematização é mais uma etapa característica e importante da ação dialógica (FREIRE, 2018, 2019). É por essa problematização que os envolvidos podem tomar consciência da sua realidade e começam a desenvolver o seu pensamento crítico-investigativo sobre os desafios da escola atual, o que, certamente, colabora para o desvelamento da realidade e para a conscientização dos sujeitos sobre esta realidade.

[...] **Com relação aos impasses do cotidiano, temos diálogo**, por vezes difícil, justamente por ninguém ter uma solução mágica para os desafios que nos deparamos, mas **o supervisor busca pensar junto**, por vezes, **leva as inquietações e dúvidas** para outros **colegas de serviço**, na **tentativa de encontrar** algum **caminho** no sentido **de pensar e buscar estratégias**.
[...] Porque, imagina, não tive essa experiência antes, e **a gente segue aprendendo junto**.

A CP nos revela que vive um momento muito singular de colaboração em quinze anos de experiência na prefeitura, algo que nunca havia experimentado. Isso nos leva a pensar como a experiência colaborativa da ação dialógica pode ser significativa para mobilizar o pensamento e a ação entre dois ou mais profissionais da educação na busca de soluções de problemas e/ou na busca da transformação da realidade escolar. A CP também demonstra certa insegurança quanto à continuidade de sua ação colaborativa junto ao atual supervisor escolar, pois alega que a organização da prefeitura não garante a continuidade desse trabalho, por haver uma rotatividade (mudança) entre os supervisores que atendem a sua escola.

Pelos relatos da CP e segundo Freire (1986, 2019), podemos constatar que a experiência colaborativa da ação dialógica potencializa a ação supervisora e da coordenação pedagógica, diferentemente da ação antidialógica que promove o isolamento dos sujeitos, segmentação de toda e qualquer ação que se realiza na escola, o que acaba por mecanizar e enfraquecer as ações no espaço escolar. Tal ação antidialógica fica evidente na proposta da prefeitura neste processo de mudança

e rotatividade dos supervisores que atendem a escola desta CP, o que pode acarretar uma quebra deste círculo de colaboração entre a coordenação e a supervisão escolar.

É a primeira experiência que tenho nesses **quinze anos de prefeitura**, de **colaboração** entre **coordenação** e **supervisão escolar**.

Essa parceria formativa, ela ocorre. Mas é como coloquei aqui anteriormente, nós estamos vivendo um momento muito singular. E eu acredito que [a parceria formativa] existe em alguns momentos ali na escola onde trabalho e nas escolas que a **gente tem dialogado**, aqui no território, **nessa perspectiva de colaboração**. E da mesma forma que eu, na **minha atuação como coordenadora, junto com a gestão e junto com o supervisor, nós estamos buscando esse apoio mútuo no nosso território**. Os supervisores também, contudo **sabemos que a supervisão muda anualmente, devido à própria organização da prefeitura de São Paulo**, e não dá para assegurar a continuidade dessa perspectiva formativa no próximo ano.

Continuando nossas análises, observaremos a seguir alguns aspectos e etapas da ação dialógica no relato da SE para concebermos como ela identifica essa colaboração em sua ação supervisora. Ela reconhece que o “diálogo verdadeiro” adotado em sua ação colabora com a ação da coordenação pedagógica. Complementa dizendo que essa colaboração é mútua ao relatar que sente esse retorno por parte das coordenadoras. Em seus relatos, podemos identificar uma dialética entre os sujeitos, uma relação constitutiva do “eu” e o “tu” (FREIRE, 2019) que confirma a existência dessa colaboração entre os envolvidos. Isso porque a SE reconhece a colaboração de suas coordenadoras em seu desenvolvimento intelectual e profissional. Ou seja, ela reconhece uma troca colaborativa que ocorre no encontro de seu “eu” e com o “tu” de suas coordenadoras e vice-versa. Tal dialética se desencadeia na constituição de um novo “eu” e um novo “tu”, sem a necessidade de anulação dos envolvidos, assim como Freire (2019) defende na sua proposta educativa e formativa.

Uma dialética que é valorizada na prática freireana para que ocorra uma colaboração efetiva entre os sujeitos em formação. A SE também demonstra estar aberta para receber a escuta, assim como ceder a fala para as suas coordenadoras pedagógicas, demonstrando, assim, uma relação de humildade, horizontalizada e de respeito por elas. Podemos constatar alguns princípios do diálogo defendido por Freire (2019), tais quais o da escuta ativa, do direito à voz e à humildade com os homens. Ela levanta questões que evidenciam que a ação dialógica, de fato, é colaborativa.

Percebo traços de colaboração nas minhas relações com a **coordenação pedagógica**. E não só do meu ponto de vista, mas no retorno que eles me dão através do trabalho. Um dos princípios que tento priorizar em minha conduta é o diálogo. Mas **um verdadeiro diálogo, onde existe um processo**

de escuta atenta, não simplesmente um espaço para que todos falem e que depois se prevaleça somente a minha opinião, não. Existe uma escuta atenta. E uma constante desconstrução da visão da minha função, para que **possam se expressar livremente**, inclusive **discordando** dos apontamentos da supervisora escolar, **deliberando** para **decisões coletivas**.

Também percebo que **há evidências de colaboração não só da minha atuação no trabalho deles, mas deles também no meu trabalho.** O que eu tenho percebido é que conforme faço as intervenções nas escolas, **dialogando com os coordenadores, acompanhando** seu trabalho, **discutindo** estratégias e fazeres pedagógicos, **tenho crescido bastante intelectualmente.** Aprendo muito ao ouvir os coordenadores pedagógicos e acabo levando o que vivencio ou as experiências que eu construo com o coordenador de uma determinada escola para o coordenador de outra unidade escolar. **Ocorre essa partilha, além, é claro da ampliação de meu conhecimento e do meu crescimento pessoal.**

Nestas descrições, também destacamos como a SE valoriza o livre pensamento das coordenadoras que atende quando emprega expressões que declaram que as coordenadoras podem se “expressar livremente”, “discordando” e “deliberando” de forma coletiva, até mesmo de forma contrária aos apontamentos de sua própria ação supervisora. Para nós, isso não a torna frágil, mas comprova que sua condução como crítico-colaborativa tem promovido a emancipação de suas coordenadoras. Emancipação essa que é perseguida na prática freireana. Ressaltamos que a reflexão crítica, a deliberação, assim como a participação ativa, estão presentes na ação dialógica proposta por Freire (1967, 2001, 2019), cuja participação requer poder de decisão, de deliberação, pois as decisões devem ser alcançadas coletivamente e não devem ser impostas. Verificamos, ainda, que a supervisora reconhece a desconstrução de ideias advindas de sua função, supervisora escolar, uma função que é reconhecida historicamente pelo seu papel fiscalizador (PAZ, 2020). Também, se coloca à disposição para acolher as decisões coletivas do grupo de coordenação que ela atende.

Em outra passagem, a SE demonstra que seu papel na escola não está a serviço de uma ação fiscalizatória de cunho punitivo ou acusatório, mesmo porque ela declara que passa por um processo de desconstrução deste comportamento opressor (FREIRE, 1982, 2019). Desse modo, procura atuar de forma dialógica e colaborativa quando diz que quer “construir, fazer e pensar junto” com seus coordenadores para desvelar a realidade de suas escolas. Ressalta que, por meio do diálogo, busca trazer a lei e a teoria. Não para punir, mas para refletir criticamente com seus coordenadores como, juntos, podem intervir e aplicar o recurso legal e pedagógico para melhor

encaminhar cada desafio que eles enfrentam em suas respectivas escolas. A SE reconhece que procura estabelecer uma relação horizontalizada, em contrapartida à relação hierarquizada imputada ao seu cargo, para que ocorra a colaboração entre ela e seus coordenadores. Essa busca se equipara à prática freireana, pois ela valoriza a relação horizontal que se estabelece por meio da humildade e confiança. Logo, sua prática se aproxima da ação dialógica colaborativa freireana, mesmo porque ela se utiliza dos recursos legais e da teoria, não para punir, mas para refletir dialogicamente a fim de encontrar a melhor estratégia e, dessa maneira, encaminhar as questões do cotidiano escolar.

Trabalho na desconstrução dessa ideia. **Não estou ali para fiscalizar, não estou ali para julgar, para simplesmente reproduzir isso [educação bancária]. Eu quero atuar de maneira colaborativa, construir, fazer e pensar junto, compreendendo o contexto do que está sendo vivenciado nas escolas:** suas necessidades, dificuldades e, então, fazer as mediações e as intervenções necessárias. Isso **seria trabalhar para desconstruir a ideia hierarquizada das relações, para tentar estabelecer a linearidade de uma relação horizontal.** Nesse sentido, acredito que esteja atuando de maneira colaborativa, mas, também, vivenciando a experiência de um **sujeito em desconstrução.**

Por exemplo, ao perceber alguma situação que eu considero equivocada por parte da Equipe Gestora, **busco, através do diálogo,** tentar entender a razão daquela situação, compreender o problema que está associado àquela prática ou ação, para que eu possa, **trazendo recursos legais e conhecimentos teóricos, refletir juntamente com a equipe sobre qual intervenção seria mais adequada para aquela questão.**

Com as experiências das duas entrevistas, pudemos concluir como o diálogo na formação colaborativa pode ser conduzido na relação da ação da coordenação pedagógica e da ação supervisora. Voltando a Freire (1967, 1982, 2001, 2013, 2019), o diálogo verdadeiro deve ser conduzido seguindo os seguintes princípios: a escuta atenta, direito a voz, fé nos homens e humildade. Esses princípios foram constatados na entrevista com as duas participantes. Ainda com base no em Freire e nos relatos apontados, também pudemos notar como a participação, a problematização, a crítica e a tomada de consciência podem desencadear a verdadeira colaboração entre os sujeitos da formação. Essa colaboração foi possível pelo encontro de sujeitos em formação, abertos ao verdadeiro diálogo defendido por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Um diálogo horizontalizado, que corrobora com a ação dialógica dos sujeitos no espaço de formação colaborativa, e que deve contribuir para a *mudança da cara da escola*.

3.2 Colaboração fortalece a união

Investigaremos a seguir na fala da CP e da SE entrevistadas o organizador **colaboração fortalece a união**. Para isso, lembramos que em Freire (2019), a união se estabelece pelo encontro dos sujeitos em formação. Entretanto, essa comunhão é feita por uma adesão sincera entre os envolvidos, para comungar e buscar objetivos em comum. É nesse movimento de comungar uns com os outros que a colaboração se dá. Isso fortalece a união, sem manipulação, dominação ou dirigismo. Os formadores, pela união sincera, também estão comprometidos com a emancipação e a prática da liberdade de seus formandos. Nessa perspectiva, ressaltamos que Paulo Freire nos diz que a comunhão não se faz na aderência, nem de forma imposta, pois deve ser feita por uma escolha sincera. Ele reforça que os sujeitos isolados são presas fáceis para o opressor dominá-los, mas quando se reúnem e juntam suas forças, apresentam mais chances de buscar por mudanças e transformações. Com esse pensamento, iniciamos a análise dos relatos colhidos.

Nas entrevistas, localizamos trechos ou expressões, como “temos diálogo”; “o supervisor busca pensar junto”; “a gente segue aprendendo junto”; “a gente tem dialogado”; “estamos buscando esse apoio mútuo”; “parar e pensar junto”; “reunião coletiva”; “reuniões com todos”; “meu trabalho foi a reunião coletiva”; “Realizamos reuniões juntos e foi um momento de troca de experiências e dúvidas”; e “trabalho colaborativo, que busca agregar e que tenta ser construído em conjunto”, que demonstram, segundo Freire (1967, 1985, 2019), que a CP e a SE estão preocupadas em se reunir para comungar e buscar objetivos comuns que contribuam para o fortalecimento da união do grupo, processo formativo dos envolvidos e que conseqüentemente corrobora para o desenvolvimento de práticas transformadoras do espaço escolar.

Com relação aos impasses do cotidiano, **temos diálogo**, por vezes difícil, justamente por ninguém ter uma solução mágica para os desafios que nos deparamos, mas **o supervisor busca pensar junto**, por vezes, leva as inquietações e dúvidas para outros colegas de serviço, na tentativa de encontrar algum caminho no sentido de pensar e buscar estratégias.
[...]Porque, imagina, não tive essa experiência antes, e **a gente segue aprendendo junto**.

[...] acredito que [a parceria formativa] existe em alguns momentos ali na escola onde trabalho e nas escolas que **a gente tem dialogado**, aqui no território, nessa perspectiva de colaboração. E da mesma forma que eu, **na minha atuação como coordenadora, junto com a gestão e junto com o supervisor, nós estamos buscando esse apoio mútuo** no nosso território.

A ação desse supervisor foi no sentido de **parar e pensar junto**, como auxiliar no cotidiano, com a formação em serviço e nos encaminhamentos emergenciais presentes no cotidiano da escola. As orientações no campo formativo, através da busca de estratégias, entre outras ações para auxiliar na formação em serviço.

Um outro aspecto que eu comecei a desenvolver no **meu trabalho foi a reunião coletiva**. Faço **reuniões com todos** os coordenadores do mesmo segmento.

Realizamos reuniões juntos e foi um momento de troca de experiências e dúvidas. Especialmente nesse momento da pandemia, em que prevalecia uma insegurança muito grande.

[...]

Acredito que esses são indícios (principalmente quando elas, as coordenadoras, colocam que as experiências são positivas) de um **trabalho colaborativo, que busca agregar e que tenta ser construído em conjunto**.

Percebemos com esses relatos que há uma intencionalidade dos sujeitos nas ações da CP e SE para resolver problemas de forma coletiva. No entanto, não nos arriscamos a dizer que houve uma adesão sincera entre todos sujeitos em cada situação. Isso porque precisaríamos ter escutado todos os envolvidos nas duas situações apresentadas. Seria temerário de nossa parte afirmar essa adesão sincera, uma vez que existe uma cultura de fiscalização na RME-SP imbuída no cargo de supervisão escolar. Nos relatos anteriores a este tópico, as próprias SE e CP falam sobre essa visão fiscalizadora acerca do papel da supervisão escolar. Sendo assim, existe a possibilidade de os envolvidos, em cada caso, se reunirem apenas por uma aderência apenas para o cumprimento de obrigações que seu cargo exige ou o cargo de seu superior lhes impõe. Desse modo, não haveria uma adesão sincera. Ressaltamos que os relatos aqui apontados são provenientes de duas fontes, situações e espaços distintos. Entretanto, nossas observações valem para todas as situações já apresentadas.

Ainda podemos identificar situações que demonstram um isolamento que acaba sendo imposto, de certa maneira, pela organização da própria SME, ou melhor, organização que ocorre pela própria divisão de trabalhos na unidade escolar. Divisão entre o pedagógico e o administrativo em que podemos constatar que não há uma articulação entre supervisão, direção e coordenação, segundo os relatos:

A minha leitura é **quanto mais se distancia do supervisor, do diretor e, muitas vezes, sobra apenas para a mão do coordenador essa formação em serviço**. Aqui é **responsabilidade sim [do CP]**, mas é uma ação que acaba **ficando muito limitada**. Ainda mais se a gente quer **ousar um pouquinho mais e pensar em outras possibilidades** de ensino, de aprendizagem, de escola e de reconhecimento também do profissional da educação enquanto trabalhador. Nesse sentido, de se apoiar e de buscar

nessa formação permanente em serviço que qualifique a sua ação e a sua prática profissional.

Diante desse relato da CP, podemos compreender que ela não deseja estar sozinha. Isso indica que a colaboração de outros profissionais é bem-vinda para apoiá-la na formação em serviço dos professores de sua escola. Isso demonstra que ela está aberta ao diálogo. Ainda no relato, constatamos que o isolamento pode enfraquecer as ações da CP, como foi apresentado no parágrafo anterior. Um enfraquecimento que foi gerado pelo isolamento, situação prevista por Freire (2019). O autor afirma que o isolamento é prejudicial tanto para a ação dialógica como para a união dos sujeitos.

Quando nós voltamos para analisar o relato da SE, identificamos a descrição de outro isolamento, mas agora no segmento do corpo docente de uma escola. Veja como isso é retratado “Os professores relataram também problemas de trabalho solitário. Os professores falaram: “Às vezes, eu tenho dificuldades e nem todo mundo pensa do mesmo jeito””. Nesse caso, podemos constatar a dificuldade dos sujeitos em ter uma ação dialógica que colabore com a aproximação e união dos professores na busca de um bem comum. Em Freire (2019), essa ação dialógica é necessária para que haja uma aproximação de intencionalidades.

Os professores relataram também **problemas de trabalho solitário**. Os professores falaram: “Às vezes, eu tenho dificuldades e nem todo mundo pensa do mesmo jeito”. Para isso, eu coloquei [sugeri] **que eles se aproximassem daqueles que pensam semelhante**, sejam duplas ou trios para tentar fortalecer os projetos com as suas iniciativas.

Eu falo: “Olha, se vocês quiserem ir além, eu **vou junto com vocês**. Se quiser ficar, fica. Se quiser ir até aqui, vai até aqui. Eu **vou respeitar a autonomia da escola**, mas saibam que o meu tipo de trabalho é esse.”

Logo, nos dois casos, o isolamento se apresentou como uma situação-limite a ser superada. Segundo Freire (1986, 2019), essa superação não vai ocorrer com ações isoladas ou impostas, mas essa situação-limite tem grandes chances de ser superada pela adesão sincera, por meio ação dialógica. Esse enfrentamento deve ser adotado por aqueles que desejam *mudar a cara da escola*, porque sozinhos esta mudança não será possível. Mas será possível pela aproximação sincera, visto que essa aproximação pode combater a cultura da ação antidialógica (o não diálogo) e a cultura do silêncio, instaladas no espaço escolar e na mente de algumas pessoas. Fortuitamente, com essa aproximação, pouco a pouco, a ação antidialógica, a cultura do silêncio e o isolamento percam território na escola.

