

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ELIETE BARRETO BRITO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:

CONTRIBUIÇÕES DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORES – MUTUÍPE-BA

São Leopoldo

2011

ELIETE BARRETO BRITO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:

CONTRIBUIÇÕES DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORES – MUTUÍPE-BA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientador: Euclides Redin

Segundo Avaliador: Remí Klein

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862e Brito, Eliete Barreto

Experiências formativas: contribuições dos encontros pedagógicos para a formação continuada de educadores – Mutuípe-BA / Eliete Barreto Brito ; orientador Euclides Redin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.

79 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Professores – Formação. 2. Coordenadores educacionais. 3. Ensino. I. Redin, Euclides. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ELIETE BARRETO BRITO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:

CONTRIBUIÇÕES DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORES – MUTUÍPE-BA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Data:

Euclides Redin - Doutor em Psicologia Escolar - Escola Superior de Teologia

Remí Klein - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

RESUMO

A dissertação apresenta contribuições dos encontros pedagógicos (Experiências Formativas) para a formação de educadores e educadoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como fonte empírica registros escritos. A análise desse material e a construção do texto articulam o estudo em três constantes pedagógicas. A primeira reflete a questão da memória ritual na coordenação pedagógica, enfatizando o *movimento*, o *ir* e *vir* como ingrediente constitutivo da práxis; e o entorno contextual como parte do processo formativo e constitutivo desse fazer. A segunda apresenta a reflexão como caminho para a (re)construção do conhecimento, constituindo-se a partir de dois aspectos: instrução e formação. O primeiro aspecto aponta para a reflexão de conceitos científicos equivocadamente empregados; o segundo destaca a reflexão sobre a prática como descoberta de si mesmo e com o outro em que os conceitos de aprendizagem se fazem em diferentes experiências no (re)fazer contínuo. A terceira constante da Experiência Formativa mostra quatro pilares metodológicos que se agregam ao Círculo de Saberes como elemento de contabilização do saber ausente. Nesse aspecto, o ser, o fazer, o conhecer e o conviver recebem um enfoque especial; e o coordenador pedagógico é responsável por espionar a necessidade de manter desperto os valores centrais dos saberes, para formar e formar-se, coletivamente; para partilhar o encantamento da cooperação, da mutualidade e da alegria de estar e aprender junto. A última constante pedagógica, ou seja, o último capítulo, apresenta dois aspectos relevantes do estudo: a espiritualidade da gestão como viés ético-político da coordenação. O primeiro aspecto revela, na função do coordenador, a exigência de recusar o pragmático, acolher o paradigmático. O segundo, uma contribuição para construir um *novo* conceito, possível para se ser e educar de outra forma, mais humana, por meio da gestão político-pedagógica.

Palavras-chave: Experiência. Coordenação. Espaço pedagógico. Formação. Práxis.

ABSTRACT

This dissertation presents contributions of pedagogical meetings (Formative Experiences) for the training of educators. It is a qualitative research which had written records as empirical source. The analysis of this material and the elaboration of the text articulate the study in three pedagogical constants. The first constant reflects the question of ritual memory in pedagogical coordination, emphasizing the movement, the coming and going as a constitutive element of praxis; and the contextual environment as a part of the formative process as well as a part of praxis. The second constant presents the reflection as a path to the (re)construction of knowledge, built from two aspects: education and training. The first aspect points to the reflection of scientific concepts mistakenly used; the second aspect highlights the reflection on praxis as the discovery of themselves, where the concepts of learning build different ongoing experiences. The third constant of the Formative Experience shows four methodological pillars that integrate the Circle of Knowledge as elements of accounting of missing knowledge. In this way, being, doing, knowing and living-together receive an special emphasis; and the pedagogical coordinator is responsible for spying the need of keeping awake the core values of knowledge, in order to educate and train themselves, collectively; in order to share the enchantment of cooperation, mutuality and joy of learning and living together. This last pedagogical constant, that is, the last chapter, presents two aspects of study: the management of spirituality as an ethical-political perspective of coordination. The first aspect reveals the need of rejecting the pragmatic and the need of accepting the paradigmatic in the coordinator task. The second aspect is a contribution for the construction of a new concept, possible to be taught, in order to build a more humane way of teaching through the political-pedagogical management.

Keywords: Experience. Coordination. Pedagogical space. Training. Praxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 HISTORIAM.....	13
1.1 Ritual das palavras	16
1.2 Ritual pedagógico	20
1.3 Prosa pedagógica	21
2 FORMAÇÃO	30
2.1 Refletindo mitos: construindo ritos	35
2.2 Escutando a experiência.....	39
3 CÍRCULO DE SABERES	44
3.1 Conhecer	47
3.2 Fazer.....	50
3.3 Ser	53
3.4 Conviver.....	54
4 GESTÃO PEDAGÓGICA: UMA DIMENSÃO ESCORREGADIA.....	57
4.1 Observatórios etnoformadores.....	57
4.2 Ecologias dos saberes.....	63
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

A disposição de compartilhar nossas metanarrativas nesta pesquisa é fruto, em grande parte, do conhecimento já experienciado do que propriamente como sugestões de resultado de pesquisa acadêmica. Experiências suaves, às vezes conflituosas, em geral muito gratificantes, que refletem principalmente a diferença de uma narrativa de cuja execução os próprios interessados participam. São saberes que provêm, fundamentalmente, de dois grupos: professores e coordenadores; pessoas que nos rodeiam. Esse segundo grupo, principalmente, porque não deixava *cair* a utopia, a solidariedade, a criatividade, a esperança e a luta na construção da nova fase que inaugura o pensar educativo em Mutuípe,

Entendendo que nossas ações perpassam os princípios do Projeto Historiar, estaremos legitimando nossas intenções de trabalho a partir da ideia de ação-reflexão-ação, de modo que todos, conscientes de suas funções e da concepção de grupo, contribuam para a afirmação destes princípios; que permeiam o fazer educativo no município.¹