Para o combate ao problema exposto, julgamos pertinente a orientação que a SE deu aos professores dessa escola: “coloquei para que eles se aproximassem daqueles que pensam semelhante, sejam duplas ou trios para tentar fortalecer os projetos com as suas iniciativas”. Desse modo, com mais esse relato, podemos afirmar que a colaboração fortalece a união dos sujeitos para enfrentar o isolamento e, logo, colabora com o fortalecimento dos projetos da escola. Pois, a união, que representa uma colaboração sincera, pode gerar *mudanças da cara da escola*, colaboração que pode transformar o outro em companheiro. Colaboração essa que fortalece a união dos sujeitos que trabalham na unidade escolar, seja dos professores, dos coordenadores, da direção escolar, dos supervisores, das merendeiras, dos auxiliares de limpeza, dos estudantes, dos responsáveis ou da comunidade escolar como um todo.

3.3 Colaboração requer organização

Retomo aqui o conceito de organização no contexto da explanação sobre o organizador **colaboração requer organização**, que identificamos em Freire (2019). Ele nos afirma que a organização começa pela busca da união das classes. No nosso caso, falamos da união de formandos e formadores. Essa organização estará a serviço da transformação e busca da liberdade. Isso quer dizer que as massas, as classes, os formandos e formadores podem se organizar para lutar por sua liberdade e pela transformação do mundo. Essa organização é necessariamente dialógica, logo colaborativa, portanto, se concretiza no encontro das pessoas que estão em busca da mudança do estado das coisas. Ela apresenta uma relação horizontalizada e de humildade, busca por igualdade, valoriza as práticas democráticas, se estabelece pela confiança, promove a autoridade, participação e a disciplina. Também, recusa a licenciosidade, o autoritarismo, não se submete ao mecanicismo ou a imposições antidialógicas. À luz desse conceito, iniciamos a análise dos dados coletados nas entrevistas da CP e da SE.

A CP nos revela que existe uma parceria entre ela, a gestão e o seu supervisor escolar. Contudo, também percebemos a existência de outra parceria, composta pela supervisão, CP, e professores desta unidade escolar. Ambas as parcerias aqui anunciadas pensam sobre os problemas de sua escola. A CP se vê surpresa com

essas parcerias, em que o seu supervisor está envolvido, pois ela não havia experimentado, até então, uma parceria junto a outros supervisores que haviam trabalhado em sua escola. Para nós, essas parcerias caracterizam-se como uma forma de organização freireana, pois percebemos que os professores, o supervisor e a CP se mobilizaram em busca de solucionar um conflito gerado dentro da escola. Noutra situação, a CP ressalta que existe um diálogo colaborativo nesta organização escolar. Constatamos uma participação ativa da direção da escola, do supervisor escolar e da própria CP na busca por apoio, apoio mútuo, para a superação de seus desafios, seja no espaço escolar ou no território que sua unidade escolar pertence.

[...] a questão dos conflitos com esse professor foi muito grande, envolveu familiares e outros professores. Então, **ação não só minha, junto aos professores e ao supervisor.** [...]

A ação desse supervisor foi no sentido de parar e pensar junto, como auxiliar no cotidiano, com a formação em serviço e nos encaminhamentos emergenciais presentes no cotidiano da escola.

Essa parceria formativa [com o supervisor], ela ocorre. Mas é como coloquei aqui anteriormente, nós estamos vivendo um momento muito singular. E eu acredito que [a parceria formativa] existe em alguns momentos ali na escola onde trabalho e nas escolas que a gente tem dialogado aqui no território, nessa perspectiva de colaboração. E da mesma forma que eu, na minha atuação como coordenadora, junto com a gestão e junto com o supervisor, nós estamos buscando esse apoio mútuo no nosso território.

Em outra fala, a CP continua descrevendo que a sua equipe tem participado de reuniões setoriais. Relata que essas reuniões têm ocorrido ora semanal, ora quinzenalmente, e que essas reuniões têm a participação de representantes de outras escolas. Para ela, esses momentos coletivos têm se mostrado potentes por sua própria organização, pois explica que essa organização setorial serve para dialogar de forma colaborativa “para poder pensar” no que é que os “aproximam nesses territórios”, para, assim, propor processos formativos para atender suas escolas e as necessidades desses territórios. Vemos que essa organização prevê o “pensar coletivamente” e constatamos que esses gestores, coordenadores e supervisores têm procurado se reunir para pensar na transformação não apenas das suas escolas, mas para também transformar o território ocupado por elas. Podemos perceber que essa organização colabora com planejamentos de ações a serem desenvolvidas em cada unidade escolar, mas que só são possíveis por meio das reuniões setoriais. Isso nos remete a pensar no que Freire (2018, 2019) nos aponta a respeito da organização, ou seja, que essa deve estar a serviço da transformação. Logo, a colaboração destes

profissionais só se realiza devido a essa organização setorial e pelo objetivo comum desse coletivo.

Nós **fazemos reunião setorial**, ela é composta por algumas representações da educação aqui na minha região. **É um encontro que tem se mostrado potente por sua organização coletiva, apesar de não sabermos direito até onde conseguiremos participar dos encontros, diante a tantas demandas institucionais.** Diante dessa situação toda de pandemia, a gente tem feito ora semanal, ora quinzenal. Da EMEF ***, **participam da reunião lá a equipe gestora** (nos revezamos para dar conta de outros encontros e da dinâmica do cotidiano escolar), **junto com o supervisor para poder pensar o que nos aproxima nesses territórios e como que a gente consegue construir esse processo formativo dentro das UE. Pensar coletivamente mesmo.**

O relato apresentado pela SE não é diferente, pois ela também trabalha com reuniões coletivas, que se assemelham muito com as reuniões setoriais contadas na entrevista da CP. São reuniões que envolvem todos os seus coordenadores. Estes coordenadores são organizados e divididos em reuniões segundo cada segmento escolar (de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental). A SE afirma que as reuniões promoveram momentos de trocas de experiências e exposição de dúvidas que afligiam as coordenadoras frente à insegurança causada pela situação pandêmica do COVID-19 no Brasil e no mundo. Ela explicita que cada grupo apresenta características e preocupações diferentes e, por esse motivo, vemos como a organização possibilitou que esses grupos pudessem pensar e discutir sobre as inquietações comuns a eles. Desse modo, comprovamos, segundo Freire (2018, 1991, 2019), que, de fato, a organização promoveu a colaboração dos sujeitos envolvidos em cada grupo. No caso descrito, a organização promoveu a troca de experiências e agregou ao grupo reflexão sobre as suas dúvidas, num movimento conjunto e colaborativo. Ao final do relato, a própria SE reconhece que a reunião apresentou indícios de colaboração.

Um outro aspecto que **eu comecei a desenvolver no meu trabalho foi a reunião coletiva. Faço reuniões com todos os coordenadores do mesmo segmento.** Neste momento, por exemplo, estou com um grupo de coordenadores de **educação infantil**, que são da rede de creches conveniadas. Estou, também, com um grupo das coordenadoras da **EMEF** [Ensino Fundamental], todas do mesmo território físico.

Realizamos reuniões juntos e **foi um momento de troca de experiências e dúvidas.** Especialmente nesse momento da pandemia, em que prevalecia uma insegurança muito grande.

Cada grupo tem uma característica diferente, cada profissional de cada agrupamento, de cada segmento tem uma característica diferente. A preocupação do coordenador da EMEF era uma preocupação muito mais voltada às cobranças da questão do currículo escolar, aprovação/retenção dos alunos ou questões mais burocráticas. As preocupações das coordenadoras da Educação Infantil se voltavam mais para como se constituiriam as vivências da infância sem o contato, só com a maneira virtual,

além de preocupar-se também com as questões de vulnerabilidade das famílias.

Acredito que esses são indícios (principalmente quando elas, as coordenadoras, colocam que as experiências são positivas) de um trabalho colaborativo, que busca agregar e que tenta ser construído em conjunto.

Em outra parte da entrevista, a SE esclarece que as reuniões coletivas foram organizadas para o desenvolvimento de um processo formativo com cada grupo de coordenadores. Notamos que sua ação supervisora sempre se preocupa em atender os dois segmentos escolares, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso nos indica que a SE busca estar em sintonia dialógica com os desafios que são característicos de cada grupo de coordenadores e com as problemáticas das respectivas escolas. Observamos que o intuito desse processo formativo foi pautar a elaboração de um PPP para cada escola que refletisse a realidade econômica e cultural da comunidade, assim como os desafios do território compartilhado.

Além desses levantamentos aqui apontados, a ação formativa da SE em foco previa um outro momento de discussão junto aos gestores e professores, que seriam organizados nas respectivas escolas, representadas por cada coordenador pedagógico participante do processo formativo. Diante desses fatos, podemos afirmar que as coordenadoras e a SE, ao construírem juntas instrumentos de pesquisa, estavam em busca de conhecer a realidade de sua comunidade escolar com vistas à elaboração de um PPP que não apenas pudesse representar a cara da escola, mas que também pudesse fazer a *mudança da cara das suas escolas*. Aqui, observamos outro caso de organização que coaduna com o pensamento e a prática freireana.

Ousadamente, nós **criamos uma estratégia de construção diferente do PPP**. Para esse ano, **nós construímos juntos o PPP, discutindo os seus princípios** primeiro com as coordenadoras.

Realizei **um processo formativo com as coordenadoras, tanto da Educação Infantil quanto do Fundamental, nesses grupos que mencionei**. Fiz um PowerPoint com algumas questões norteadoras para a reflexão coletiva, conversei com elas e elas reproduziram, de sua forma, com os professores.

Depois, **nós construímos juntas um formulário de pesquisa** para fazer uma **caracterização sociocultural e econômica da comunidade atendida** pela unidade educacional para que fosse inserida no PPP e, também, **para que a equipe gestora pudesse discutir com os demais educadores da escola e historicizasse o contexto da pandemia**.

Esse tipo de pesquisa é algo que sempre oriento a fazer. Mas, **neste ano, o diferencial foi que construímos juntos, porque em experiências anteriores a construção era de cada escola**.

Construímos no território, com questões que envolviam o contexto que todo mundo está vivenciando, que é o da pandemia.

Selecionamos mais algumas passagens das entrevistas coletadas, que apresentam outros fatores importantes que podem ser comparados à organização defendida por Freire (1991, 2019). Isso porque observamos o estabelecimento da autoridade, confiança, participação e a disciplina dos envolvidos nos processos de construção do PPP experienciado, tanto pela CP com o seu supervisor escolar como pela SE com suas coordenadoras pedagógicas.

No caso da CP, ela reconhece a colaboração de seu supervisor escolar para com seu trabalho ao mesmo tempo que reconhece as demandas com questões burocráticas que ele precisa tratar no espaço escolar. Para nós, isso evidencia uma relação de autoridade do supervisor para com essa CP. Percebemos que essas questões burocráticas foram flexibilizadas conforme a realidade de sua unidade escolar, visto que o processo de construção do PPP de sua escola não foi mecanizado pela imposição de datas. No entanto, buscou-se outro caminho para construção de um PPP que pudesse representar as ações e práticas de sua escola ao longo do tempo. Pois, verificamos que, para os envolvidos, a construção do PPP não se encerrava ou se concluía apenas pela determinação de uma data, mas que o PPP é “vivo”, conforme identificado na fala da CP. Por esse motivo, ele é constantemente “alimentado” com as práticas desenvolvidas pelos profissionais e educandos de sua escola.

E **reconheço** sim, que em muitos momentos houve empenho da ação desse supervisor na/nessa **perspectiva de colaboração**. Claro, apesar do empenho e dessa aproximação, percebo com clareza que é a iniciativa desse supervisor e, **entendo** a demanda com as **questões burocráticas, com as datas e os encaminhamentos documental próprio do cargo**.

[...] especificamente na escola onde atuo como coordenadora, **a gente tem discutido muito a construção do PPP** em processos. **Não é aquele PPP que a gente constrói lá no início do ano, manda lá até o dia 5 de março e vai visitando ele de vez por outra**. Não, a gente tem pensado num PPP vivo que **a gente vai alimentando com as nossas práticas cotidianas**, com as nossas ações e, claro, norteado por alguns princípios.

Desse modo, destacamos que a organização para a construção do PPP dessa unidade escolar respeitou as questões burocráticas, tais como o respeito à data de entrega e elaboração do PPP. Entretanto, o processo de construção prosseguiu além da data, pois observamos que o PPP é constantemente atualizado. Tal ação demonstra o comprometimento da equipe escolar com a prática pedagógica, a confiança do supervisor para com essa equipe, e a disciplina dos envolvidos. Isso

porque não foram licenciosos com as questões burocráticas, comportamento que não corresponde com a prática freireana.

Destacamos que a ação supervisora da SE entrevistada segue o mesmo parâmetro apresentado na experiência da CP em foco. Ela, a SE, reconhece as questões burocráticas, como por exemplo: seguir a legislação estabelecida para o encaminhamento dos problemas, assim como para a elaboração do PPP das escolas que ela atende. Observamos que a sua ação supervisora é pautada pelo pedagógico, pois ela prioriza a reflexão crítica da aplicação da legislação, uma prática freireana, para que essa aplicação não se torne uma ferramenta de punição no espaço escolar. Com isso, a SE se distancia da prática punitiva com que a legislação é utilizada nos processos não dialógicos adotados por sistemas autoritários de cumprimento de leis ou normas. A forma de organização e comportamento da SE junto aos seus coordenadores demonstra sua disciplina dialógica, colaboração em prol da resolução dos problemas escolares e desenvolvimento do PPP. Um comportamento orientado à luz do pedagógico, para que a sua ação não ficasse pautada, apenas, pela “aplicabilidade da legislação municipal”. Caso contrário, essa “aplicabilidade” sem uma reflexão crítica que priorize a justiça e o pedagógico conduziria a SE para a mecanização dos processos e encaminhamentos das práticas e ações que acontecem na escola. Mecanização contestada por Freire (2019):

[...] busco, através do diálogo, tentar entender a razão daquela situação, compreender o problema que está associado àquela prática ou ação, para que eu possa, trazendo recursos legais e conhecimentos teóricos, refletir juntamente com a equipe sobre qual intervenção seria mais adequada para aquela questão. [...] não se trata somente do ponto de vista da legalidade [...], mas também do ponto de vista pedagógico e ideológico, de forma que justifique a aplicabilidade de tal regimento ou normativa, o porquê não pode ou pode ser feito, priorizando sempre a perspectiva da justiça social [...] na busca de que a minha ação supervisora não tenha um fim em si mesma somente pela aplicabilidade da legislação municipal, mas que alcance o objetivo de proporcionar a reflexão crítica sobre o fazer cotidiano nas escolas.

[...] como a gente está construindo esse PPP, quebrei o paradigma da cobrança da data e o deixei com a liberdade de prazo para entrega. Geralmente a portaria faz a previsão de entrega no início de março. Mas como fiz o acordo que construiríamos juntos, então esse prazo ia se prorrogar conforme as nossas necessidades.

Diante das análises das experiências a partir dos relatos da CP, podemos afirmar que há indícios de uma organização e uma gestão que valoriza práticas democráticas, uma relação horizontalizada, de confiança de uns pelos outros e ausência de um comportamento autoritário a partir da leitura das seguintes falas:

“ação não só minha, junto aos professores e ao supervisor”; “A ação desse supervisor foi no sentido de parar e pensar junto”; “a gente tem dialogado”; “nós estamos buscando esse apoio mútuo”; “um encontro que tem se mostrado potente por sua organização coletiva”; “Pensar coletivamente”;; “a gente tem discutido muito a construção do PPP”;; “a gente vai alimentando com as nossas práticas”.

Segundo os relatos da SE, também percebemos indícios de uma organização e uma gestão que evidenciam práticas democráticas a partir de afirmações como: “Faço reuniões com todos os coordenadores”; “foi um momento de troca de experiências”; “criamos uma estratégia de construção diferente”; “nós construímos juntos o PPP, discutindo os seus princípios”; “busco, através do diálogo, tentar entender a razão daquela situação”; “refletir juntamente com a equipe sobre qual intervenção seria mais adequada”; “esse prazo ia se prorrogar conforme as nossas necessidades”. Isso nos ajuda a concluir que pensar coletivamente e realizar ações de forma conjunta exigirá um diálogo entre os envolvidos. Mesmo não havendo declarações explícitas pelos entrevistados sobre uma gestão democrática, os relatos demonstram que a organização se propõe, democraticamente, para transformar uma realidade e que isso deve ocorrer de forma colaborativa.

3.4 Colaboração contribui para síntese cultural

Segundo Freire (1982, 2019), a síntese cultural é uma modalidade da ação cultural que faz o enfrentamento da própria cultura, ou seja, está em busca da permanente mudança do mundo e do homem. Na síntese cultural, por meio da ação cultural, os sujeitos estão em busca da sua prática de liberdade, ao mesmo tempo em que lutam pela restauração da humanidade das pessoas. Em outras palavras, os sujeitos desejam sua liberdade, mas também devem desejar a libertação do seu opressor, de sua própria desumanidade. E, para isso, será preciso reunir-se de forma organizada e sistematizada com seus pares. Com esse crivo, poderemos analisar algumas passagens registradas nas entrevistas.

Quando analisamos os relatos na perspectiva do organizador **colaboração contribui para síntese cultural**, podemos verificar que a formação aparece como ponto central para a *mudança da cara da escola*. No caso da CP, podemos observar que a reunião setorial desencadeou todo um movimento de uma formação

colaborativa, em que os sujeitos envolvidos apresentaram pautas no intuito de discutir e lidar com uma possível volta às aulas em tempos de pandemia. Preocupados com essa situação em seus respectivos territórios, se questionaram para saber como chegariam até às suas comunidades escolares, para, assim, consultar suas necessidades e posicionamentos quanto ao possível retorno às aulas. Isso porque essa situação certamente afetaria todas as escolas e seus usuários.

E temos algumas pautas formativas. Tivemos já a construção, por exemplo, de alguns textos fazendo a escuta tanto dos professores que posteriormente foram convidados para participar, um ou dois representantes por escola, para esses encontros. **E os professores, enfim, os supervisores, os coordenadores trouxeram pautas formativas, entre elas, por exemplo, agora nós tivemos a questão da pandemia, como lidar com isso. E essa escuta de como cada escola estava fazendo e até para a gente saber buscar alternativas de como fazer na nossa escola também.** E nesse processo de discussão sobre retorno ou não às aulas fizemos a consulta, **tiramos ali na reunião setorial: Vamos consultar a nossa comunidade? Mas como consultar quando a comunidade não acessa? A consulta foi feita desde o momento da entrega do material escolar do Trilhas**, a gente perguntou para as famílias: Olha, vai voltar, não vai se caso o governo autorizar?

Diante das preocupações e questionamentos registrados no relato acima, constata-se o início de uma mobilização coletiva e colaborativa entre esses gestores, coordenadores e professores para contribuir com uma possível ação que atenda as prioridades dessas comunidades. Sendo assim, podemos aferir que essa formação foi colaborativa, e que ela se alinha a uma ação cultural cujos sujeitos (líderes e massa, formandos e formadores, educandos e educadores) se organizam de forma sistematizada e colaborativa para enfrentar certas imposições e/ou lutar por transformações. Essas evidências apontam para uma ação cultural de caráter colaborativo, conforme Freire (1982, 2019), pois a ação cultural da síntese cultural objetiva transformação e mobilização coletiva a partir da conscientização dos sujeitos envolvidos.

Em outro diálogo da CP, podemos conferir que seu supervisor atual participa do processo formativo de sua escola, e não apenas se faz presente nas reuniões setoriais. Entretanto, como já percebemos em outros relatos, não foi sempre assim. Ela declara que seu supervisor tem se mostrado acessível para o desenvolvimento de uma ação formação coletiva, e que entende que sua ação o difere do quadro da ação supervisora na RME-SP. A fala da CP apresenta indícios de que a ação supervisora da prefeitura, em sua perspectiva, está aquém da ação supervisora praticada em sua unidade escolar. Isso ocorre, pois essa ação está comprometida em pensar com o

coletivo e para o coletivo. Observamos, ainda, que seu supervisor não se apresenta apenas para cobrar ações pedagógicas ou administrativas, mas faz o acompanhamento e a orientação pedagógica segundo os problemas que sua escola vivencia, além de participar da ação formativa da unidade escolar em questão. Dessarte, compreendemos que os formadores e formandos, como atores, colaboram ativamente para a manutenção da síntese cultural por meio de uma ação cultural que busca pela transformação e conversão da realidade do mundo e de seus opressores.

A ação supervisora tem a formação como uma de suas responsabilidades, [...]. Como já falei aqui, eu estou dentro de um momento... Pode ser porque esse supervisor também era daqui da região, foi coordenador por muitos anos, foi diretor e está engajado nesse processo de luta no território, mas ele tem se mostrado aberto a esse percurso de formação coletiva. Agora, não é isso que assisto na prefeitura como um todo.

Então, quando eu falo que a ação supervisora que a gente está experimentando hoje na escola há problemas, mas é uma ação que está aberta a pensar junto, a fazer o seu trabalho de supervisão que tem a ver com cobrança, mas com ação de acompanhamento e orientação. E pensar os problemas da escola e pensar, assim, como acompanhar... e uma possível solução, também. Que algumas soluções a gente tem. Então, há essa diferença mesmo dessa ação formativa e de acompanhamento.

Com a narrativa dessa experiência, constatamos que essa ação supervisora é colaborativa e está em sintonia com a síntese cultural. Na síntese cultural não há espectadores, pois para a transformação da realidade é preciso a incidência da ação dos sujeitos sobre os desafios dessa realidade. Tal constatação está em consonância com as ideias de Freire (1991, 2019), pois ele testemunhou, por meio de sua prática educativa e formativa, que não era um expectador. Ele participava ativamente de ações transformadoras ao lado dos profissionais da educação que ele acompanhava, formava e orientava. Logo, a transformação proposta pela síntese cultural se faz pela união, organização e ação cultural de um coletivo, como identificamos nos relatos da CP entrevistada.

Ao passarmos para a leitura do relato da SE, notamos que ela foi categórica ao dizer que a formação tem caráter de transformação. Ela faz uma afirmação contundente ao dizer que a transformação ocorre através da formação dos sujeitos, seja a formação para o grupo de coordenadores ou para seu próprio desenvolvimento, o que para ela deve ser um processo formativo permanente. Noutro trecho, a SE também reconhece que uma ação que esteja em sintonia ao bem comum. Para justificar, ela afirma que, logo, pode-se ousar e agir a favor do educando e de sua comunidade. Suas palavras demonstram a profundidade do quanto a sua formação

também se alinha ao processo de transformação que ocorre pela ação cultural da síntese cultural, empregada na proposta de Freire (1982, 2019).

Sim. Eu acho que isso tudo que já mencionei é o **caráter de formação, porque coloco como objetivo a transformação**. Como eu falei, a desconstrução dessa lógica repressora que é vinculada ao meu cargo e, para isso, só através da formação. **Qualquer transformação só vai acontecer através da formação, tanto da formação do grupo do qual eu trabalho como da minha autoformação. Então, é um processo contínuo**. Eu indico bibliografias, aprendo muito com as equipes, as equipes são boas. Também me indicam bibliografias, pergunto de onde eles as tiram, o que que eles estão lendo e então vamos trocando. **Como o objetivo é transformar a lógica repressora, com certeza, a supervisão tem o caráter de formação**.

Porque **quando** você tem um **respaldo** de que você **agiu em benefício do bem comum**, que você tem a sua **justificativa** de que **você fez tudo** que você sabia, você se **interessou**, você **buscou**, enfim, você foi **a favor do sujeito que é o educando**, **a favor da comunidade**, **você não tem que ter medo**, **você não tem que ter receio**, você pode **ousar**, você pode **agir**, **você pode!** E é nesse sentido que eu também me apresento para eles.

Ainda sobre os dois trechos apontados, percebemos como a SE afirma que a transformação esperada não depende apenas dela ou apenas do grupo de coordenadores, mas de todos os envolvidos na busca da transformação da realidade de suas respectivas escolas. Percebe-se que a forma de pensar e agir da SE se aproxima muito do pensamento freireano. Isso porque a transformação na síntese cultural, como vimos, dependerá da união e organização sistematizada de todos os sujeitos, que devem estar objetivados por uma ação cultural transformadora da realidade, e que esses sujeitos sejam comprometidos com o processo de permanente mudança. Desse modo, a ação cultural antidialógica, que impede e/ou paralisa as ações de transformação do espaço escolar, será combatida. Outrossim, a ação cultural - no caso dos coordenadores, supervisores e gestores escolares - poderá reverberar, primeiramente, na *mudança da cara da escola* e na libertação de cada sujeito que enfrenta ou enfrentará esse desafio, transpondo, assim, os muros da escola.

Voltando para a entrevista da CP, ela denuncia que a ação supervisora sempre teve um peso burocrático no espaço escolar, diferentemente do que vivencia neste momento com seu supervisor. Alega, segundo sua trajetória profissional, que o acompanhamento das aprendizagens dos educandos e que a formação em serviço ficava em segundo plano, ou seja, era ofuscada pelo cumprimento de normas, orientações e apresentação de documentação referentes ao processo burocrático. A ação supervisora, em seu entendimento, precisa necessariamente acompanhar o

processo formativo da unidade escolar. Ela finaliza dizendo que gostaria que a ação formativa que está experimentando junto ao seu supervisor venha a ser um horizonte para uma nova prática supervisora promovida pela SME-SP. E que ela, a ação supervisora, colabore de fato com o processo formativo desenvolvido no espaço escolar.

A ação supervisora, ela tem, na grande maioria, o peso burocrático da cobrança, do acompanhamento relacionado ao cumprimento de normativas, de orientação e de documentação sempre prevaleceu com relação ao acompanhamento de aprendizagem, ao acompanhamento da formação do profissional e dos estudantes. Então, acredito sim, é responsabilidade da ação supervisora se preocupar com a formação, mas não foi isso que eu assisti e acompanhei boa parte do meu percurso profissional. Nesse momento, eu espero que isso seja um horizonte aparecendo nas ações supervisoras da Prefeitura de São Paulo. Eu estou vivendo essa característica de ação formativa.

Sendo assim, com a declaração acima, podemos afirmar, com base em Freire (2019), que uma ação supervisora do modo como a CP retrata, uma ação supervisora com ações de cunho burocrático e/ou fiscalizatório, que não atenda as necessidades pedagógicas e formativas no espaço escolar, sempre estará a serviço da ação cultural antidialógica. Ação essa que representa uma “invasão cultural”, que não colabora com a transformação da realidade escolar, mas se impõe de forma invasiva e autoritária para garantir a permanência das coisas como são ou estão. Logo, essa ação cultural antidialógica ou invasão cultural aliena, manipula e paralisa qualquer ação transformadora que possa ser desenvolvida em prol da prática formativa que liberte mentes e corpos de supervisores, coordenadores e educadores que atuam no chão da escola.

Com a declaração da SE a seguir, conferimos em suas palavras que ela está passando por um processo interno de desconstrução do papel fiscalizador introjetado em si. Uma atribuição fiscalizatória e punitiva que seu cargo tem representado historicamente na política da SME-SP (PAZ, 2020). Ela revela que seu papel não é o de julgar e reproduzir a tradição da educação bancária (fiscalizatória), mas o de buscar compreender o contexto de cada escola. Percebemos que tal comportamento aproxima a SE de suas coordenadoras, ao passo que ela se distancia da relação hierárquica de mando que seu cargo representa. Isso promove uma relação horizontalizada em que o diálogo da ação cultural é valorizado nessa forma de relação e organização. A SE ainda confessa que seu processo de desconstrução procura transformar essa imagem fiscalizatória que o “cargo de chefia” traz, num “vínculo de

confiança e de colaboração mútua”, para, assim, combater e desconstruir a visão e comportamento que geralmente é esperado de seu cargo.

Trabalho na desconstrução dessa ideia. Não estou ali para fiscalizar, não estou ali para julgar, para simplesmente reproduzir isso [educação bancária]. Eu quero atuar de maneira colaborativa, construir, fazer e pensar junto, compreendendo o contexto do que está sendo vivenciado nas escolas: suas necessidades, dificuldades e, então, fazer as mediações e as intervenções necessárias. Isso seria trabalhar para desconstruir a ideia hierarquizada das relações, para tentar estabelecer a linearidade de uma relação horizontal.

[...] me considero um **sujeito em desconstrução**. Eu atuo no cargo de chefia, que historicamente foi construída para fiscalizar e para criar um vínculo de autoridade. Então, nesse sentido, me vejo como sujeito em desconstrução, pois tento transformar o vínculo de autoridade em um vínculo de confiança e colaboração mútua. Menciono desconstrução, porque também fui educada dessa forma, através da educação bancária: onde o outro, numa maneira hierárquica, está sempre a mandar em mim, a trazer algo para mim a depositar algo em mim. No caso da educação bancária, nesse sentido das relações, vejo como depositar as ordens ou indicar o que eu devo fazer. E assim percebo que as pessoas das escolas e das equipes com que trabalho, inicialmente, também veem o supervisor escolar desta forma.

Desse modo, constatamos que a SE em foco está buscando extrotejar seu comportamento opressor. Como evidência, temos sua afirmação de ser um sujeito em desconstrução ao passo que extrojeta de suas coordenadoras a imagem de uma ação supervisora fiscalizadora e punitiva (FREIRE, 1982, 2019). Logo, sua prática se aproxima da síntese cultural freireana, pois ela, como observamos, procura se libertar de seu comportamento opressor, além de colaborar com libertação de seus coordenadores, visto que eles, por vezes, não a veem como uma colaboradora, mas como uma pessoa com papel fiscalizatório ou autoritário. Um papel fiscalizatório e autoritário defendido pela ação cultural antidialógica e que não coaduna com a ação cultural freireana.

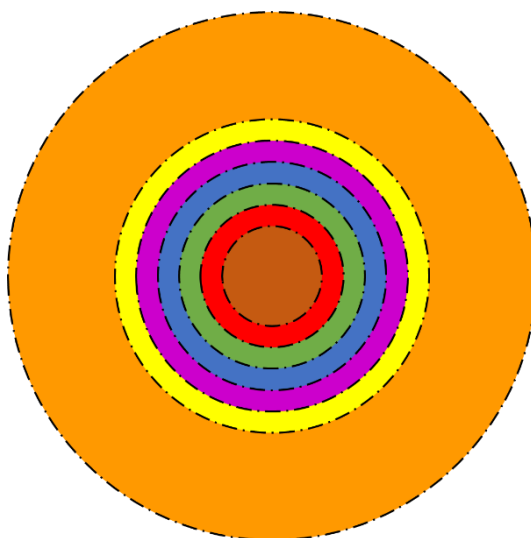
Para concluir, podemos confirmar a partir dos relatos apresentados nesse organizador que a transformação de qualquer realidade por meio da síntese cultural, seja escolar, comunitária ou territorial, se dará pela organização de processos formativos que priorizem a colaboração e a ação dialógica; e que valorizem a união e a comunhão dos sujeitos formadores e em formação (FREIRE, 1982, 2019). Dessa maneira, esse movimento transformador poderá se retroalimentar por meio da ação cultural, da síntese cultural, num processo contínuo de *permanente mudança da cara da escola*, do estado das coisas e dos sujeitos participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação colaborativa

Como vimos, pelo estudo da trama conceitual centrada na colaboração e pela análise de dados centrada na colaboração, a colaboração é uma característica presente tanto na prática educativa como na proposta formativa freireana. Isso porque a colaboração é uma característica prevista na Teoria da Ação Dialógica defendida por Freire (2019). Por essa razão, esta pesquisa procurou demonstrar as possibilidades e os desafios de colaboração entre a ação da coordenação pedagógica e a ação supervisora, para o fortalecimento da prática formativa no espaço escolar.

Desse modo, identificamos nas análises, e conforme Freire (2019) nos revela, que **o diálogo, a participação, a problematização, a criticidade, a investigação e a conscientização** como **elementos constitutivos** da **ação dialógica** e de uma ação formativa permanente têm a **colaboração como sua característica principal**. Assim, como ilustração da Figura 2. Constatamos pelas experiências de uma CP e uma SE que a ação dialógica, assim como a colaboração, se concretiza a partir do encontro sincero de formadores/formandos ou formadores/formadores objetivados pela permanente mudança da realidade de sua escola, para e com o outro, em um processo freireano de colaboração que se estabelece no amor, na humildade e na confiança daqueles que estão ao seu lado e que compartilham o mesmo espaço, comunidade e desafios.



Legenda

	DIÁLOGO
	PARTICIPAÇÃO
	PROBLEMATIZAÇÃO
	CRITICIDADE / INVESTIGAÇÃO
	CONSCIENTIZAÇÃO
	AÇÃO DIALÓGICA
	COLABORAÇÃO

Figura 2 - A ação dialógica e a colaboração

Fonte: Elaborado pelo autor

Por esse motivo, a CP e a SE buscam não apenas a mudança da cara de sua escola, mas, primeiramente, buscam em comunhão, de forma organizada e sistematizada, sua liberdade pedagógica e formativa nesse espaço. Evidenciamos que a ação pedagógica e a ação formativa conjuntas de uma CP e seu supervisor e de uma SE e suas coordenadoras podem gerar ações transformadoras na escola e para além dela.

Assim, a partir das evidências desta pesquisa, apontamos alguns indicadores da **ação dialógica** (Figura 2) que promovem o fortalecimento de uma formação permanente que seja colaborativa no espaço escolar e apoiada nos princípios freireanos.

Nossa pesquisa revelou que o diálogo, a escuta atenta e o encontro sincero entre os sujeitos formadores e em formação são fundamentais para que ocorra a colaboração na formação permanente da ação dialógica. Pois, conforme Freire (2019), esses princípios promovem o ato de pensar, ouvir, discutir e desvelar as

necessidades da escola. Isso ocorre, pois quando os sujeitos formadores ou em formação estão dispostos a ouvir, receber a escuta, e conceder a fala para o outro, valorizam, assim, o respeito à palavra e o livre pensamento dos envolvidos.

Verificamos que o diálogo verdadeiro, necessariamente freireano, persegue a coerência entre a ação e a reflexão, o agir e o pensar, a palavra-ação dos sujeitos dialógicos. Essa coerência é fundante da ação dialógica e essencial para a formação permanente colaborativa. Em outras palavras, como aponta Freire (2019), o diálogo verdadeiro mobiliza de forma significativa o pensamento e a ação dos sujeitos a todo o momento para a transformação da realidade da escola.