Quando começamos os trabalhos na coordenação, no mês de abril de 2002, havia se passado apenas um ano da nova gestão política. Tudo ainda estava muito “fresco”, e muito conflitivo também, pois o *novo* é desequilibrante, *incerto* e, por isso, às vezes, o motivo da resistência de muitas pessoas para entendê-lo. O tema daquele ano - *Educação e Trans-Formação... Gente é pra brilhar* - era parte nos pressupostos que o cenário político pedagógico sinalizava, ou seja, uma *chamada* de inclusão no protagonismo do *novo* paradigma educativo. Muito semelhante à ideia de *aprendência*, isto é, “este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói [...] indissociável da dinâmica do vivo”.² As experiências formativas foram, então, constituídas nesse contexto. Pressuposto que os educadores sentissem os desafios do momento, pensassem as suas ações nas continuidades e mudanças, participassem criticamente na construção de uma educação mais atenta à realidade dos diversos contextos. O pilar

¹ Caderno da coordenação pedagógica. Esse foi um momento de discussão sobre fazermos um cronograma para orientar os passos de nossa caminhada durante cada semana. O trecho foi utilizado na reflexão daquele momento. Distribuímos as tarjetas no grupo com vários textos como esse e em seguida discutíamos e fazíamos os registros das falas. Mutuípe/BA, abr. 2007.

² ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 128.

de tudo isso foi e é a Agenda Pedagógica.³ A formação continuada e a prática docente, o ensino e a aprendizagem nas escolas e tudo o *mais* da educação municipal deve-se à aplicabilidade na práxis, de seus princípios educacionais fundamentalmente humanos.

Com esse recurso de participação, fomos construindo o *ethos* da identidade pedagógica, uma busca pessoal, coletiva, histórica e social de reconhecermos a nós mesmos e ao entorno existencial - constatado que não somos apenas o *que* somos, mas também, o *em que* nos tornamos - no significado de um ideal ético que sustentasse um trabalho significativo. Isso somente é possível se “através do processo de descoberta, investigação, reflexão, meditação, contemplação, vamos identificando a razão de nós sermos o que somos e de por que as coisas que nos rodeiam são do modo que são”.⁴

Apesar de nos considerarmos responsáveis pelo que essa pesquisa apresenta, ela bebe também de muitas fontes amigas, o que a torna uma construção comunitária e solidária daqueles que sonham e lutam junto conosco. Dentro de cada capítulo, isso representa a construção coletiva da consciência de liberdade e responsabilidade do grupo, como uma porta entreaberta para continuar aprendendo. Com essa responsabilidade e com essa liberdade, percebemos que as experiências dos encontros com os professores dão a essa dissertação a qualidade que ela merece.

Contudo, se os dois grupos acima nos motivaram a que colocássemos no papel essas reflexões, o que realmente nos instiga e questiona são os princípios propostos no paradigma educativo do município. São esses nossos inspiradores primeiros e centrais de reflexão. Os sentidos da formação continuada gestada dos conceitos implícitos e explícitos na Agenda Pedagógica são nossos contribuintes incondicionais. Por isso, fazer do registro prática necessária e constante no dia a dia da coordenação tornou-se uma estratégia fundamental para nosso trabalho. Registros que levaram em conta reflexões, discussões, revisão e avaliação

³ AGENDA PEDAGÓGICA. Uma estratégia de formação continuada de educadores na rede municipal de Mutuípe, Bahia. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer: Mutuípe/BA, 2001. Este documento foi elaborado pelos gestores e educadores para servir de referencial teórico educativo. Ele contém os princípios pedagógicos, políticos e filosóficos para o ensino e a aprendizagem, incluindo todas as escolas municipais da cidade de Mutuípe/BA.

⁴ GUARESCHI, Pedrinho. *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 19.

periódica, não apenas dos consensos, principalmente dos caminhos que foram percorridos para a eles se chegar. Foram os registros a dimensão contemplativa do trabalho de grupo que se tornou, nessa pesquisa, um meio indispensável para o debate sobre o papel da coordenação no reencantamento da dimensão pedagógico-formativa. Um recurso de sabor-saber revelador. Mais do que isso: um instrumento favorável para o exercício da “capacidade de transformar em experiência o que passa, fazendo daquilo que acontece algo que *nos* acontece”.⁵ É por isso que temos a alegria de partilhar nessa dissertação as experiências e descobertas de nossa caminhada.

Assim, cuidamos antes de perguntar-nos qual seria a finalidade dos encontros para a formação continuada de educadores e educadoras. Aos poucos, fomos nos apropriando de respostas que só têm sentido se puderem prover aos seus atores-autores, um *crescimento* verdadeiramente humano. Não saberíamos encontrá-las fora desse parâmetro. Que isso fique claro na discussão que segue.

Nossa prática na produção dessa pesquisa foi analisar cuidadosamente os escritos, discernir sobre o que diziam e decidir sobre o que iríamos incorporar nestas reflexões. Como efeito do *cuidado* com tudo o que se vai escrito, o livrinho de Cordel construído em 2006 deixa clara a nossa causa:

E nesse nosso fazer/ Que constitui relação/ Misturas identitárias/
Sentimento, emoção... / Buscamos desconstruir/ A velha e arcaica visão: /
De professor desprovido/ Ou mero reprodutor/ De criança que aprende/
Sendo só receptor/ De auto-suficiência/ Função do coordenador/ E é
construindo saberes/ Que homem e mulher se faz/ Se faz “gente”, ser-
sendo/ No desejo de *ser mais*/ Eu, você, nossa história/ A gente mesmo é
quem faz.⁶

Seus versos celebram um processo de formação para além do conhecimento formal e formalizado. Como eles, outras narrativas nos ajudaram a desconstruir a visão pragmática do conhecimento e construir a visão paradigmática. Semelhante, as dinâmicas de grupo, a prosa pedagógica, as pautas, o círculo de

⁵ PONICK, Edson. *Experiências formativas: contribuições da Semana de Criatividade para a formação de educadores*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. p. 42.