Observamos nas entrevistas, em consonância com a perspectiva de Freire (2019), que os sujeitos formadores e em formação precisam ser participantes do processo de problematização e desvelamento de sua realidade escolar. Pois, esse processo deve ser valorizado na proposta de formação permanente e colaborativa freireana.

As análises das entrevistas apontam que é indispensável que os CPs e os SEs desenvolvam, conforme Freire (2019), um olhar crítico e investigativo da sua própria prática formativa/educativa para a sua autoformação e/ou formação dos sujeitos formadores ou em formação. Assim, todos podem aprender a aplicar a lei não como forma de punição, burocrática ou fiscalizatória, algo contra a prática freireana, mas de modo que vise à prática e à liberdade sem licenciosidade. Para que aprendam como contribuir para melhor solucionar os desafios enfrentados pela e na escola, em uma perspectiva pedagógica, ao mesmo tempo que regulatória, das medidas que devem ser encaminhadas ou reelaboradas para melhor atender cada situação-problema de forma dialógica e não antidialógica.

As entrevistas também nos apontam que a tomada de consciência da realidade da escola, assim como Freire (2019) incentiva, deve ser perseguida na ação dialógica pelos sujeitos formadores junto aos sujeitos em formação. Observamos indícios de que a tomada de consciência pode desencadear colaboração verdadeira entre os sujeitos que buscam práticas e ações transformadoras no espaço escolar e para além dele.

Constatamos nas nossas análises que as experiências colaborativas da ação dialógica, previstas e promovidas por Freire (2019), potencializam a ação supervisora e da coordenação pedagógica para o melhor encaminhamento dos problemas do

cotidiano escolar. Um anúncio de que as experiências colaborativas devem ser promovidas no espaço de formação permanente da escola.

Nossas análises nos alertam que os CPs, os SEs, e ainda a direção escolar, precisam cuidar e enfrentar a ação antidialógica que disputa território no espaço escolar, pois essa ação antidialógica, segundo Freire (2019) e como já dissemos, promove o isolamento dos sujeitos, a segmentação de toda e qualquer ação formativa, pedagógica e administrativa da unidade escolar, que mecaniza e enfraquece as ações e relações neste espaço. Assim sendo, uma forma para enfrentar essa mecanização dos processos escolares observada nas experiências das entrevistadas é a própria prática freireana da ação dialógica na formação permanente, porque ela promove a dialogicidade, a reflexão, a criticidade, a colaboração entre os sujeitos no, para e pelo coletivo.

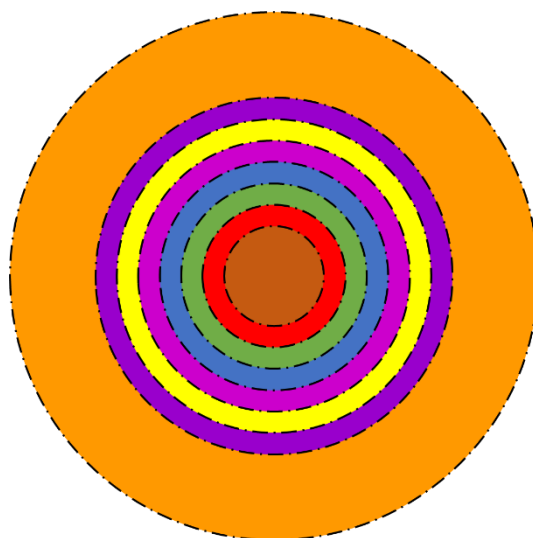
Assim como Paz (2020), que denuncia em seus estudos que a atribuição do supervisor tem sido historicamente desempenhar um papel, fiscalizador, punitivo e mandatário, consideramos que a SE entrevistada é consciente que seu cargo é reconhecido por um papel fiscalizador. Por essa razão, identificamos que esse papel antidialógico pode prejudicar tanto a ação dialógica freireana, a ação formativa, como a ação administrativa da escola. Observamos em seus relatos que isso fazia parte do inconsciente de seus coordenadores, diretores e seus respectivos professores e, por esse motivo, ela procura se distanciar dessa imagem opressora que o cargo motiva nas pessoas. A esse respeito, Freire (2019) nos revela que todos devem buscar a libertação de nosso opressor e enfrentá-lo por meio de novas práticas e novas formas de pensar e pronunciar o mundo.

Para tanto, ressaltamos a importância de os sujeitos formadores e em formação se conscientizarem desta imagem que historicamente foi construída, e que ainda é promovida na SME-SP (PAZ, 2020), para um enfrentamento, por meio da ação dialógica, uma relação de humildade, horizontalizada e de respeito a todos os servidores da educação. Ou seja, a promoção de uma relação que seja divergente da ação antidialógica, que não favoreça uma relação hierarquizada, segmentada e mecanizada. Essas ideias vão ao encontro de Freire (2019) que defende uma relação divergente da ação antidialógica, que possibilite a verdadeira e sincera colaboração no espaço de formação permanente, na ação pedagógica e administrativa da escola.

Nossas evidências sobre a ação dialógica, formativa e colaborativa (FREIRE, 2019), por ser uma ação que favorece a continuidade e a transformação, nos levaram a denunciar a rotatividade e a mudança de supervisores promovidas pela SME-SP, pois não contribuem para a continuidade de processos pedagógicos, formativos, colaborativos entre a CP e a SE na unidade escolar, divergindo da ação freireana que favorece a continuidade em detrimento à mecanização das atividades ou objetificação das pessoas.

Certificamos com os nossos dados que a ação dialógica da formação permanente e colaborativa (FREIRE, 2019) não está restrita ao CP da unidade escolar, mas que o SE pode contribuir de forma significativa para a promoção de uma ação formativa, para a *mudança da cara da escola* e para a promoção de práticas mais humanas, justas e solidárias.

A partir das evidências desta pesquisa, em que procuramos comprovar que a colaboração fortalece a união, apresentaremos a seguir alguns indicadores que promovem uma **união** (Figura 3) no processo de formação permanente para que essa seja colaborativa e apoiada nos princípios freireanos.



Legenda

Marrom	DIÁLOGO
Vermelho	PARTICIPAÇÃO
Verde	PROBLEMATIZAÇÃO
Azul	CRITICIDADE / INVESTIGAÇÃO
Magenta	CONSCIENTIZAÇÃO
Amarelo	AÇÃO DIALÓGICA
Purpura	UNIÃO
Laranja	COLABORAÇÃO

Figura 3 - A união e a colaboração

Fonte: Elaborado pelo autor

As ações formativas relatadas da CP e da SE entrevistadas evidenciaram que os encontros formativos no espaço escolar ou fora dele servem para que os sujeitos formadores e em formação possam comungar e buscar objetivos comuns. Conforme Freire (2019), e em consonância com as análises, isso contribuiu para o fortalecimento da união de seus participantes ao mesmo tempo que favoreceu o desenvolvimento de práticas transformadoras no espaço escolar. Desse modo, constatamos que a colaboração se revelou para e na união dos sujeitos quando houve intencionalidade desses para a uma problematização e investigação da realidade de forma coletiva.

Nossos dados são insuficientes para evidenciar se houve uma adesão ou aderência para a participação e união dos sujeitos, formadores ou em formação, nos encontros formativos ou ações pedagógicas relatadas pelas nossas entrevistadas. Para tal, precisaríamos entrevistar todos os envolvidos nas experiências reladas. Entretanto, para a prática freireana, não podemos descartar a união sincera como um

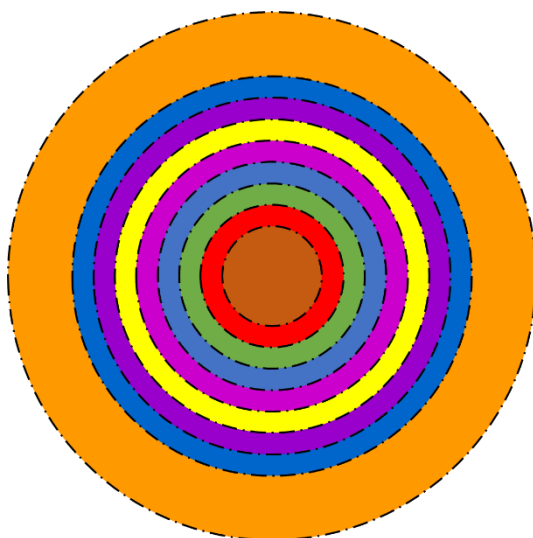
indicador, pois ele é imprescindível para a promoção da formação permanente que seja de fato colaborativa.

Identificamos por meio dos relatos colhidos que a proposta de organização e a divisão trabalho da SME-SP, de certo modo, propiciaram e podem propiciar o isolamento de sujeitos formadores e em formação, seja um CP, um SE, ou um integrante da equipe da direção escolar. Logo, a resposta para essa forma de controle da SME-SP deve ocorrer por meio da união e do fortalecimento do coletivo no espaço escolar. Segundo Freire (2019), será necessário que o coletivo busque uma prática colaborativa de liberdade formativa e pedagógica que enfrente esse isolamento segundo as necessidades e desafios da escola.

Vimos que esse isolamento também pode acometer os educadores, pois identificamos que o corpo docente de uma escola também ficou sujeito à ação antidialógica que isola e silencia a ação docente. Logo, segundo Freire (2019), o enfrentamento desse isolamento não dialógico requer a união pela aproximação sincera daqueles que estão dispostos a *mudar a cara da escola*, porque sozinhos sua ação ou intencionalidades ficam fragilizadas à ação dominadora e alienante do opressor. Por outro lado, em união e comunhão, os educadores, os CPs, as SEs, e a direção escolar podem compartilhar o mesmo espaço de formação e/ou escolar para que juntos, de forma coletiva e colaborativa, entrem em sintonia para a superação do isolamento. Desse modo, essa comunidade poderá desfrutar do verdadeiro espírito de colaboração, que não manipula, não domina e não aliena, mas que lhes presenteie com verdadeiros companheiros e companheiras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e/ou formativas.

Ainda acerca do aspecto da união, é importante ressaltar que constatamos que a colaboração é potencializada quando os sujeitos estão dispostos a partilhar e aprender com novas experiências que sejam transformadoras do espaço escolar e para além dele.

Apresentaremos a seguir alguns indicadores que possibilitam uma **organização** (Figura 4) no processo de formação permanente colaborativa. Uma organização e formação apoiadas nos princípios freireanos.



Legenda

	DIÁLOGO
	PARTICIPAÇÃO
	PROBLEMATIZAÇÃO
	CRITICIDADE / INVESTIGAÇÃO
	CONSCIENTIZAÇÃO
	AÇÃO DIALÓGICA
	UNIÃO
	ORGANIZAÇÃO
	COLABORAÇÃO

Figura 4 - A organização e a colaboração

Fonte: Elaborado pelo autor

Reconhecemos, pelas entrevistas coletadas e conforme a proposta de Freire (2019), que a organização de reuniões coletivas - seja para a formação permanente colaborativa, acompanhamento ou orientação do/para/e/ou e com o CP, o SE, os professores e a equipe de direção escolar - devem ser implementadas e incentivadas na escola, inclusive pela SME-SP. Isso porque não é uma prática comum desta RME, como denunciou a CP entrevistada. Dessa forma, pudemos observar que tal prática de reuniões coletivas e/ou de formações coletivas dentro dos muros da escola somente foram implementadas por uma prática de liberdade dos sujeitos formadores e em formação que se comprometeram e desenvolvem esse fazer pedagógico na escola.

Testemunhamos uma prática de liberdade pedagógica propriamente dita nos casos da CP e da SE quanto à organização do coletivo que buscou de forma colaborativa o bem comum nestas reuniões. Prática essa que a SME-SP da atual

gestão não proíbe, mas também não encoraja. Nossos estudos também mostraram evidências que esse movimento não está garantido na legislação municipal da prefeitura da cidade de São Paulo. Logo, esse movimento, que é freireano, deve ser perseguido por aqueles que buscam uma educação crítica e emancipatória que objetive a mudança do estado das coisas e do mundo, com e para o outro e para si. Ademais, que vise a uma organização coletiva, sempre orientada pelo bem comum, ao mesmo tempo que respeita as características pessoais de cada sujeito formador ou em formação.

Assim sendo, a organização coletiva de reuniões ou formações permanentes com teor de colaboração, dentro ou fora dos muros da escola, passa pela condução da coordenação e supervisão escolar, que devem contribuir para: o planejamento de ações transformadoras da escola, comunidade e do(s) seu(s) território(s); o encorajamento de trocas de experiências e/ou exposição de dúvidas que inquietam os sujeitos envolvidos ou a comunidade escolar; a valorização do pensar coletivo e do diálogo colaborativo; a promoção da colaboração entre todos os participantes; o favorecimento da reflexão e da discussão da ação da própria prática pedagógica/formativa; que suas pautas estejam em sintonia dialógica com os desafios que são característicos do grupo e com as problemáticas da escola; o desenvolvimento de uma disciplina dialógica e não autoritária, que mobilize o grupo para uma participação ativa na ação ou ações de enfrentamento aos desafios e conflitos gerados no espaço escolar ou do seu território que afetem a respectiva comunidade escolar; a construção de instrumentos que auxiliem no conhecimento da realidade da sua comunidade escolar e territorial; a busca por ajuda mútua dentro e fora dos muros da escola; e que também seja valorizada a participação ativa da direção escolar nos movimentos coletivos para a superação dos desafios administrativos e pedagógicos de forma articulada e colaborativa, no âmbito dessas duas dimensões. Desse modo, observando os apontamentos levantados até aqui, todos eles coadunam com a matriz de pensamento de Freire (2019) acerca da ação dialógica e colaborativa para que essa ação dialógica faça morada nesta forma de organização e de formação permanente.

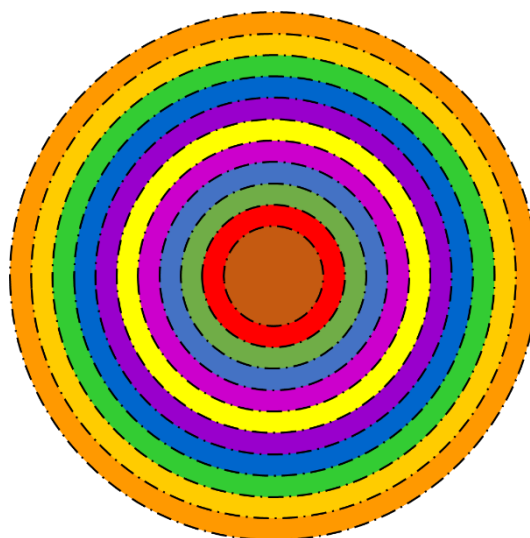
Verificamos nas entrevistas que é muito relevante o estabelecimento da relação horizontalizada de autoridade e confiança, tanto do CP como do SE na forma de organização freireana. Com base em Freire (2019), evidenciamos por meio das

análises que a disciplina não deve ser descartada e que, ainda, as questões burocráticas e legais devem necessariamente agregar e/ou complementar a prática pedagógica e formativa da escola. Observamos em algumas passagens das entrevistas que essa ação burocrática, legalista ou fiscalizatória pode inviabilizar, desarticular ou até invisibilizar soluções e encaminhamentos que contribuam de fato com o avanço pedagógico e, até mesmo, administrativo. Isso, pois esta prática tecnocrata é cultivada e imposta por ações antidialógicas e não colaborativas que possuem teor acusatório e punitivo. Para este enfrentamento, como já afirmamos, o CP e o SE carecem de fazer uma análise sobre os aspectos legais e burocráticos à luz do pedagógico, em favor de uma prática emancipatória e/ou formativa. Ressalta-se que isso não descarta a disciplina na organização freireana, e muito menos o cumprimento da lei. A proposta de Freire (2019) não promove a licenciosidade, mas valoriza a disciplina. Portanto, esta lei deve ser flexibilizada conforme os objetivos pedagógicos, e não o contrário.

Sobre a forma de organização retratada pelas CP e SE, identificamos indícios que nos levam a compreender que nas reuniões e/ou formações propostas, quando democráticas, seus sujeitos formadores e em formação se propõem de forma colaborativa para a *mudança da cara da escola*. Logo, a gestão democrática prevista em Freire (2019) para a organização de ações pedagógicas e/ou formativas deve ser almejada por todos que estão no chão da escola ou fazem parte da comunidade escolar.

Em tempo, assinalamos os indicadores que possibilitam o desenvolvimento da **ação cultural** da **síntese cultural** (Figura 5), uma característica da proposta freireana do processo de formação e transformação permanente e colaborativa. Uma síntese cultural e uma formação apoiadas nos princípios freireanos.

A formação colaborativa



Legenda

Marrom	DIÁLOGO
Vermelho	PARTICIPAÇÃO
Verde	PROBLEMATIZAÇÃO
Azul	CRITICIDADE / INVESTIGAÇÃO
Amarelo	CONSCIENTIZAÇÃO
Magenta	AÇÃO DIALÓGICA
Amarelo	UNIÃO
Verde	ORGANIZAÇÃO
Verde	AÇÃO CULTURAL
Amarelo	SÍNTESE CULTURAL
Laranja	COLABORAÇÃO

Figura 5 - A ação cultural da síntese cultural e a colaboração

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio das análises, propomos que o conteúdo dos dados selecionados nos relatos colhidos se refere à característica da síntese cultural (FREIRE, 2019). Esses dados pronunciaram que o processo formativo é fator central e fundante para a articulação e efetivação de ações pedagógicas que objetivam a *mudança da cara da escola*, a transformação de realidades, além de libertar mentes e corpos dos sujeitos formadores, em formação, e da sua comunidade escolar.

Desse modo, atestamos que a formação permanente da síntese cultural deve ser perseguida e implementada, seja na escola ou para além dos seus muros, não apenas por ter caráter transformador, mas porque ela demanda o desenvolvimento de práticas e ações pedagógica/formativas que estejam radicalmente em sintonia com os problemas reais da unidade escolar. Por essa razão, segundo Freire (2019), a síntese cultural objetiva sua autorregulação e/ou reelaboração das ações que não atendam

às necessidades de aprendizagens e formativas da escola. Autorregulação e reelaboração de ações prevista pela própria ação cultural da síntese cultural. Uma ação cultural que é essencialmente pensada, planejada coletivamente, e que é a favor dos sujeitos formadores ou em formação, assim como a favor de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

As evidências também ressaltam que essa perseguição pela prática da ação cultural da síntese cultural deve prever a organização e a união sistematizadas dos sujeitos formadores e em formação para que possam enfrentar as imposições da invasão cultural da ação antidialógica. Invasão cultural que confronta a ação cultural proposta por Freire (2019), que declara que ela também é sistematicamente organizada e coordenada pelo seu opressor, que disputa o espaço escolar e por territórios. Como o autor nos diz, essa disputa tem como objetivo a exploração e a opressão de mentes e corpos. Isso porque, pela teoria da ação antidialógica, não pode ocorrer qualquer tipo de avanço em direção à *mudança da cara da escola*, assim como não pode haver avanços em direção à liberdade de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Assim sendo, CPs, SEs, e a equipe de direção escolar precisam estar disponíveis para a sua mobilização e a mobilização de sua comunidade escolar de forma que as ações educativas/formativas de sua unidade escolar estejam sintonizadas com o movimento transformador da síntese cultural. E que essa mobilização seja coletiva e colaborativa, sem que seja manipulada, alienada, alienante ou mecanizada, como a que ocorre na invasão cultural ou na ação cultural da ação antidialógica, seriamente denunciada por Freire (2019).

Logo, a ação pedagógica do CP e a ação supervisora do SE precisam estar referenciadas em questões formativas, de acompanhamento, de orientação e colaboração, em detrimento de questões burocráticas ou tecnocráticas que tenham a intencionalidade de paralisar ou desarticular o movimento transformador da síntese cultural. Síntese cultural que acontece ou deveria acontecer na escola e para além de seus muros. Assim, a ação da coordenação pedagógica e a ação supervisora, que coadunam com a ação transformadora da síntese cultural freireana, podem ser, quem sabe um dia, ao menos encorajadas pela política educacional do próximo secretário da SME-SP.

Identificamos que todos os profissionais que atuam na educação dentro ou fora da escola, em especial os sujeitos e objetos desta pesquisa, precisam, além de mobilizar a comunidade escolar para a *mudança permanente da cara da escola*, também, destituir-se constantemente da reprodução do papel de seu opressor. Papel fortemente denunciado por Freire (2019) por silenciar e paralisar ações. Assim, os profissionais da educação, libertando-se pela síntese cultural, podem também libertar toda a comunidade escolar oprimida desse círculo de opressão.

Para isso, é necessário que CPs e SEs estejam imbuídos na desconstrução desse papel opressor e fiscalizador, pois precisam promover relações mais dialógicas, horizontalizadas, participativas, democratizadas no espaço escolar, que se distanciem das relações hierárquica e de mando que seu cargo representa.

E que, acima de tudo, possam incorporar o espírito da colaboração freireana, da Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 2019), aprendendo, assim, a viver a humildade, a amorosidade, a confiança na humanidade, e vindo a conhecer a verdadeira prática de liberdade na escola, fora dela, com e para aqueles que participem de seu círculo de convivência e círculo profissional.

A (re)ação colaborativa

Diante das evidências levantadas e a partir das análises desta pesquisa, pudemos demonstrar alguns saberes necessários aos formadores para o desenvolvimento de uma formação colaborativa. Com isso, certificamos como os aspectos de colaboração estão embricados nas diferentes dimensões da ação formativa, sejam na dimensão da ação dialógica, da união, da organização ou da síntese cultural. Sendo assim, para concluir nossos estudos sobre a colaboração, apresentamos a Figura 6, que representa e ilustra a (re)ação da colaboração nas diferentes dimensões aqui estudadas. Essa (re)ação da ação da colaboração nos remete à imagem de uma onda colaborativa que transcorre por todas as dimensões da formação colaborativa de forma simultânea.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completa. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000, 2. ed.
- GADOTTI, M.. **Paulo Freire**: Uma Biobibliografia. Cortez: São Paulo, 1996.
- GASKELL, G.. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** 2012. 171 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Todavia, 2019.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA.** 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Adriana Beatriz de. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I.** 2017. 165 v. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues. **A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades.** 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Kátia Martins. **O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José; GUEDES, Marília Gabriela. Pedagogia do oprimido: compromisso e testemunho de respeito ao humano e à humanidade. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 986-1007, dez. 2018.

SANTOS, Alcielle dos. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2013a, p. 1. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/outubro/11/pag_0003_0BSH9MC2FBJFHe15D2A2SIUCL8G.pdf&pagina=3&data=11/10/2013&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100003. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME nº 5.941 de 15 de outubro de 2013. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 2013b, p. 16. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo/outubro/16/pag_0016_8KRG0ETGDD1QAe584UQH3P5QA97.pdf&pagina=16&data=16/10/2013&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100016. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios 5: **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/14893.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. MAGISTÉRIO: **Gestão**: articulando esforços para uma educação de qualidade. São Paulo: SME/COPED, n. 5, 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50611.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade**: Coordenação Pedagógica. 2. ed. São Paulo: SME/ COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 8 ago. 2020, p. 3. Disponível em:

http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2020/Agosto/05/cidade/pdf/pg_0003.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

SAUL, Ana Maria. Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participação. **IHU On-Line** (UNISINOS. Online), v. 223, p. 22-25, 2007.

SAUL, Ana Maria Saul. O que aprendi com Paulo Freire: Lições de vida, teoria e política, **International Journal of Critical Pedagogy**, vol. 5, n.1, p. 53-59, 2013.

SAUL, Ana Maria. Ensinar-aprender: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente. In: SAUL, Ana Maria.; LUZ DE BRITO, R.L.G. (Org.); ALVES, D. R. M. (Org.). **Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, v. 1, 2014, p. 29-51.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, dez. 2018, p. 1142-1174.

ZITKOSKI, Jaime José; CUNHA, Marion Machado. União. In: STRECK, D., REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.), **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018, p. 473-374.

ANEXOS

ENTREVISTA 1 - COORDENADORA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Nas ações que você realiza de apoio à escola, você considera que atua de forma colaborativa? Justifique sua resposta.

CP: Nas ações que realizo no cotidiano escolar, penso que sim, que atuo de forma colaborativa. Claro que o que eu entendo por colaboração pode não ser a percepção do outro, mas na coordenação, tanto no processo de reflexão sobre as construções da aprendizagem dos estudantes, assim como no processo de formação em serviço, entendo que é um processo acima de tudo colaborativo, de todos os envolvidos. Inclusive, nos momentos de formação - Projeto Especial de Ação, um dos critérios que nós temos é essa perspectiva da colaboração. Somos todos profissionais e possuímos alguma formação, algum conhecimento para contribuir. Diante desse reconhecimento e a própria construção da formação em serviço nos momentos coletivos PEA e JEIF, entre outros, assumimos esse caráter colaborativo. E claro, é uma leitura sobre o meu ponto de vista a respeito do trabalho por mim realizado.

A gente sabe que, institucionalmente, esbarramos em alguns limites, cobranças do cotidiano de trabalho. Mesmo com esses limites, a ideia é colaborar com os processos que estão se realizando ali, tanto na pesquisa, pensar na organização dos tempos e dos espaços.

Pesquisador: Gostaria que você me contasse se a relação profissional que você tem com seu supervisor evidencia traços de colaboração.

CP: Atualmente, a relação que temos com o atual supervisor que acompanha nossa escola, já pelo segundo ano, tem se mostrado colaborativa sim. É a primeira experiência que tenho nesses quinze anos de prefeitura, de colaboração entre coordenação e supervisão escolar. E colaboração no sentido mais simples, para pensar o cotidiano mesmo, desde a construção de documentação institucional como pensar a aprendizagem, pensar no auxílio de professores com maior dificuldade de elaborar estratégias para aprendizagem.

Nós tivemos uma situação de um professor que entrou na rede, que agora deve estar pelo terceiro ou quarto ano, que apresentou muita dificuldade de entender essa questão da construção do ensino e como lidar com a sala de aula, como lidar com esses espaços, como lidar com os adolescentes. Então, a questão dos conflitos com

esse professor foi muito grande, envolveu familiares e outros professores. Então, ação não só minha, junto aos professores e ao supervisor. Conforme coloquei, em momento nenhum vivi isso antes.

A ação desse supervisor foi no sentido de parar e pensar junto, como auxiliar no cotidiano, com a formação em serviço e nos encaminhamentos emergenciais presentes no cotidiano da escola. As orientações no campo formativo, através da busca de estratégias, entre outras ações para auxiliar na formação em serviço. E reconheço sim, que em muitos momentos houve empenho da ação desse supervisor na/nessa perspectiva de colaboração. Claro, apesar do empenho e dessa aproximação, percebo com clareza que é a iniciativa desse supervisor e, entendendo a demanda com as questões burocráticas, com as datas e os encaminhamentos documental próprio do cargo. Com relação aos impasses do cotidiano, temos diálogo, por vezes difícil, justamente por ninguém ter uma solução mágica para os desafios que nos deparamos, mas o supervisor busca pensar junto, por vezes, leva as inquietações e dúvidas para outros colegas de serviço, na tentativa de encontrar algum caminho no sentido de pensar e buscar estratégias.

Eu acredito que isso esteja presente na região onde trabalho, porque há um agrupamento de supervisores que estão nessa perspectiva de trabalho de estar junto, de acompanhar a escola, de tudo que for pensado é a serviço de quem nós estamos trabalhando ali, que é o estudante. Então, acho que esse supervisor chegou também nessa perspectiva e fiquei muito feliz. Porque, imagina, não tive essa experiência antes, e a gente segue aprendendo junto.

Pesquisador: Pensando na formação de professores da escola que você atende, como poderia ocorrer a parceria colaborativa e/ou formativa na unidade escolar entre você e o seu supervisor?

CP: Essa parceria formativa, ela ocorre. Mas é como coloquei aqui anteriormente, nós estamos vivendo um momento muito singular. E eu acredito que [a parceria formativa] existe em alguns momentos ali na escola onde trabalho e nas escolas que a gente tem dialogado aqui no território, nessa perspectiva de colaboração. E da mesma forma que eu, na minha atuação como coordenadora, junto com a gestão e junto com o supervisor, nós estamos buscando esse apoio mútuo no nosso território. Os supervisores também, contudo sabemos que a supervisão muda

anualmente, devido à própria organização da prefeitura de São Paulo, e não dá para assegurar a continuidade dessa perspectiva formativa no próximo ano.

Nós fazemos reunião setorial, ela é composta por algumas representações da educação aqui na minha região. É um encontro que tem se mostrado potente por sua organização coletiva, apesar de não sabermos direito até onde conseguiremos participar dos encontros, diante a tantas demandas institucionais. Diante dessa situação toda de pandemia, a gente tem feito ora semanal, ora quinzenal. Da EMEF Antônio Rodrigues, participam da reunião lá a equipe gestora (nos revezamos para dar conta de outros encontros e da dinâmica do cotidiano escolar), junto com o supervisor para poder pensar o que nos aproxima nesses territórios e como que a gente consegue construir esse processo formativo dentro das UE. Pensar coletivamente mesmo.

Além disso, especificamente na escola onde atuo como coordenadora, a gente tem discutido muito a construção do PPP em processos. Não é aquele PPP que a gente constrói lá no início do ano, manda lá até o dia 5 de março e vai visitando ele de vez por outra. Não, a gente tem pensado num PPP vivo que a gente vai alimentando com as nossas práticas cotidianas, com as nossas ações e, claro, norteado por alguns princípios. E aqui na região a gente tem pensado até num PPP que seja norteado por um princípio mais coletivo entre escolas, nós chegamos aventar...não sabemos se esses encontros continuarão justamente pelas novas composições das equipes gestoras, supervisoras no próximo ano.

Pesquisador: E esse PPP em processo, se deu de que maneira e por quê?

CP: Ah sim, bacana a sua pergunta. Esse PPP, ele ainda não está construído, a gente ainda está no processo de pensar juntos. Porque da mesma forma que as escolas não têm uma solução para pensar e construir, dar forma a esse PPP, o supervisor não tem. Enfim, a gente vai ter que... mas se deu por quê? Aproximações que nós temos no território, porque cada escola tem sua singularidade. Mas olhando para o território aqui de Taipas, nós temos algumas aproximações, sim.

Por exemplo, implicações no transporte para a criança chegar até a escola, implicações, por exemplo, em crianças com baixa nutrição, implicações de crianças que não têm água encanada dentro de casa. Implicações, por exemplo, aqui na região, a questão da violência. Inclusive violência de ordem sexual mesmo de criança e

adolescente. E nós paramos juntos nessas reuniões setoriais e buscamos nos fortalecer nesses coletivos, não temos nada pronto, apenas o desejo de caminhar nessa direção. E aí que a gente reconhece no PPP de cada escola um potencial, mas como que a gente vai fazer isso, porque o PPP está muito ali significado dentro da sua escola, isso será um desafio.

E como que a gente iria reorganizar esses PPPs que estavam desatualizados sim, retratando outros períodos, concepções e ideias de escolas que a gente entende que não atendem mais. Nesse processo de discussão entre supervisão, coordenação, direção e a presença de alguns professores - nessas reuniões setoriais - a gente entende que as aproximações dessas escolas foram relacionadas a uma necessidade de a gente continuar militando com relação aos direitos humanos. E esses direitos humanos como algo que abrange tudo que a gente conseguiu até o momento conseguiu avaliar como situações-limite mesmo, que estão presentes no nosso território e aí o que fazer diante disso? O que fazer é difícil, porque ninguém tem na cartola esse o-que-fazer. E essas reuniões, essa formação, se iniciou só com a equipe gestora e com a supervisão e assumiu outros contornos diante da pandemia, foi preciso incluir novas pautas emergenciais diante da pandemia.

Hoje, a gente já convidou, em média, de dois a três professores por unidade para que tenha esse caráter colaborativo, para que eles também sejam disseminadores de ideias e também agregadores de ideias. Para poder construir e refletir, tanto na questão do ensino, da aprendizagem, a preocupação de trazer esse ensino referenciado socialmente e o que tem de implicação no nosso território, nos nossos territórios. E, acima de tudo, além dessas implicações, a gente reconhecer também é um exercício que a gente tem feito nos últimos meses, o que tem de potencial no nosso território.

Inicialmente, nos aproximou a questão dos desafios. Hoje, a gente tem buscado a questão do potencial. Então, no nosso PPP a gente colocou ali mesmo, cada escola do seu jeitão, colocou, por exemplo, visitas, possibilidades de sair com estudantes para reconhecer os espaços potenciais de cultura que existem no nosso território. Nós temos aqui o Quilombaqui Perus que está em vias de perder o seu espaço acréscimo, temos o Quilombo de Taipas, temos sarau, temos a segunda, uma questão muito interessante, a segunda-feira que a gente chama a segunda-feira negra. Nós temos diferentes potências dentro desses territórios que não eram reconhecidos. A gente

estava na discussão da ocupação de diferentes situações para buscar alternativa pedagógica, educacional, cultural, mas é um exercício que a gente está fazendo, olhar para o território enquanto potência. E muitos supervisores, inclusive o que está acompanhando a escola neste ano com a gente, a gente sabe que eles têm atribuições anualmente, assim como todos nós, ele tem inclusive de visitar.

Nós fizemos várias visitas pelos territórios para reconhecer os espaços potenciais e as situações também limite, mas nos espaços culturais, inclusive, nós tivemos a presença desses supervisores dessas escolas juntamente com Antônio Rodrigues de Campos que tem nessa aproximação.

Então, esse espaço de formação coletiva, como eu comentei anteriormente, claro que tem a ação da coordenação, sim. Porque acho que tem uma questão de ética e responsabilidade profissional, mas não é algo que sai só de mim para eles, acho que é um movimento que está bastante fluido, tem os impasses, é lógico, mas tem uma abertura para esse diálogo essa construção em processo, a gente tem feito esse exercício.

Pesquisador: Eu só gostaria que você deixasse um pouquinho mais claro quem são os participantes dessas reuniões setoriais que você diz e como funciona tudo isso?

CP: Assim, Wayne, essa reunião setorial, ela iniciou, eu não peguei o princípio dela, sabia que ela existia e quando ela iniciou tinha alguns grupos de aproximações mesmo, aqui do território, de coordenadores, de diretores e alguns poucos supervisores da nossa diretoria de ensino, da nossa DRE PJ, especificamente. Mas não todos os supervisores da nossa DRE PJ, porque a gente sabe que currículo é território de disputa, sim. E que nem todos, não digo que se alinham porque acho que é uma palavra muito complicada, mas se aproximam dessas concepções de educação voltada para reconhecer esses espaços existentes nos territórios, essas implicações.

Então, inicialmente, era um grupo bem restrito, num dado momento fui convidada e passei a participar junto com outras pessoas. E o convite era aberto, olha a gente está se encontrando para discutir questões de aprendizagem, os problemas das nossas unidades escolares e para a gente pensar junto e sair desse isolamento. Porque fica cada escola com o seu supervisor, com o seu coordenador, com o seu diretor e os professores tentando achar soluções, mas a gente percebeu que entre as

escolas ali do nosso território, apesar de serem todas as escolas da prefeitura do território de Taipas, alguns gestores têm concepções bem divergentes desse grupo. Bom, temos o fato de que alguns desafios da educação, a gente não vai dar conta nem fazendo junto, quanto mais com o nosso isolamento. A gente vai se afundar, ficando presos e isolados nos impasses do cotidiano da nossa escola.