⁶ COORDEL-NAÇÃO. *Uma forma prazerosa de fazer formação*. Mutuípe: Bahia. 2006. p. 19, v. 85-87. Livrinho que construímos a partir das reflexões nos Encontros Pedagógicos com os professores. Fomos registrando várias falas, criando as rimas e no final do ano, no último encontro, apresentamos aos professores. Foi um momento surpreendentemente especial; com muitas gargalhadas alegres. São relatos de nove Encontros no período de 22 de julho a 22 de dezembro de 2006.

saberes, tornaram-se uma ferramenta fundamental nessa pesquisa. Por isso, consideramos essa dissertação algo próprio e ao mesmo tempo, de muitos; uma autobiografia coletiva.

Fizemos questão de deixar claro o caminho por onde queremos seguir. Ele pode ser entrevisto também como síntese para ajustar os passos do leitor em direção à *leitura das entrelinhas* do texto. Selecionar os temas dos capítulos foi uma das maiores dificuldades; e concluímos com a sensação de que algo mais poderia ser revelado. Foram muitas sugestões. Fomos reduzindo, juntando, separando, vendo a relação com o que pretendíamos, até chegarmos aos temas que seguem. Nosso pedido ao leitor é que tenha clareza disso: com tal escolha pensamos uma *teia* que desse conta dos conceitos que acreditamos serem essenciais para a formação continuada de educadores nas experiências formativas. Talvez por isso essa pesquisa não apresente tanto ares “acadêmicos”. No entanto, confessamos que isso não nos interessa tanto. Optamos pela leveza, com que dizer o que pensamos deve chegar à compreensão de forma simples e clara.

Assim, também queremos frisar a intenção de não ser esse tema uma pretensão nossa de dizer como deve ser a formação continuada ou como deve o coordenador agir. Não é por aí. Estamos plenamente “cons-cientes” do que discutimos a seguir. Nossa intenção é que cada um reflita, busque as proposições de porque acha que as coisas não são/ou são assim. Que deseje *entrar* no círculo, na roda, na ciranda dos saberes da experiência própria e apropriada, no reconhecimento “vivido” dia após dia, na estreita relação com a realidade de cada contexto.

O objetivo da pesquisa e da dissertação é, então, analisar relatos sobre as atividades experienciadas nos encontros pedagógicos com os professores e estabelecer relações dessas experiências com a formação continuada. Nossa pergunta central é a seguinte: quais são as contribuições dos encontros pedagógicos para a formação pessoal e profissional de educadores e educadoras?

Possivelmente essas descobertas e reflexões serviram para nosso diálogo com alguns autores que pensam a questão da educação e da formação. Com isso, entendemos que essa dissertação poderá contribuir tanto para refletir a práxis da coordenação como para divulgar sua contribuição para a legitimação de projetos de qualificação profissional. O mais importante disso tudo é reconhecermos que a

reflexão que *(des)envolva* nossa afetividade, pode nos sensibilizar e assim nos auxiliar a compreender o outro e a nós mesmos em nossas limitações, e a valorizar o outro e a nós mesmos em nossas possibilidades de construirmos juntos, os conceitos da democracia. Mantermo-nos sempre atentos de que “[...] de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade do mestre”.⁷ Democratizar a liberdade pedagógica: nossa motivação pelos temas escolhidos e o cuidado que nos move.

A formação continuada de educadoras e educadores é uma característica importante na sociedade dinâmica e complexa em que vivemos. Tendo isso constatado, podemos intervir na realidade como tarefa mais complexa e geradora de novos saberes; diferente de nos adaptarmos, somos parte nas decisões. Para Paulo Freire, “como quem estuda precisa compreender que há perguntas a serem feitas que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar”.⁸ A perspectiva freireana da nossa vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, não é a da resignação, mas da postura revolucionária que nos engaja na luta contra a *resposta pronta*; a favor da *pergunta* que liberta. A partir disso, temos de pensar nossa contribuição político-pedagógica e pedagógico-política.

Como fonte de dados empíricos, utilizamos as narrativas dos encontros pedagógicos para realizarmos a pesquisa qualitativa. Essas vivências merecem não somente nosso registro, mas também uma reflexão em outros contextos que auxilie a formar e formar-se a partir das próprias experiências. O diferencial dessa pesquisa é que os *textos* analisados tornaram-se *contextos* a partir das experiências de educadores e educadoras, em um momento de sua formação, e não de sua atuação. Por isso, somos também protagonistas dessa produção como coordenadores dos grupos.

Optamos por essa metodologia, primeiro, porque ela tem uma relação direta com a educação proposta na Agenda Pedagógica, ou seja, ser a formação sempre um espaço de debates e alternativas de participação. E segundo, por entendermos a

⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25.

⁸ FREIRE, 1996, p. 25.

ênfase cada vez maior dada às narrativas pessoais no processo de produção do conhecimento. Portanto, antes de consultar as *plataformas teóricas*, temos os registros dos sujeitos aprendentes que demonstram como ocorre o seu processo de formação nas experiências que vivenciam. E, principalmente, ouvimos de nós mesmos o que temos aprendido nesse tempo com eles e com as leituras que viemos fazendo, sendo elas de cunho teórico ou não. Em resumo, propomos uma roda de conversação em que nós coordenadores, o grupo de professores e alguns pensadores da educação articulam discussões sobre assuntos que julgamos necessário considerar em qualquer proposta educativa.

Como educadores sensíveis, procuramos contribuir com a produção de uma sociedade em que meninos e meninas, adolescentes, jovens e pessoas adultas com pouca ou muita idade se sintam motivados a construir uma forma de educar em que a sensibilidade solidária prevaleça sobre a competência individualista. A construção dessa sociedade depende, também, da formação que acolhe essa perspectiva. Claramente é a formação continuada o tema central desta dissertação e o objetivo primeiro dos encontros pedagógicos com os professores. Onde cada pessoa se forma e é formada a partir das reflexões que faz sobre si mesma e sobre seu entorno; pelas reflexões que faz a partir da interação coletiva. Todas essas características relacionadas a uma educação mais humanizadora e, portanto, mais esperançosa, constituem os textos que seguem.

Dividimos nossas reflexões em quatro capítulos, pensados a partir das leituras dos registros e da pesquisa bibliográfica que fizemos. São nossos pensamentos, palavras ditas e escritas a partir da nossa experiência como coordenadores e a partir da experiência de todos que compartilharam suas exposições. E nós retribuímos tais reflexões, entendendo-nos como sujeito na concepção de Edgar Morin, “é ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo. É esse sujeito que compartilha pensamentos, sentimentos”,⁹ compreensões e sugestões para a formação continuada a partir da sistematização das experiências.

O que propõem os temas que seguem não é impor um saber como único, mas promover um diálogo de tal forma questionador e reflexivo que revele a necessidade de superar o saber fragmentado. É experimentar a dialética entre “a

⁹ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 66.

leitura de mundo” e a “leitura da palavra” com a convicção de que a mudança é possível.

A narrativa dos encontros pedagógicos se re-faz para nossa função como o dever que temos de contabilizar o saber ausente. Isso também na “Educação Cristã se fazia em função da missão (rememorizar e preservar a história da Torá) e se definia a partir dela”.¹⁰ Assim a narrativa, que era o instrumento primeiro da pedagogia dos apóstolos, oferecia-lhes o princípio educativo a partir da expressão popular. Semelhante à natureza narrativa no espaço pedagógico, que objetiva e subjetivamente *anima* a escritura dos textos que seguem, indicando nossa missão como educadores. E assim como as epístolas pastorais, a narrativa pedagógica de cada capítulo contém a dimensão do *que* e do *como* se constitui a gestão do coordenador, sempre renovada, nunca esgotada. Que divirjam na perspectiva religiosa. Mas tanto a pedagogia cristã quanto as experiências formativas com os professores conjugam nessa pesquisa o caráter narrativo com o mesmo dinamismo pedagógico de respeito aos aspectos fundamentais da condição humana.

Disso concluímos que, como educadores, temos de ter e renovar saberes; de inquietar a curiosidade que baseia a nossa práxis. E fazemos isso considerando o saber da experiência feito e com a compreensão de mundo, a partir da própria presença nele. A partir disso, assumimos nossas convicções e valores, e a responsabilidade com o que apresentamos nas reflexões que seguem.

¹⁰ KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996. p. 60-61.

1 HISTORIAM

“Temos de pensar educação para a liberdade, educação para a transformação permanente, no cotidiano, perscrutando o futuro, mas vivendo intensamente o presente”.

(ABONG)

A contração do presente é resultado do desperdício das experiências, que são desqualificadas e consideradas ausentes ou não-existentes. A experiência nos leva a crer que devemos utilizar a teoria como instrumento de análise e investigação, mas não como verdade absoluta e imutável. O sociólogo Boaventura de Sousa Santos nos adverte que “precisamos de uma teoria geral sobre a impossibilidade de uma teoria geral [...]. Ninguém tem a teoria geral que resolva todos os problemas, que dê coerência a toda a riqueza das experiências”.¹¹ Assim, a perspectiva do autor no embasamento dessa pesquisa oferece o aporte para entendermos porque é no âmbito local que a história é vivida.

Do ponto de vista da produção acadêmica, poderia ser perguntado sobre o que este tema suscita. De forma modesta, diríamos que qualquer resposta a essa pergunta deverá supor, dentre outras exigências, desocultar pressuposto eternizantes ou naturalizantes do presente. E para compreender melhor o que isso significa nesse trabalho, sugerimos que compartilhem conosco a degustação dos capítulos, com desprendimento; sem amarras. Menos *formalidade* e mais *emotividade*. Que abandonem o saudosismo, mas também repensem o *basismo* pedagógico, isto é, o privilégio do saber pela experiência. Que invistam no caminhar para a mudança, a transformação e a conscienciação livre e responsável. Com isso em mente, pedimos permissão ao professor Pedrinho Guareschi para *dizer* da nossa intenção aqui, na perspectiva da psicologia social crítica. Ou seja, para demonstrar na nossa prática, a sua teoria. Seria *re-conhecer* “o que está aí, juntamente com o que não está aí [...]”. O lado oculto, não iluminado, silenciado, mas que também é parte da totalidade do fato e do fenômeno, da realidade”.¹² Nas experiências formativas, isso pressupõe traduzir aquilo *em que* se tornou o *que* é hoje o pensar da coordenação pedagógica em Mutuípe.

¹¹ SOUSA SANTOS, Boaventura de. In: ABONG. *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 50-51.

¹² GUARESCHI, 2005, p. 16.

A pouca formalidade acadêmica buscamos compartilhar também com Larrosa, ao confirmar que “o sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*. Do ponto de vista da experiência, o importante [...] é a exposição, nossa maneira de *ex-por-nos*, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”.¹³

Para historiar os encontros pedagógicos com os professores das escolas da roça de Mutuípe, cada capítulo pressupõe um ritual de ressignificação das/nas experiências aprendentes. O protagonismo de uma *pedagogia da presença*, ou seja, desejamos trazer para dentro desta pesquisa, elementos da *experienciação* no cotidiano da formação continuada. Uma trajetória, mas também um prospectivo de seres e fazeres. Não uma teoria, mas uma *autopoiese* pedagógica. É isso! Uma metanarrativa de sabor-saber identitário *mi-to-ló-gi-co*.