Nessas reuniões setoriais, tem escolas como Antônio Rodrigues e tem escolas do entorno aqui de Taipas: o Jaraguá, o Rincão. Perus também tinha, aí eles se organizaram em outros tempos. Deixa eu ver onde mais... É um grande número de escolas que foram convidadas. Só que é assim, até pelo perfil de trabalho e a ideia de aproximação proposta para esse estudo, alguns diretores e supervisores simplesmente não participam. Porque não é algo ofertado e construído pela DRE. É uma iniciativa dos profissionais desse território, algo que muitos de nós até brincamos ao falar - “estamos construindo uma desobediência civil”, mas no sentido da resistência para se fortalecer no processo.

E temos algumas pautas formativas. Tivemos já a construção, por exemplo, de alguns textos fazendo a escuta tanto dos professores que posteriormente foram convidados para participar, um ou dois representantes por escola, para esses encontros. E os professores, enfim, os supervisores, os coordenadores trouxeram pautas formativas, entre elas, por exemplo, agora nós tivemos a questão da pandemia, como lidar com isso. E essa escuta de como cada escola estava fazendo e até para a gente saber buscar alternativas de como fazer na nossa escola também. E nesse processo de discussão sobre retorno ou não às aulas fizemos a consulta, tiramos ali na reunião setorial: Vamos consultar a nossa comunidade? Mas como consultar quando a comunidade não acessa? A consulta foi feita desde o momento da entrega do material escolar do Trilhas, a gente perguntou para as famílias: Olha, vai voltar, não vai se caso o governo autorizar?

Por telefone, fomos fazendo a consulta e com o saldo dessa consulta nós até debatemos muito, entendemos que as famílias não são tolas. Elas não têm conhecimento, o conhecimento científico-acadêmico, mas não são tolas! Elas sabem sim o risco que tem. E a maioria, a grande maioria, apesar de não ter com quem deixar os filhos, optou pelo não retorno. E aí a gente levou para os nossos conselhos para aprovação do Conselho de Escola.

O interessante dessa reunião setorial é que, assim, no último encontro, nós organizamos, por exemplo, alguns manifestos. E manifesto representando todo esse processo de estudo, de escuta, de debate dessas escolas envolvidas. E dizendo o porquê do não retorno, para não ficar só no nosso lugar de fala – eu coordenadora, o diretor, o professor, o supervisor. Mas, assim, depois desse processo de escuta e de trabalho, mandamos o nosso manifesto tanto para a DRE de Pirituba como para a Secretaria Municipal de Educação e demos os encaminhamentos. Não tivemos ainda o retorno, mas fizemos. Não sei se esclareceu um pouco como é que está esse movimento, a gente está aí neste percurso.

Pesquisador: Você considera que o trabalho de supervisão escolar se caracteriza como ação formativa? Por quê?

CP: Sim, eu considero. A ação supervisora tem a formação como uma de suas responsabilidades, entre outras... Agora se ocorre sempre, a resposta é não. Como já falei aqui, eu estou dentro de um momento... Pode ser porque esse supervisor também era daqui da região, foi coordenador por muitos anos, foi diretor e está engajado nesse processo de luta no território, mas ele tem se mostrado aberto a esse percurso de formação coletiva. Agora, não é isso que assisto na prefeitura como um todo.

A ação supervisora, ela tem, na grande maioria, o peso burocrático da cobrança, do acompanhamento relacionado ao cumprimento de normativas, de orientação e de documentação sempre prevaleceu com relação ao acompanhamento de aprendizagem, ao acompanhamento da formação do profissional e dos estudantes. Então, acredito sim, é responsabilidade da ação supervisora se preocupar com a formação, mas não foi isso que eu assisti e acompanhei boa parte do meu percurso profissional. Nesse momento, eu espero que isso seja um horizonte aparecendo nas ações supervisoras da Prefeitura de São Paulo. Eu estou vivendo essa característica de ação formativa.

Pesquisador: Você poderia citar exemplos de como se dá esse conjunto com o seu supervisor. Porque você deixou claro como isso acontece na rede, como isso não acontece, na verdade, e que deveria acontecer. E o que distingue o seu supervisor da rede na sua concepção?

CP: Legal. Como eu comentei para você, estou há dois anos com esse supervisor. E a supervisora anterior, também. Acho que eles vieram desse mesmo concurso, dessa mesma região. E tinha uma ideia de acompanhamento de processos também na perspectiva do atual supervisor.

Mas, por exemplo, eu estou na coordenação desde 2016, posso te dizer que dois anos seguidos na coordenação, não vou nem falar estando como uma professora. Mas na coordenação dois anos seguidos, por exemplo, nós tivemos a ação supervisora que chegava até a escola no início do ano, muitas vezes não descia, porque a estrutura da escola, da sala da coordenação, fica lá embaixo perto do pátio e sala dos professores, e tem todo aquele movimento do dia do trabalho do coordenador.

Muitas vezes, o supervisor estava na escola, se trancava na sala da direção, lia toda a documentação. Eu só sabia que estava na escola porque mandava pedir o PPP, os registros de ata de PEIA, de JEIF, HA - hora atividade - para acompanhar o papel. Tudo isso era pedido. Livros de reunião pedagógica, se tinha ata, se não tinha, livros de resultados, por exemplo, de bimestrais, mais para olhar qual o número de estudantes que estavam com baixo rendimento e o que a escola estava fazendo. “Ah, a escola mandou para recuperação paralela? E o que a escola tem feito com o aluno que está com excesso de ausência?” Então, eu vivi dentro da coordenação esse momento de ter essa ação supervisora, que precisa ter sim, não estou negando que não seja preciso esse caráter de olhar papel, o normativo e encaminhar. Agora, para o acompanhamento formativo, eu não tive em dois anos seguidos.

Eu posso te dar um exemplo muito claro. Nós tivemos um estudante que foi algo muito singular. Lá no Antônio Rodrigues, é uma escola que é do 1º ao 9º ano. Só que é misturado nos períodos, tanto do primeiro ao quinto ano, como os ciclos são misturados, como do 6º ao 9º ano. Então, a gente tem o 8º e 9º ano de manhã e temos 3º, um 4º e 5ºs anos de manhã. Por parte da coordenação, não tem essa situação da divisão dos menores e maiores para cada coordenador, olhamos o Ensino Fundamental como processo onde as diferentes idades podem aprender juntos. Eu sou a coordenadora do ciclo de alfabetização, do interdisciplinar e do autoral também.

E as nossas formações, até por uma posição que a gente defende, ela tem que ser coletiva. Não tem que ser a formação para um ciclo ou para um outro. Ocorreu uma situação em 2016 que nós recebemos um estudante no segundo semestre. Um

estudante que ficou dois anos fora da escola e o conselho tutelar foi atrás dele numa outra escola da prefeitura que ele estudava. E aí ele vem por transferência, esse estudante tomava, acho que tomava quatro ou cinco tipos de remédios. Ele tinha convulsões. Já era um adolescente que estava no 6º ano. Minto, ele chegou para nós no 9º ano. Ocorre que ele não tinha condições de frequentar a aula, pela convulsão e por todo o seu quadro de saúde que lhe causava desconforto e mal estar (usava fralda, já adolescente, 13 anos etc.) Diante da situação, nós fomos buscar ajuda.

No dia que a supervisora veio, relatei a situação desse estudante para ela e ela escreveu no termo de visita do supervisor e colocou a seguinte orientação “investigar através do conselho tutelar e entrar em contato com a antiga escola como era feito”. E investigue. Mas a partir da investigação, o que fazer coletivamente? Ela queria que a coordenação procurasse saber mais, ok. E o que fazer a partir dali? Que a coordenação “se virasse” com o resultado dessa consulta? E, claro, fui buscar ajuda na rede de proteção da Prefeitura de São Paulo.

Muito bem, conseguimos encaminhar algumas questões e tentar alguma adequação de aprendizagem, porque a mãe do estudante vinha toda semana na escola buscar a atividade e levar. E fui fazer a visita, junto com a diretora, na casa desse estudante. E, realmente, para buscar e levar era muito complicado, porque ele grande, um corpo adolescente que necessitava de auxílio de diversas ordens. Contudo, conviver em um ambiente de aprendizagem, ver, ouvir e perceber outros estudantes também é fundamental na aprendizagem. O complicado é que tínhamos consciência que nosso estudante precisava de mais alguém para ajudar nesse transporte, que existe na prefeitura. Só que esbarrou na questão de saúde, de laudos, porque tudo tem que ser comprovado. Mas em resumo, esse estudante ficou recebendo atividade e a mãe vindo devolver. E fazendo com apoio da mãe o que ele conseguia a distância praticamente todo o período que estudou.

E qual era a questão que a gente perguntou para a supervisora: Isso é legal? Qual orientação da legislação que eu posso amparar esse estudante? Que outras possibilidades?... Nós solicitamos uma vez, e uma segunda eu fiz por escrito. Encaminhei para o plantão da supervisão porque eu não me senti contemplada com a visita que tive ali e não tive a resposta, pois o ano foi concluído e todas as alterações de supervisão, a família que novamente seguiu com o estudante para outra escola, e por aí vai. O tempo escolar é complexo para todos nós e as respostas para cada

situação são difíceis, dependem do trabalho de vários setores. Em parte, até compreendo a dificuldade da ação supervisora, mas o nosso estudante seguiu para o próximo ano.

Uns 20 dias depois que nós encaminhamos, eu fui chamada para conversar sobre qual era a dificuldade que havia de se entender que cabia à escola investigar sim, e propor alternativas de acolhimento e auxílio a essa família... todo apoio à aprendizagem que essa família necessite. Eu pensei: “Ok, concordo. Recebi isso por escrito da supervisora em questão”. Mas falei: Mas como? Cadê aquela ideia do como? Que a gente não tem essa solução mágica. Cadê o como? Então, quando a gente fala que não é uma ação de parceria, não foi. Porque o ano mudou, veio uma outra supervisão que a gente ficou um tempo. Levei a problemática para ela e ela até ajudou pelo menos nessa parte de encaminhar para a assistência social tudo. No último ano do estudante a gente deu conta. O garoto foi embora. Deu a aprovação, a questão da terminalidade dos estudos. Mas, em resumo, a ação foi meio que punitiva na época, inclusive para mim, que fui chamada. Acima de tudo, porque no fim das contas eu que pus meu carimbinho lá e assinei uma parceria. Estamos falando de uma família que precisa de apoio no ler e escrever, sim. E todo apoio de assistência para melhoria da qualidade de vida e saúde, também.

Então, quando eu falo que a ação supervisora que a gente está experimentando hoje na escola há problemas, mas é uma ação que está aberta a pensar junto, a fazer o seu trabalho de supervisão que tem a ver com cobrança, mas com ação de acompanhamento e orientação. E pensar os problemas da escola e pensar, assim, como acompanhar... e uma possível solução, também. Que algumas soluções a gente tem. Então, há essa diferença mesmo dessa ação formativa e de acompanhamento.

Pesquisador: Isso com o seu novo supervisor?

CP: Isso, com o atual supervisor a gente está experimentando um novo percurso.

Pesquisador: O que você destaca como mais relevante na formação que você faz junto aos professores que atende?

CP: Assim... hoje olhando, por exemplo, a atual conjuntura, insisto na relevância como primordial do ato da formação em serviço sendo um princípio indiscutível. Com a seguinte clareza: a gente trabalha e está ali a favor do quê? De aprendizagens no plural, isso é indiscutível. Na formação, a gente sabe que tudo que é feito é para esse percurso da aprendizagem dos estudantes. Então, precisamos seguir estudando também.

Eu, Valderez, na minha ação na coordenação pedagógica e sua relação com os professores, reconheço sendo uma situação privilegiada. Da função que ocupo no sentido de poder acompanhar o percurso de desenvolvimento pedagógico de cada grupo. Tenho algumas questões comigo sobre essa relação (ação da coordenação pedagógica e formação em serviço): O que eles reconhecem como aprendizagem? O que eles reconhecem como potencial de/para aprendizagens no cotidiano escolar? E claro, a ação da coordenação, a minha em particular, que avalio que deva ser nesse sentido: primeiro focada na formação dos professores para melhoria das aprendizagens dos estudantes. Tudo que a gente vai estudar tem que estar relacionado para quê? As aprendizagens do nosso cotidiano - como os professores compreendem e se comprometem com a aprendizagem dos nossos estudantes.

A segunda, na formação do professor, eu entendo como primordial: é promover momentos para que o professor reflita sobre a sua prática nesse cotidiano, mas reflita só sobre a prática por ela mesma? Não, porque senão vira praxismo e não é isso. Reflita sobre a sua prática orientado sempre por uma teoria, sempre por linguagens, é algo que eu tenho insistido muito. Ainda mais nesse tempo de pandemia eu tenho falado aquele velho jargão “que a arte liberta, liberta mesmo”.

Eu tenho insistido, por exemplo, nós temos alguns professores, algumas falas que foram muito presentes no ano passado e esse ano novamente: “Ai, meu aluno chegou lá no nono ano, não sabe pesquisar.”, “Poxa vida, a questão do texto dele, a produção autoral”. Aí ouvi as professoras do 3º ano falando: “olha que bonitinho que ele escreveu, a gente estava conversando, não é? Sobre um jogo que ele mais gostou no festival de jogos e gincanas”, “olha o que ele colocou aqui, que ele gostou da brincadeira do pega o mico e que ele e o grupo dele conseguiram encontrar primeiro”.

A escrita autoral da criança em cima de uma experiência vivida e quando chega lá no 9º ano ele fica ali e escreve um parágrafo. Como é? Ele desaprendeu? Não, não desaprendeu. E os professores trazem as queixas: “Não, porque escrevem de uma

forma muito sucinta”, “que não sabem pesquisar para embasar a sua escrita, tudo”. Eu tenho trazido bastante essa crítica, mas a crítica enquanto método e tenho falado isso para os professores.

Nós temos, como profissionais da educação, de usar a crítica como método. A crítica à nossa prática educacional. E tenho trazido além daquela bibliografia sugerida por eles mesmo, trazendo também algumas bibliografias específicas, intencionais que a gente também se desdobra estudando enquanto coordenador e ligando para algumas pessoas, acolhendo algumas sugestões. Para quê? Para provocar essa reflexão. Porque entendo que na minha ação como coordenadora, é primordial o professor refletir sobre a sua prática e pensar como que ele faz isso, por que, para quem e com quem. E deixando claro através dessa bibliografia que o profissional da educação tem por obrigação refletir a sua prática e estudar sobre ela. Isso constantemente. E fui falando mesmo.

Chegou num determinado ponto que a gente vai discutindo, vai lendo, lendo, lendo. Teve um ponto que eu tive que falar: “Gente, quando é que vocês aprenderam a fazer pesquisa, na vida?” “Ah, o modelo de escola que nós estudamos não tinha pesquisa”. “Tá, mas quando vocês aprenderam? Quando que a criança do 1º ano faz pesquisa?” “Ah...”. “E a pesquisa enquanto método, enquanto a ação cotidiana ao longo do ano nas áreas de conhecimento, quando se faz?” “Ah, Val, eles não fazem”. Eu falei: “Não faz! Como prática sequencial intencional, o 1º ano não faz”.

Dei um salto: “No ciclo de alfabetização faz quando?” “Ah, de vez em quando a gente faz lá do rótulo do medicamento, do alimento”. “Ok. Lá no interdisciplinar?” “Ah, no interdisciplinar do 4º ao 6º a gente tem o TCI que é o Trabalho Colaborativo Interdisciplinar”. Porque depois eles pulam para o TCA. Então a gente inventou uma sigla. “Ah, no TCI”. Eu falei: “É no TCI. Mas e nas aulas do cotidiano quando que faz pesquisa? Como que é feita essa pesquisa? E quando que você professor faz pesquisa com seu aluno, para ele entender como que é feito? Qual que é o modelo, quais as possibilidades? Porque modelo é um negócio complicado”. “Ah, não temos isso como método.” Ok. Aí ele chega lá no 7º ano ele tem que, puft, aprender a pesquisar.

Então, é um questionamento que eu tenho apresentado bastante para os professores e aí eles mesmo falaram que a gente precisa estudar mais sobre isso, como fazer. Apesar das respostas dos professores, reconheço a iniciativa do grupo

em construir a pesquisa com os estudantes, em ter a autocrítica como método, mas é difícil! Eu mesma na coordenação esbarro com inúmeras incertezas nesse processo da formação em serviço. Ela é participativa em suas pautas, contudo, por vezes proponho pautas diante da leitura que observo do grupo de professores e da relação com as aprendizagens dos estudantes.

Então a minha ação da coordenação tem relação com essa leitura, de como é feito, a escuta do que os professores apresentam não como queixa. Porque a queixa, ela demonstra a dificuldade que está imperando ali. E aí apresentar solução, eu não apresento não. Mas a minha ideia é sempre ir questionando e cutucando com as ações do dia a dia. E acompanhando para que esse momento formativo, onde estou acompanhado ali, ele adquira uma proporção que transforme pessoas, aquelas pessoas, que são os educadores ali. Transforme o seu olhar, o seu desejo, a sua vontade de fazer diferente para aprendizagem dos estudantes. Claro que o meu olhar, a minha prática também é transformada nesse processo dialético.

Pesquisador: Você percebeu facilitação/resistência por parte dos supervisores para o desenvolvimento de ação de colaboração? Como isso aconteceu?

CP: Percebi sim. Eu sempre vou responder usando exemplos, porque são momentos atrelados a tempos e espaços vividos. Por exemplo, vivi momentos recentes, como eu citei, que o supervisor não aparecia para discutir os problemas do cotidiano. Ficava muito preso à escola, até um certo distanciamento e não envolvimento. Não tinha parceria nenhuma, colaboração, nesse sentido formativo (formação em serviço). E mesmo para aquele professor, por exemplo, que estava faltando muito. Claro que entra uma ação mais específica do fazer na direção, mas a coordenação pedagógica, também. Em refletir o que que aquela falta causa, o porquê daquelas faltas e a relação do professor com o grupo. E, acima de tudo, o que o atraso provoca no contexto da escola ou para problematizar as aulas, dar sequência, tudo.

Eu vivi momentos da ação supervisora que traziam muito esse caráter do legalista, não digo do punitivo, usando a legislação exclusivamente de maneira punitiva, não para orientar e formar esse profissional no processo ou mesmo uma colaboração.

Nós tivemos dois projetos específicos de dois professores: artes e geografia. Depois, veio uma parceria do professor da sala de recursos multifuncionais, que atende aos estudantes com deficiência. Lá no final de 2017, eles anunciaram: “Olha, nós queremos fazer esses projetos”. Quando foi no início de 2018, nós apresentamos o projeto para a supervisão em questão. Um dos projetos de estudo da geografia tinha a ver com a saída dos estudantes para algumas regiões aqui de São Paulo, e outras se estenderia para fora do município. Fomos veementemente rechaçados. Eles falaram: “Isso não dá pra acontecer, no fundamental não dá. Como vocês vão sair com alunos de 6º, 7º, 8º, e 9º ano para outro município? Como assim? Isso é muito complicado, não é o momento, o país está nessa confusão.” - essa confusão, não - “Nessa agitação de mudança política”.

Eu sei que recebi até argumentos relacionados... Eu recebi até justificativa do governo federal e toda mudança, o que estava ocorrendo no país, o descontentamento dos pais e as incertezas para dizer “não”. Que não era para a gente sair da escola. Como é que eu, coordenadora, que estou ali dando um gás, estimulando os professores a ocuparem os espaços internos e externos, recebo um “não” da supervisão? A gente foi buscar apoios e ir significando isso. Algumas coisas a gente fez nos territórios mais próximos da escola, à revelia, naquela desobediência civil.

Mas a nossa saída para ocupação da cidade de locais mais distantes demorou um ano e pouco para ocorrer. Porque foi quando a gente foi se estruturando com relação a um projeto que já existia. Mas a gente foi meio que... não digo para a briga, mas para o enfrentamento através da legislação. Só que ocorreu de haver a mudança de supervisão e a supervisão que veio, não precisamos apresentar todo aquele texto maravilhoso, tudo aquilo que foi feito, a gente jogou fora. Ela falou: “Não... temos que ocupar a cidade, sim”. Porque chegou com outra percepção.

Nós apresentamos o projeto do professor. E ela falou “Que legal! Eu gostaria até de ir”. E em uma das saídas, a supervisora da época chegou a ir. Na outra, não. E uma delas [dessas saídas] foi muito bacana, porque nós envolvemos todos os professores do período da manhã, porque a saída era do 8º e 9º ano. Para sair daqui de Taipas, ir estudar no Memorial da América Latina para estudar a questão da inclusão e das barreiras físicas que uma pessoa que mora aqui em Taipas tem para

chegar na Barra Funda. E os alunos tinham um roteiro, desde questão de transporte, calçada, o tempo, o tempo do transporte, quantas conduções para chegar até lá.

E tinha a questão também... nós convidamos os familiares para acompanhar e muitos foram. Principalmente o familiar dos nossos estudantes com deficiência devido à insegurança da própria família, porque nós fomos de ônibus e nós dividimos em 8 estudantes para cada profissional. Foi ATE, foi professor, foi coordenador, diretor, a gente dividiu e fizemos uma escalinha de horário para não sobrecarregar o transporte público e fomos.

A experiência do estudante foi maravilhosa e foi algo que foi até amplamente discutido depois pelos professores com a supervisora, que era o medo desses estudantes da periferia ocupar a cidade, achar que o Memorial da América Latina, que fica na Barra Funda, não é um espaço para eles. Então, claro, a atividade pedagógica em si foi muito mais ampla que isso. Mas, por que que eu estou te contando tudo isso? Por quê? Veja só como que uma ação supervisora, ela se apresentou de uma maneira pensando no aprendizado e como que a outra supervisão já veio trazendo um outro percurso. E esbarra na formação sim, nessa construção mais coletiva e mais colaborativa, e olhando para a necessidade do cotidiano escolar. Eu não sei se eu respondi a questão.

Pesquisador: Do que você contou até este momento, haveria algum assunto que eu não abordei ou que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

CP: Acho que duas observações. Primeira, que ainda entendo... a gente sabe que a quantidade de profissionais por si só não resolve, mas aumentar um pouquinho o número de supervisores na rede. Estou falando ali pela minha região de Taipas, onde moro e trabalho, por sinal. Acredito que facilitaria porque esse profissional tem uma demanda de trabalho que não é fácil. Falando do supervisor em si. E seguir nessa perspectiva de formação colaborativa é um ato de muita resistência, eu reconheço muito, acho que é algo que precisa ser considerado, o número de profissionais ainda é pouco pelas demandas tão grandes que tem nas escolas.

E a questão da formação desse profissional supervisor, porque se tem a formação somente voltada para a questão legal no sentido da cobrança, da questão burocrática, isso não vai reverberar nunca nas escolas um caráter formativo e para

pensar o cotidiano. A gente vai ficar pensando em dados, resultados no burocrático em si. O papel aceita, a escola funciona com o burocrático bonitinho, mas assim, não transforma pessoas. Porque o serviço da escola pública tem muito disso: olhar e transformar pessoas, transformar essa aprendizagem.

E além da relação do supervisor, acredito que uma formação partindo de SME que não fragmente tanto esse olhar dentro das escolas. Hoje, nós temos formação que é para o diretor e para o coordenador. A gente sabe que tem demandas que são estritamente administrativas. Mas quando que é o momento que é formação conjunta? A gente sabe que nunca vai haver um alinhamento de ações. E que bom que não vai haver. Porque senão vira uma esteira e não é essa a ideia. Mas aproximações precisam ter dessas instâncias, precisam ter com relação à aprendizagem e às singularidades que tem ali nas escolas, tanto na formação do estudante como na formação do profissional.

A minha leitura é quanto mais se distancia do supervisor, do diretor e, muitas vezes, sobra apenas para a mão do coordenador essa formação em serviço. Aqui é responsabilidade sim, mas é uma ação que acaba ficando muito limitada. Ainda mais se a gente quer ousar um pouquinho mais e pensar em outras possibilidades de ensino, de aprendizagem, de escola e de reconhecimento também do profissional da educação enquanto trabalhador. Nesse sentido, de se apoiar e de buscar nessa formação permanente em serviço que qualifique a sua ação e a sua prática profissional. Então, é isso.

ENTREVISTA 2 - SUPERVISORA ESCOLAR

Pesquisador: Nas ações que você realiza de apoio à escola, você considera que atua de forma colaborativa? Justifique sua resposta.

SE: Sim, eu considero que sim. Eu atuo de maneira colaborativa. Apesar de encontrar algumas situações-limite no cotidiano.

Pesquisador: Poderia citar algum exemplo?

SE: Sim, mas eu vou dizer que eu me considero um sujeito em desconstrução. Eu atuo no cargo de chefia, que historicamente foi construída para fiscalizar e para criar um vínculo de autoridade. Então, nesse sentido, me vejo como sujeito em desconstrução, pois tento transformar o vínculo de autoridade em um vínculo de confiança e colaboração mútua. Menciono desconstrução, porque também fui educada dessa forma, através da educação bancária: onde o outro, numa maneira hierárquica, está sempre a mandar em mim, a trazer algo para mim a depositar algo em mim. No caso da educação bancária, nesse sentido das relações, vejo como depositar as ordens ou indicar o que eu devo fazer. E assim percebo que as pessoas das escolas e das equipes com que trabalho, inicialmente, também veem o supervisor escolar desta forma.

Trabalho na desconstrução dessa ideia. Não estou ali para fiscalizar, não estou ali para julgar, para simplesmente reproduzir isso [educação bancária]. Eu quero atuar de maneira colaborativa, construir, fazer e pensar junto, compreendendo o contexto do que está sendo vivenciado nas escolas: suas necessidades, dificuldades e, então, fazer as mediações e as intervenções necessárias. Isso seria trabalhar para desconstruir a ideia hierarquizada das relações, para tentar estabelecer a linearidade de uma relação horizontal. Nesse sentido, acredito que esteja atuando de maneira colaborativa, mas, também, vivenciando a experiência de um sujeito em desconstrução.

Por exemplo, ao perceber alguma situação que eu considero equivocada por parte da Equipe Gestora, busco, através do diálogo, tentar entender a razão daquela situação, compreender o problema que está associado àquela prática ou ação, para que eu possa, trazendo recursos legais e conhecimentos teóricos, refletir juntamente com a equipe sobre qual intervenção seria mais adequada para aquela questão. E o conceito de “adequada” a qual me refiro, não se trata somente do ponto de vista da legalidade [o que pode ou não pode ser feito, dentro da lei] , mas também do ponto de vista pedagógico e ideológico, de forma que justifique a aplicabilidade de tal regimento ou normativa, o porquê não pode ou pode ser feito, priorizando sempre a perspectiva da justiça social (e ainda que possamos fazer: devemos ou não fazer isso e para que e para quem faremos isso) na busca de que a minha ação supervisora não tenha um fim em si mesma somente pela aplicabilidade da legislação municipal, mas

que alcance o objetivo de proporcionar a reflexão crítica sobre o fazer cotidiano nas escolas.

Pesquisador: Gostaria que você me contasse se a relação profissional que você tem com os coordenadores que você acompanha, que evidencie traços de colaboração.

SE: Percebo traços de colaboração nas minhas relações com a coordenação pedagógica. E não só do meu ponto de vista, mas no retorno que eles me dão através do trabalho. Um dos princípios que tento priorizar em minha conduta é o diálogo. Mas um verdadeiro diálogo, onde existe um processo de escuta atenta, não simplesmente um espaço para que todos falem e que depois se prevaleça somente a minha opinião, não. Existe uma escuta atenta. E uma constante desconstrução da visão da minha função, para que possam se expressar livremente, inclusive discordando dos apontamentos da supervisora escolar, deliberando para decisões coletivas.

Também percebo que há evidências de colaboração não só da minha atuação no trabalho deles, mas deles também no meu trabalho. O que eu tenho percebido é que conforme faço as intervenções nas escolas, dialogando com os coordenadores, acompanhando seu trabalho, discutindo estratégias e fazeres pedagógicos, tenho crescido bastante intelectualmente. Aprendo muito ao ouvir os coordenadores pedagógicos e acabo levando o que vivencio ou as experiências que eu construo com o coordenador de uma determinada escola para o coordenador de outra unidade escolar. Ocorre essa partilha, além, é claro da ampliação de meu conhecimento e do meu crescimento pessoal.

Um outro aspecto que eu comecei a desenvolver no meu trabalho foi a reunião coletiva. Faço reuniões com todos os coordenadores do mesmo segmento. Neste momento, por exemplo, estou com um grupo de coordenadores de educação infantil, que são da rede de creches conveniadas. Estou, também, com um grupo das coordenadoras da EMEF, todas do mesmo território físico.

Realizamos reuniões juntos e foi um momento de troca de experiências e dúvidas. Especialmente nesse momento da pandemia, em que prevalecia uma insegurança muito grande.

Cada grupo tem uma característica diferente, cada profissional de cada agrupamento, de cada segmento tem uma característica diferente. A preocupação do

coordenador da EMEF era uma preocupação muito mais voltada às cobranças da questão do currículo escolar, aprovação/retenção dos alunos ou questões mais burocráticas. As preocupações das coordenadoras da Educação Infantil se voltavam mais para como se constituiriam as vivências da infância sem o contato, só com a maneira virtual, além de preocupar-se também com as questões de vulnerabilidade das famílias.

Acredito que esses são indícios (principalmente quando elas, as coordenadoras, colocam que as experiências são positivas) de um trabalho colaborativo, que busca agregar e que tenta ser construído em conjunto.

Pesquisador: Pensando na formação de professores das escolas que você acompanha, é possível dizer que ocorre alguma parceria colaborativa entre você e os coordenadores?

SE: Vou dizer que sim e vou dizer da minha experiência mais recente. Ousadamente, nós criamos uma estratégia de construção diferente do PPP. Para esse ano, nós construímos juntos o PPP, discutindo os seus princípios primeiro com as coordenadoras.

Realizei um processo formativo com as coordenadoras, tanto da Educação Infantil quanto do Fundamental, nesses grupos que mencionei. Fiz um PowerPoint com algumas questões norteadoras para a reflexão coletiva, conversei com elas e elas reproduziram, de sua forma, com os professores.

Depois, nós construímos juntas um formulário de pesquisa para fazer uma caracterização sociocultural e econômica da comunidade atendida pela unidade educacional para que fosse inserida no PPP e, também, para que a equipe gestora pudesse discutir com os demais educadores da escola e historicizasse o contexto da pandemia.

Esse tipo de pesquisa é algo que sempre oriento a fazer. Mas, neste ano, o diferencial foi que construímos juntos, porque em experiências anteriores a construção era de cada escola.

Construímos no território, com questões que envolviam o contexto que todo mundo está vivenciando, que é o da pandemia.

Então, por exemplo, tinham questões que eram comuns a todas as unidades escolares: “Se caso as aulas retornassem, você encaminharia seu filho para a escola? Sim ou não? Por quê?”

Na Educação Infantil, foram construídas questões específicas sobre as crianças: “Como as crianças estavam se sentindo neste período? Ansiosas? Agitadas? Tristes? Nervosas?”

Na EMEF e Educação Infantil, questões que abrangiam as famílias: “Você ou sua família vivenciou alguma situação de dificuldade econômica?”.

E, enfim, pedi o acesso [ao formulário respondido pelas famílias], porque como a gente está construindo esse PPP, quebrei o paradigma da cobrança da data e o deixei com a liberdade de prazo para entrega. Geralmente a portaria faz a previsão de entrega no início de março. Mas como fiz o acordo que construiríamos juntos, então esse prazo ia se prorrogar conforme as nossas necessidades.

Neste interim, eu pedi o acesso às respostas, porque se eu esperasse as coordenadoras, sei que iria demorar ou atribulá-las. Eu sei que a demanda da SME está muito grande em cima das coordenadoras, etc...

Então, solicitei o acesso para que já tivesse as informações, porque depois iria fazer uma reunião com todos os professores de cada unidade escolar para discutir o currículo num PPP para 2020 e para 2021, numa perspectiva de aproveitar o aprendizado que estamos construindo nesse momento de pandemia para constituir uma nova escola em 2021, com todos os desafios, considerando que a SME não nos proporcionou nenhuma formação neste sentido.

Também, diante das necessidades que as coordenadoras apontaram, e também as diretoras, eu senti a necessidade, e elas também gostaram da ideia, de conversar com os professores, e até o presente momento eu fiz isso com as três unidades da rede direta. Na semana passada, eu fiz com a última EMEF.

Fiz essas formações a partir do referencial de Paulo Freire, especialmente no sentido de conseguir identificar para o seu PPP quais que são os problemas e as necessidades de sua escola e de sua comunidade, para que isso vire currículo independente, e para além do que está sendo preestabelecido pela prefeitura.

O que está sendo preestabelecido pela prefeitura precisa se cumprir, mas isso dialoga com a real necessidade? Isso é um conhecimento significativo? Como que eu identifico um conhecimento significativo? Só faço isso se eu me abrir para um

processo de escuta, para um real conhecimento do meu aluno. Então, discutimos quais eram as situações-limite que encontrávamos na escola para perceber se era possível transformar essa situação-limite no inédito viável ou se estávamos diante de algo que precisava se estudar mais, precisava se debruçar mais. Mas não dava para “esconder debaixo do tapete”.

Nessa última reunião, que é a mais recente (todas foram ótimas), a devolutiva dos professores foi muito boa, sempre se surpreendem quando veem a supervisora falar com o grupo. Mencionam que não é algo tão comum [a supervisora] fazer reuniões etc. Mas eles gostaram. E o que pontuamos foi que para que o conhecimento seja significativo, é preciso proporcionar que o sujeito da aprendizagem participe e identifique o que é significativo. Senão estaremos discutindo que os alunos têm dificuldades ou que têm condições socioeconômicas difíceis, mas o nosso conhecimento não conversa com a necessidade deles.

Um exemplo clássico que eu citei, em que acabei ajudando nos plantões de algumas escolas, onde atendi algumas mães que não tinham a menor condição de entenderem a questão do cartão merenda [um benefício ofertado pelo prefeito para as famílias das crianças matriculadas nas escolas municipais, que se encontram em situação de vulnerabilidade], as famílias mais carentes, que têm cadastro no Bolsa Família. Elas não conseguiam fazer a leitura do informativo que estava fixado no portão da escola. Então, conversei com os professores. Mencionei a nossa discussão sobre a questão de currículo, a questão do que os alunos precisam aprender, a defasagem, mas [também] qual foi o significado de tudo o que eles aprenderam até hoje se eles não podem usar isso hoje para ajudar a família, por exemplo, a se comunicar para ir atrás de um benefício que é direito deles? Ou qual é a função social desse conhecimento? Se eu sei que meu aluno mora na beira do córrego, por que isso não é pauta de trabalho escolar? Por que que isso não é pauta de Mostra Cultural? Por que o meu território, os problemas que eu vivencio e que a escola está inserida não são tratados na escola? Se não tem iluminação no bairro, isso é um problema, é uma questão importante e isso tem que compor o currículo.