Historiar quer pressupor aqui relatar um conhecimento construído em um tempo assimétrico, não linear. Traduzir des-continuidades no *movimento* dessas temporalidades, acolhendo o *chronos* e o *kairós*. Em outros termos, assemelha-se ao mito porque propõe a oportunidade de narrar com graça e sabor, uma realidade que passou a existir em Mutuípe. Não uma realidade total, apenas *aquela* re-vivida das nossas experiências contextualizáveis. Porque embora a intersubjetividade esteja presente aqui, fazendo parte dessa nossa produção, somente é sentida por nós que a vivemos. É para nós um ritual, esse jeito próprio de pensar a humanização do humano, o *cuidado* como paradigma formativo, institucional, prático-docente e político-pedagógico. E mais: como o mito, é um olhar para trás na busca por respostas de perguntas que ecoam aos ouvidos sensíveis; uma metanarrativa de comportamentos em um tempo (2002-2008) e um lugar (Mutuípe-Bahia).

São contribuições dos professores e dos coordenadores das escolas do campo, com quem desde já compartilhamos nossas degustações. Como introdução dos capítulos, esse texto nos prepara para o movimento de selecionar os temas deste trabalho. Historiar aqui significa estarmos percebendo que podemos sistematizar teoricamente, e de outra forma, aquilo que já fazíamos, partilhando com a possibilidade de contribuir com outras realidades, em outros contextos e lugares.

¹³ LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 161.

A escolha dos capítulos se justifica por oferecer as pistas que nos levam a compreender melhor uma fase do contexto educativo em Mutuípe e suas contribuições para a formação continuada dos professores. É, portanto, uma narrativa de *criação*, o que permite dizer de que modo o processo pedagógico-formativo foi construído e começou a *ser* sem, com isso, privilegiar as nossas experiências.

Para *re-mover* os capítulos de dentro desse processo, há alguns mitos a serem evitados: o da monocultura do rigor e do saber – aquela em que só há uma forma de reconhecimento – o *científico*. O da produção de não-existência por meio do conceito de ignorante. Do tempo linear. Da produção de ausência que considera tudo aquilo que é assimétrico a essa seta do tempo como residual. É importante ter claro o caminho por onde vamos trilhar.

Por isso, o primeiro capítulo, que desde já se constitui, pretende apresentar os passos dessa viagem. O ponto de partida somos nós mesmos, educadores das escolas da roça de Mutuípe, Bahia. E o caminho, uma formação humanizadora, que respeita a condição do ser, sua identidade, mas também propõe, sugere. E que, por isso também, tem como objetivo provocar, motivar, aquecer um *estado de espantamento*. Isso significa o desafio de “construir ou reconstruir os saberes - saber-ser, saber-conviver, saber-fazer, saber aprender - que estão sendo produzidos numa determinada experiência existencial por seus diferentes sujeitos”.¹⁴ E desde que consideramos a reflexão instrumento de aprendizagem e desconstrução de conceitos, inserimos o segundo capítulo no intento de pensarmos alguns pré-conceitos da formação continuada. Um momento de parada para refletir os contextos aprendentes.

O terceiro capítulo retoma as discussões do segundo, com ênfase sobre processos metodológicos de formação a partir da experiência. Intitulado *Círculo de saberes*, quer ter o aporte qualitativo da pesquisa como protagonista nas alternativas de mudança de paradigma e construção consciente da autonomia, através do fazer pedagógico. Conforme Maria Dirlane, “na realidade atual, não há mais espaço para pedagogias fechadas que fragmentam o saber, mas para uma educação que

¹⁴ ABONG. ONGS: Repensando sua prática de gestão. São Paulo: ABONG, 2007. p. 56.

considere o ser humano na sua totalidade”.¹⁵ Nossa abordagem prevê que a formação nessa perspectiva seja aberta, dialógica e encontre na *relação*, as alternativas de *trans*-formação da realidade.

Tendo nos apropriado dos princípios de formação, é iminente que se intervenham nas proposições, nas atitudes que possam se contrapor a tal perspectiva. Assim, o último capítulo propõe-se, como os anteriores, à construção da consciência de liberdade e de responsabilidade gestora da coordenação. A diferença é que ele exige o alargamento dessa consciência para além da prática, intervindo nas dimensões do Projeto Político Pedagógico do município. Como a Agenda Pedagógica que se constitui enquanto Marco Referencial de interpretação e recriação participativas, a intenção do quarto capítulo é, também, ajudar na fundamentação do PPP das escolas da roça, fazendo dessa pesquisa um instrumento de legitimação do princípio educativo dessas escolas. Isso pressupõe, segundo Murad, manter a tradição como sabedoria, pois, conforme o autor, “uma instituição aprendente é aquela que traz do passado não somente as informações, mas também uma forma de ver o mundo. Acumula experiências, aprende dos sucessos e dos fracassos”.¹⁶

Com isso em mente, vamos propor o *ritual* das palavras. Sugerimos, portanto, despirmo-nos de nossos olhares *acinzentados* para podermos *temperar* tais proposições com a sabedoria da experiência.

1.1 Ritual das palavras

Costumamos pensar as palavras para encontrar outros sentidos para as **coisas** que costumeiramente nomeamos. Quando refletimos sobre as palavras, aprendemos que elas têm, muitas vezes, mais poder do que supúnhamos que tivessem. E quando se trata de descrever subjetividades, autoprodução, como é o caso das experiências formativas, torna-se especialmente interessante conhecê-las. Conforme Larrosa, “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que

¹⁵ WITT, Maria Dirlane. *Esperança e solidariedade: a educação em tempos de globalização*. In: SCHULTZ, Valdemar (Org.). *Esperança e solidariedade: propostas educativas na atuação de Jesus*. São Leopoldo: DEC/IECLB, 2004. p. 23.