A matemática e a língua portuguesa têm que dar embasamento para esse aluno poder ir atrás do que precisa hoje! Usar esse conhecimento para este momento, é negar aquele eterno conceito de vir a ser [um sujeito, um cidadão], que no futuro ele

vai usar isso [o conhecimento] porque ele vai se formar em alguma coisa, ele vai fazer algo para crescer no sistema capitalista...

Não, a necessidade, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, é usar [o conhecimento] hoje, é usar para transformar. Transformar e entender... Primeiro entender a sua realidade, a sua condição e transformar, lutar para transformar isso agora.

Então, voltando ao exemplo mencionado, as famílias da escola estavam passando por necessidades, muitas não conseguiam entrar em contato... O CRAS (Centro de Referência Assistência Social) estava fechado. Muitas mães não sabiam onde procurar informações, como procurar ajuda na internet. E são condições ou conhecimentos que a gente pode instrumentalizar na escola e que são significativos e que irão fazer a diferença hoje, independente do que vai acontecer amanhã. E aí, isso sim, vai ampliar o repertório cultural.

Não se trata simplesmente de levar os alunos a outros locais para ampliar o repertório cultural. Porque, durante a reunião, eles comentaram “a gente faz visitas para ampliar o repertório cultural para que não fiquem circunscritos onde eles moram, a gente leva em outros locais da cidade”. Então, respondi: “Bacana, e agora o que a gente precisa mostrar? Que esse aluno precisa se apropriar do conhecimento, aprender para ele conseguir arrumar um bom emprego e se mudar de onde ele mora e morar lá naquele lugar bacana? Ou ele precisa fazer uma leitura da realidade e perceber que para que aquele lugar bacana exista e se mantenha, existem lugares muito excluídos? Por que onde ele mora, também não tem os mesmos recursos daquele local bacana? Por que onde eu moro não tem o centro cultural? Por que eu preciso pegar um transporte e ficar 40 minutos dentro de um ônibus? Por que onde eu moro não tem nenhum teatro na região da periferia? Por que eu não tenho acesso?”

Então o grupo começou a apontar algumas reflexões. Era um grupo bem crítico, são professores que se consideram progressistas, com iniciativas muito boas, mas eles não tinham pensado desse ponto de vista. Infelizmente, eles ainda estavam presos no currículo da cidade, em trabalhar as atividades do Trilhas (materiais impressos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação).

E, inicialmente, eu já tinha dado as orientações de trabalhar a realidade: “Estamos trabalhando com COVID? A gente vai trabalhar o que em matemática? Estatística? Quantidade de infectados? Enfim, articular os objetos do componente

curricular com o problema que a gente está vivendo hoje. Ciências, História, Geografia, tudo dá para fazer isso, só que, claro, é mais trabalhoso.”

Em seguida, eles [os professores] levantaram as situações-limite, as dificuldades vivenciadas no seu meio de atuação: cobranças da avaliação, mencionaram que têm vontade de fazer diferente, mas que também não sabem por onde começar, eles não têm formação para isso.

Fui anotando os apontamentos e as dúvidas e no final eu falei: “Bom, tenho algumas sugestões, mas não é receita porque não tem receita, por que vocês vão construir com os alunos, senão estaremos sendo incoerentes.”

Das sugestões propostas, se destacaram: as rodas de conversa ou assembleias com os alunos.

Os professores relataram também problemas de trabalho solitário. Os professores falaram: “Às vezes, eu tenho dificuldades e nem todo mundo pensa do mesmo jeito”. Para isso, eu coloquei [sugeri] que eles se aproximassem daqueles que pensam semelhante, sejam duplas ou trios para tentar fortalecer os projetos com as suas iniciativas.

Eles colocaram a questão das cobranças de muitas famílias ou da Secretaria Municipal de Educação. E eu coloquei que, trazendo a comunidade para perto, através dos projetos, através do diálogo com a comunidade, e do estudo também, você se sente mais fortalecido para justificar o porquê que você está fazendo aquele trabalho diferenciado, porque você tem fundamentação teórica e o apoio do seu território.

Desde esta reunião com a coordenadora, que é muito boa, eles já começaram a estudar o material do José Pacheco, da Escola da Ponte. E sugeri que eles comessem a trabalhar com temas geradores, que seria a ideia de, depois do processo de escuta, pensar nos temas geradores e construir. Deixar fluir. Foi muito bom, uma ótima experiência.

Pesquisador: Você considera que o trabalho que realiza, como supervisora, caracteriza-se como ação formativa? Por quê?

SE: Sim. Eu acho que isso tudo que já mencionei é o caráter de formação, porque coloco como objetivo a transformação. Como eu falei, a desconstrução dessa lógica repressora que é vinculada ao meu cargo e, para isso, só através da formação.

Qualquer transformação só vai acontecer através da formação, tanto da formação do grupo do qual eu trabalho como da minha autoformação. Então, é um processo contínuo. Eu indico bibliografias, aprendo muito com as equipes, as equipes são boas. Também me indicam bibliografias, pergunto de onde eles as tiram, o que que eles estão lendo e então vamos trocando. Como o objetivo é transformar a lógica repressora, com certeza, a supervisão tem o caráter de formação.

Pesquisador: O que você destaca como mais relevante na ação que você faz junto aos coordenadores que acompanha?

SE: Eu tento trazer para minha prática aquilo que eu esperava receber quando eu fui coordenadora pedagógica também. Então, acho mais relevante o suporte, o apoio, eles sentirem que podem confiar, de que não é uma relação de autoritarismo, e, sim, de confiança e contribuição. Acho isso muito importante.

Acho que esse apoio, sentir que podem contar com a supervisora, que podem pedir ajuda, que podem falar dos problemas que têm na escola sem se preocuparem se eu vou criticar, se vou punir, se vou atuar um processo.

Pelo contrário, oriento as equipes para que quando tenham um problema, já me procurem antes mesmo de procurar a Diretoria Regional de Educação. E essa relação, acho que é uma relação que considero mais importante.

Já percebi que alguns gestores esperam, principalmente no começo, sempre que começo a acompanhar uma escola nova, têm expectativa de receber um supervisor que vai ser bem legalista, trazer a legislação na ponta da língua e fazer muitas cobranças burocráticas, mantendo um distanciamento e uma relação de hierarquia bem definida. E quando eu chego e começo a falar do que espero, me apresento, apresento o meu trabalho, falo que participo com os professores, que participo das JEIFs, que converso, que faço reuniões coletivas com outras escolas do território, muitos se surpreendem. Entendem que eu não vou fiscalizar, que não vou punir, que não acredito na judicialização da educação, que a gente vai atuar junto e o que não souber, eu realmente vou falar “não sei”, mas o que souber, orientarei da melhor maneira possível.

E que, a legislação, sempre vamos respeitá-la, e ela tem que ser usada sempre a serviço da justiça social, sempre! Porque toda interpretação é subjetiva, então deve ser encaminhada para o bem coletivo, na perspectiva da equidade.

Porque quando você tem um respaldo de que você agiu em benefício do bem comum, que você tem a sua justificativa de que você fez tudo que você sabia, você se interessou, você buscou, enfim, você foi a favor do sujeito que é o educando, a favor da comunidade, você não tem que ter medo, você não tem que ter receio, você pode ousar, você pode agir, você pode! E é nesse sentido que eu também me apresento para eles. Eu falo: “Olha, se vocês quiserem ir além, eu vou junto com vocês. Se quiser ficar, fica. Se quiser ir até aqui, vai até aqui. Eu vou respeitar a autonomia da escola, mas saibam que o meu tipo de trabalho é esse.”

Hoje, infelizmente, não temos muitas escolas democráticas, isso é muito difícil, tanto que eu preciso pedir para ter o contato com os professores, com os ATEs. Isso é uma coisa que eu tenho que ir buscar, culturalmente, o supervisor atua muito mais próximo dos gestores. O coordenador ainda é mais próximo do grupo, mas os diretores são mais distantes. Então, a ideia é tentar, é trazer uma mudança para isso.

Pesquisador: Você percebeu facilitação/resistência por parte dos coordenadores para o desenvolvimento de ação de colaboração. Como isso aconteceu?

SE: Percebi as duas coisas, como eu te falei, vou falar de três escolas da rede direta para dar um exemplo. Então, uma escola já me conhecia, a coordenadora, mas, assim, de reuniões, enfim, mas eu nunca tinha trabalhado com ela. Então, ela já se sentiu mais aberta.

A outra que era da EMEI e a outra da EMEF era uma coordenadora designada, também se sentiu aberta e facilitou. A outra EMEF que eu tenho é uma coordenadora bem antiga com bastante experiência, muito boa. Mas ela apresentou um pouco de resistência porque ela tinha bastante segurança e conhecimento do seu grupo. E ela não queria abrir esse espaço para, talvez, assim, não queria reconhecer que podia receber algo também.

E aí foi que falei para ela da troca, que não seria aquela atuação bancária de que eu depositaria para ela, não. É uma troca. É um processo, porque ainda não é o

ideal, gostaria de ter muito mais participação, receber mais, mas eu vejo que é um começo. Ela foi um pouco resistente, nesse sentido “de que o que você vai falar, eu já sei. O que você vai trazer, eu já sei. Estou cansada de ouvir. A Secretaria já falou tanto, vai falar isso, já sei disso, a gente já faz, eu já faço PEA desse jeito, já faço acompanhamento desse jeito.” Então, falei: “Bom, então tá. Então me conta, me explica, deixa eu ver como é que é, e até para levar de exemplo para outras escolas. Então, a gente de repente pode fazer uma reunião, trocar...” expliquei da reunião conjunta e aí ela foi se desarmando, se desarmando aos pouquinhos. Estamos em outubro e agora que eu sinto que ela está bem mais desarmada, mas é um processo.

Com as outras já foi mais fácil, porque estavam mais ansiosas por ajuda.

Essa, como já tinha um controle do seu grupo, da situação, já estava, tem muitos anos de experiência, já perto de se aposentar, inclusive, ela não queria meio que ninguém mexesse ali com o que ela já dominava. Talvez receio de que eu gerasse problema ou trazer mais trabalho. Não sei, não posso afirmar, estou supondo. Mas as outras já demonstravam que queriam ajuda, queriam orientação, “queremos saber como fazer”.

Pesquisador: Do que você contou até este momento, haveria algum assunto que eu não abordei ou que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

SE: Tá... é... deixa eu só posso fazer uma pergunta?

Pesquisador: Sim.

SE: Isso atrapalha em algo?

Pesquisador: Não.

SE: Mas assim, no caso você está perguntando da colaboração? Da colaboração entre a supervisão e as coordenadoras, né... é o foco, né?

Pesquisador: Sim. Mas, assim, a partir de tudo o que nós conversamos, o que você pode acrescentar? Por exemplo, se você achou que tem alguma ação ou até

alguma coisa que você acha interessante relatar, pode relatar ou não. Aí fica a seu critério, tudo bem?

SE: Eu vou falar do que falta eu fazer, porque falei só do que já fiz. Vou falar do que sinto necessidade de fazer e que sei que não vai dar tempo esse ano. E que eu preciso me programar para fazer, mas já identifiquei. Isso seria uma coisa que me ajuda. Eu falei bastante de tudo que eu fiz. E agora diagnostiquei o que preciso fazer.

Eu percebi na fala das coordenadoras - a maioria delas - conforme eu vou resgatando na memória, percebo que isso é recorrente das outras escolas que eu já fui supervisora nos anos anteriores: a relação democrática, a construção da relação democrática na equipe gestora, isso eu percebo que é um problema, e percebo que precisava abordar isso muito mais. Porque o lugar onde eu ocupo, o meu lugar de fala ou até a posição que chego nas escolas, eu posso trazer na prática essa relação democrática, e trazer isso para os diretores.

Então, eu percebi que existe um grande problema, as coordenadoras vivenciam uma grande dificuldade relacionada à gestão democrática, porque tudo na escola é pedagógico. E a gente vive hoje nessa gestão uma gestão que separa. A SME hoje tem uma visão empresarial, uma visão neoliberal da administração escolar, que traz uma formação especificamente conteudista e tecnicista para o coordenador e faz cobranças burocráticas sistematizadas para o diretor, de forma que isso separa a equipe.

E aí o que converso com elas é que não existe essa separação, tudo na escola é pedagógico, desde a folha de ponto que o diretor tem que fazer até o acompanhamento que o CP faz. E eles precisam dialogar, eles precisam pensar juntos e se eles não pensam juntos, se o diretor está preocupado com a reforma e essa reforma não conversa com a sala de aula do professor, não adianta, não vai para frente. E se o professor também não consegue perceber ou ter acesso e perceber que aquilo (a reforma, o burocrático) também é um problema dele, também essa gestão não vai para frente. Mas isso eu não consegui trabalhar, não consegui trazer para eles pensarem essa relação horizontal que é preciso construir.

Porque, assim, não é à toa que precisa ter passado pelo cargo de professor para ser gestor. Não é à toa. Existe uma lógica para isso, para que você entenda o chão que se pisa que é da educação, que é na sala de aula que se faz educação. E

que para a educação acontecer na sala de aula, quando a gente acessa esses cargos de liderança, a gente precisa voltar o olhar para aquela sala de aula para favorecer, colaborar. Acho que é isso que você está trazendo, colaborar para que aquele trabalho aconteça, não fiscalizar, não punir, não controlar, não reproduzir aquilo que a Secretaria impõe sem pensar. Olhar para quem está ali no chão da sala de aula, tanto o professor quanto o aluno, para que possamos conseguir construir junto. E aí você vai conseguir ter não só o aluno e o professor pensando naquele vazamento que o diretor está preocupado com a verba, que veio do PTRF, se vai dar para fazer a reforma do vazamento, ou outras questões administrativas. Mas isso também vai ser um problema de todo mundo e todo mundo pensando junto.

Assim como o problema do professor com aquele aluno que não abre o caderno, que não para. Vai ser um problema de todo mundo, também. Vai ser um problema do ATE, da Secretaria, vai ser um problema da funcionária da cozinha que conversa com aquele aluno na hora do intervalo, da funcionária da limpeza que às vezes tem acesso àquele aluno de uma maneira diferente. As pessoas não conversam nas escolas. É justamente a lógica empresarial, mesmo. Se você utilizar do exemplo de uma empresa, a pessoa que trabalha num determinado setor não conversa com o faxineiro da empresa, não tem essa relação, mas na educação não pode ser assim, porque todo mundo que está dentro de uma escola é educador. Não é uma empresa que o aluno é o cliente, não é!

Na verdade, todo mundo ali está construindo educação, é preciso dialogar todo mundo com todo mundo. Todo mundo estar com o mesmo objetivo.

E eu não consegui trazer essa formação. É uma coisa que ficou na minha cabeça já tem uns dois meses e eu falei: “Preciso fazer uma reunião só com os diretores, depois fazer uma reunião com todo mundo, todos os diretores, todos os CPs, todos os professores, todos os funcionários e falar sobre isso, sobre o que é gestão democrática”. Mas não consegui, é uma coisa que eu quero amadurecer, quero estudar mais até teoricamente para trazer recursos para os diretores. É uma necessidade que eu percebia, uma necessidade que eu tenho percebido em quase toda, acho que todas as escolas, na verdade.

Acho que todas as escolas, esse é o quinto ano que estou como supervisora, não teve uma escola que eu percebi (claro, tiveram algumas em que isso era mais evidente, tiveram outras que era menos, que tinha uma relação melhor), mas ainda

não consegui ver aquela escola em que a gestão democrática estava, de fato, começando a ser implementada.

O diretor ainda é o chefe, o supervisor ainda é o chefe do diretor e o coordenador é o subchefe, quando não é aquele ATE de fiscalização. Então, eu acho que é preciso desconstruir tudo isso para a relação ser mais horizontal. E que nós atinjam o que de fato é o nosso objetivo, que é fazer com que esse aluno aprenda para se formar para o hoje, para a função social do conhecimento, independente do que diz avaliação de sistema, mas [também] traçar um objetivo em comum da escola.

Todo mundo sentar, conversar e falar: “Gente, qual é o nosso objetivo? A gente tem tais, tais problemas, e o que que a gente pode fazer? A gente pode fazer isso, isso e isso, e o nosso objetivo é esse. Então vamos trabalhar juntos cada um dentro da sua função, mas conversando, dialogando”.

Tem escolas pelas quais passamos, eu vejo e vivi isso como professora, às vezes, anos trabalhando, a gente não sabe o nome da pessoa da cozinha e não ensina isso para os nossos alunos e alunas. E está implícito um olhar sobre isso. Está implícito uma invisibilidade dessas pessoas, está implícito que se eu não sei o nome, essa pessoa sequer existe para mim, sequer é importante para mim. E quanto que muitos dos pais e mães dos nossos alunos podem ter essa função, muitos dos nossos alunos podem vivenciar essa função. Eu fui percebendo isso quando era coordenadora e depois passou, acabei com as cobranças administrativas deixando essa reflexão mais distante. E agora percebi um pouco mais esse ano e percebi que no ano que vem vai ser uma das coisas que eu não vou deixar passar. Que é uma formação com os diretores e depois tentar com a escola toda.