¹⁶ MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 90.

simplesmente palavras”.¹⁷ E por sermos a própria palavra corporificada, somos também constituintes de sentidos tanto no processo de expressividade quanto no de silêncio. E no contexto da formação, tanto um quanto o outro, deve ser considerado. Nesse sentido, não é difícil pensar o ritual das palavras como prática que se *re-faz* no dinamismo da **trans-formação** e da quebra de **paradigmas**.

Então, como entender a *palavra* no contexto das experiências formativas?

Primeiramente, esclarecemos que não se trata de trocar simplesmente um termo por outro, abandonar este ou aquele conceito, **copiar** novos termos, impressionar por meio de um vocabulário novo. Não é isso. “Não é preciso ser culto para saber as palavras que deverão ser ditas. [...] Mas é preciso ser suficientemente sábio para perceber as que não devem ser ditas”.¹⁸ Este é um aspecto importante para a reflexão sobre o encontro dos saberes. Porque as experiências nos mostraram que o ritual das palavras depreende dos sentidos escondidos nos **conceitos**, nas **metanarrativas**, mas também, dos nossos próprios pré-conceitos e estigmas. Estes **incorporam** valores historicamente negados pela visão preconceituosa da **sociedade capitalista, excludente**. Refleti-los pode ser uma maneira de resistir aos “**ranços**” linguísticos que constroem no *modelo* de formação **moderno-burguês** o pensar **arrogante-intelectual**. Segundo Boaventura de Sousa Santos,

[...] temos de fazer uma sociologia dessas ausências para trazer para nossa presença esses objetos que são objetos impossíveis e transformá-los em objetos possíveis, para transformar realidades que não existem em realidades que existem. A realidade não pode se reduzir àquilo que existe. Se nós reduzimos a realidade àquilo que existe, somos conformistas.¹⁹

Seguramente, o **porquê**, o **quê** e o **como?**, sempre cuidadosamente refletido pela coordenação pedagógica em volta da mesa, tenha instigado em nós o dever de inseri-lo nessa pesquisa. Mas, o que isso tem a ver com o ritual das palavras? Dentre outros fundamentos, a possibilidade de dialogar com as diferentes formas de modelos de conhecimento em contraposição ao monocultural e superar esses modelos de monoculturas no desafio da construção/**sistematização** do **saber-fazer**. De refletir e encontrar as possibilidades em **metodologias** menos

¹⁷ LARROSA *apud* PONICK, 2007, p. 17.

¹⁸ SANTOS, Livia C. A. Língua e literatura: o poder das palavras. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, ano XLIII, n. 356, maio 2005. p. 10.

¹⁹ SOUSA SANTOS, 2004, p. 43.

utilitaristas. Mas, principalmente, permitir a palavra, **auscultá-la, desnudá-la** tanto da ciência como do saber do **Outro**, e incorporá-la na construção do **Eu**.

E como lembramos no texto introdutório, não pretendemos privilegiar nossas experiências. Mas admitimos que esse capítulo tem um **sabor** especial, porque **consagra** o *movimento* das palavras com as quais pudemos **degustar**, nos encontros pedagógicos com os professores, a **sutileza** contida nas expressões, a **boniteza** explícita/implícita em suas **metanarrativas**, o **desespero** quando algo não ia bem, o **desencanto** quando do não cumprimento da tarefa, a **inquietação** com os projetos das escolas, a sensação de angústia, diante do não alcance das **metas**...

Assim também, com essa **comoção**, **celebramos** a graça de fazer parte na construção de muitas **pautas**. Citamos algumas palavras que validaram novos sentidos acerca da função pedagógica. São conceitos carregados de significações esquecidas, mas ainda imersas no contexto das **educações** humanizadoras. Adotamos alguns no cotidiano do fazer pedagógico (que estão em negrito) com um *sabor* particularmente nosso: **encontro pedagógico** (planejamento), **roça** (zona rural), **criança** (aluno), **educador** (professor), **formação** (capacitação), **destrinchar** (detalhar), **construir** (fazer), **espantar-se** (ver o não visto, surpreender-se, maravilhar-se), **prosa pedagógica** (reunião), **círculo de saberes**, (momentos de formação), dentre outros. Com esse **movimento**, criamos **espaços-tempos** reflexivos a favor da formação no contexto do ritual das palavras. Algumas vezes, defrontamo-nos conosco mesmo na velha posição de **transmissor** do historicamente *dado*. Mas estamos cientes, também, que o **crescimento** de cada educador carece de uma formação gestada no seu tempo pedagógico, ou seja, no tempo resiliente que “desafia e impulsiona para assumir conscientemente a necessidade de situar-se numa perspectiva de esperança. [...] Supõe investigar as forças de recuperação de cada pessoa e grupo e ver como melhor desenvolvê-las”.²⁰

Ousamos apresentar o Poema ao Oralista, de Meihy, como exemplo do **cuidado** com a palavra:

Empreste-me sua voz... /Dê-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
/Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi./Deixe-me

²⁰ HOCH, Lothar C.; ROCCA, Susana M. (Orgs.). *Sofrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 25.

dizer./Não como aquele que faz da saudade um projeto de vida/Nem da memória um exercício./Tenho uma história, minha, pequena, mas única./Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto./Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado/Flanando sobre dores e alegrias./Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece/Depois da aventura de auroras e tempestades./Como alguém que destila a emoção de ter estado./Farei de meu relato mais que uma oração, um registro./Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une./Empreste-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,/Para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme./Empresta-me o que for preciso:/A voz, a letra e o livro/Para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo, também sou história.²¹

Assim, o ritual das palavras quer ser um movimento de **pré-ocupação**, arrumação, enfeitiçamento, em que a presença nos espaços de formação, não apenas sinaliza e mobiliza a aprendizagem, mas também nos encoraja a descrever nossa narrativa. História simples, mas nossa. E conforme Larrosa, “renovar as palavras comuns, escrevê-las como pela primeira vez, fazê-las soar de um modo inaudito, dá-las a ler como nunca antes foram lidas”.²² Essa é também uma prática necessária na função do coordenador.

É possível que fiquem adormecidas na nossa memória muitas outras reflexões. Porém aqui, **com todo o ser**, pudemos experimentar a **sinergia** da aprendizagem com **experienci-ação** e com nova compreensão de papéis e **funções**. Construímos um cenário propício, desafiador e construtor de **sentido**, pressuposto necessário para nos tornarmos sujeitos, **atores-autores** do nosso tempo. Esse é, pois, um tema **fecundo**, que Rubem Alves conhece bem e, por isso nos alerta que “não basta o saber; é preciso o sabor. É preciso que as palavras sejam belas para seduzir”.²³ Foi a sua *leitura* ao **revisitar** sua autobiografia dos tempos de menino e constatar que não devia mudar o que havia escrito. Assim também reagimos ao **revisitar** nos relatórios, nas pastas, nos cadernos, nas pautas dos encontros pedagógicos, as ações-reflexões passadas.

Esta pesquisa intenta fundamentar uma prática na qual estivemos inseridos na função de coordenadores pedagógicos. Não saberíamos encontrar legitimação para historiar o ritual das palavras fora da intenção de partilhar com outras e com outros colegas educadores. Assim sendo, no tópico seguinte, vamos novamente compartilhar mais um ritual. Um rito de agregação, de troca e construção de

²¹ MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo histórias oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. VII.

²² LARROSA *apud* PONICK, 2007, p. 17.

²³ ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 7.

saberes. Acreditamos que essas contribuições possam encorajar companheiros e companheiras no enfrentamento livre e responsável de realidades *silenciadas*.

1.2 Ritual pedagógico

Assim como o mito, que durante muito tempo fez parte da tradição oral, as histórias, as canções e as poesias eram elementos-chave na formação do imaginário coletivo que contribuía para a formação dos valores e, conseqüentemente, da identidade das pessoas de determinadas sociedades, narrar as experiências formativas permite compreender a significação de cada *movimento* em torno dos encontros pedagógicos. Segundo Maria Isabel da Cunha, “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações”.²⁴ Compartilhar com a autora essas apreensões no protagonismo de preparação dos encontros pedagógicos é o que fundamenta mais um ritual nesse item.

Como contexto de des-continuidade aprendente, insere-se aqui a segunda parte de um fazer pedagógico agregado, pois aquecidos no questionamento de termos e conceitos e com a reflexão das leituras, entra-se na “roda” para *prosar*. A propósito, esse item nasceu dos nossos rituais. Tornou-se o *momento de construção* antecedente dos encontros quinzenais com os professores. Consagrou-se como princípio da ação coletiva de adotar o *trabalho-cuidado* no paradigma educativo do município e legitimou a construção das pautas da coordenação. Eis aqui um instrumento necessário ao trabalho pedagógico: a pauta. A pauta requer um pensar democrático e uma decisão política consciente, porque exige transividade. Sua dimensão transcende o limite do espaço-tempo ao *redor da mesa* e incide na sala de aula com a prática docente. Entre a *saída* na coordenação até sua inserção na atividade docente, a pauta constitui-se um instrumento de pré-visão e subjetividade. Como subjetividade na práxis educativa implica o compromisso de prevê a produção de bens imateriais, que quer dizer do ponto de vista do trabalho pedagógico, mais que instruir: formar.

O sentimento que move a *pré-ocupação* de encontrar com os professores quer nos dizer: “Vá à busca do seu povo. Ame-o. Aprenda com ele. Comece com

²⁴ CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998. p. 38.

aquilo que ele sabe. Construa sobre aquilo que ele tem”.²⁵ Este pensamento-chave refletido em um Encontro Pedagógico em 2006 já sinaliza aqui o reflexo desse tema no próximo item, mas também já agora nos *diz* o quanto é importante esse processo de *conhecer*, *fazer* e de *ser* um ritual pedagógico constante e evolutivo de construção de identidades. Com esse olhar, tudo o que acontece antes, durante e após cada encontro é mais gratificante, porque cria relação de itinerância dos contextos aprendentes.

Diante disso, as proposições desta pesquisa devem suscitar *novas* apreensões de funções e papéis. E no viés do trabalho pedagógico, significa *manifestar* ritos e mitos que possibilitem responder: como gerir um processo de atividade compartilhada, bens imateriais, relações, protagonismo, sujeito empoderado na formação continuada? O que temos feito para dar aos educadores “motivo” para falar em um momento de *prosa*? Esse caminho começa a ser construído processualmente, com questionamentos, inquietações, indagação e principalmente com diálogo. E continua no ritual de *cuidado*, de pré-visão e de escuta. É, pois, uma Pedagogia do Ócio, “cujas bases metodológicas deslocam a centralidade do trabalho como único capaz de dar sentido à vida humana, e apontam para a recuperação de valores”.²⁶ Com essa intenção, até aqui introduzimos dois rituais precedentes aos encontros pedagógicos, mas sem deixar de *escutar* outros sentidos e sentimentos. De *prevê* o movimento da palavra no encontro com outras temporalidades. Assim, consideramos sempre presente a oportunidade de *aprender* e de *ser* como aporte no processo de crescimento pessoal e profissional. O desfecho desse capítulo intenta ser também uma síntese do que pretende ser a pesquisa qualitativa, mas isso é, sem dúvida, uma consequência da relação que estabelecemos na busca pela construção e afirmação da nossa identidade. Continuamos essa busca.

1.3 Prosa pedagógica

Fizemos uma opção pelo humanismo sensível aos valores sócio-culturais, que considera a experiência e saberes local-globais [...] a participação dos

²⁵ Pauta do Encontro Pedagógico de 30 de setembro. Pensamento de Kwame N’krumah para reflexão sobre os sentidos da avaliação da aprendizagem escolar. Escolas da Roça: Mutuípe - Bahia, 2006. Caderno da Coordenação.

²⁶ LUBICH *apud* NEVES, Raimundo Clecionaldo V.; IMBIRIBA, Rosenilda Oliveira. Pedagogia da unidade: construindo uma cultura de paz. *Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 2. ed. São Leopoldo: EST, 2010.

sujeitos-cidadãos que através da história... da memória... da tradição... da inovação... da vida vivida... possibilitam outros sentidos de conhecimento, por conseguinte, outra política de formação... de educação. Nosso compromisso já está firmado [...] um movimento permanente de se fazer-fazendo-sempre... conforme temos feito nos espaços de Formação Continuada dos Educadores.²⁷

O texto do Jornal da Educação de Mutuípe possibilita uma melhor compreensão sobre as significações desta pesquisa para a coordenação pedagógica. Assumimos traduzi-las aqui como Experiências Formativas e, nesse capítulo, como *Prosa Pedagógica*. Nessa caminhada, confirmamos que “o vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo aberto, produtivo”.²⁸ As metanarrativas aqui refletem um modo-de-ser-trabalho-cuidado como causa-efeito relacionais aos processos aprendentes. Processos de desenraizamento dos aspectos que auxiliam as contribuições das experiências e sua inserção em um paradigma educativo libertador.

Assim sendo, compartilhamos com Boff a prosa pedagógica como uma metodologia para a pesquisa do trabalho cotidiano da coordenação. Segundo o autor, “entendemos por práxis exatamente esse movimento dialético entre a conversão do conhecimento em ação transformadora e a conversão da ação transformadora em conhecimento”.²⁹ Dentro dessa pesquisa, o pensamento do autor embasa a conversão das experiências em alternativa de formação continuada de educadores. E de acordo com a Agenda Pedagógica – Marco Referencial da educação do município – tal alternativa significa uma *mostra* das ações-reflexões que geram des-continuidade e integração à medida que contribui para *trans*-formar pessoas.

Então, continuar historiando as experiências formativas com os professores no contexto da des-continuidade pedagógica significa considerar, na composição deste trabalho, o ritual das palavras, o ritual pedagógico e a prosa pedagógica. Desta, vamos falar a partir de agora.

²⁷ JORNAL DA EDUCAÇÃO. Diretrizes do Projeto Historiar... Inspirações para os Projetos Pedagógicos das Escolas! Uma estratégia de (in) formação da SEDUC. Mutuípe/BA, ago. 2004.

²⁸ LARROSA *apud* PONICK, 2007, p. 25.

²⁹ BOFF *apud* SANDES, André Barreto. Papel da pesquisa no trabalho pedagógico. *Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 1. ed. São Leopoldo: EST, 2009. p. 244.

Para tentar subjetivar esses círculos de saberes, sugerimos agora pensarmos as possíveis re-interpretações dessa cantiga de roda:

O coletivo pedagógico/É importante por demais/Aprendemos com as leituras/E um com o outro sempre mais. As colegas dessa roda/E os colegas também/Vão estar colaborando/Pro trabalho correr bem. Nem *tabaréu, nem doutor*/É o texto que vamos ler/Refletir no coletivo/Aprendendo a aprender. E com a reflexão/Que promete ser legal/Vamos problematizar/O nosso fazer local. Sobre a escola da roça/Que é nosso bem querer/Refletindo as competências/Que a criança deve ter. Estes momentos da gente/Devem ser com alegria/E aguardar com ansiedade/A *prosa* do outro dia. E para finalizar/Façam a reflexão/Sobre o quanto é necessário/Os momentos de formação.

Essa cantiga foi utilizada em um encontro pedagógico, como leitura complementar de um artigo do professor Fábio Josué.³⁰ Seus textos têm contribuído para desmistificar preconceitos sobre a educação do campo e construir novos conceitos de currículo escolar.

Cantada no ritmo da ciranda cirandinha, essa cantiga nos traz o sentido de grupo, pois ela não será cantiga de roda com uma única pessoa, assim como o trabalho não tem sentido se cada um agir por si. Por isso, a coordenação tem o dever de *ser* grupo. No nosso caso, somos cinco coordenadores. Cada um coordena uma equipe de professores. Todo assunto é discutido por todos juntos, embora o resultado dessa discussão possa apresentar diferentes caminhos e encaminhamentos, o que se torna pauta para reflexão. Na jornada pedagógica que acontece em fevereiro, encontram-se todos no mesmo espaço, para dar início aos trabalhos do ano letivo. Geralmente isso toma uma semana, mas somente três dias são dos coordenadores pedagógicos.

Nos dois primeiros dias, escolhe-se o tema geral da educação para o ano letivo. Sempre com discussão ampla, mais demorada, por depreender aspectos de toda a rede municipal: políticos, sociais, educacionais e histórico-culturais. Essa parte compete à Secretaria de Educação. Mas também professores, coordenadores e diretores discutem, em plenária, as implicações relevantes. Depois dessa discussão propõe-se um tema geral para a educação do campo. E essa *teia* de saberes se re-faz a partir do terceiro dia. É quando a coordenação pedagógica assume o protagonismo no desdobramento dos próximos passos, que são as

³⁰ JOSUÉ, Fábio. XVIII Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte-Nordeste. Maceió: AL, 2007.

atividades nos grupos menores. E “o trabalho em grupo torna-se, assim, um espaço social e participativo, no qual cada pessoa se dá conta de que a vida em sociedade é fruto – também e não exclusivamente – das suas ações e reações ao que ela vivencia diariamente”.³¹

A partir daqui, nossa intenção com esse item torna-se mais evidente, porque nesses três dias o grupo *sinaliza* o cenário de todo o trabalho pedagógico para o ano letivo e em que deve se pautar nossa reflexão-ação. E é quando o grupo confirma que o movimento dos encontros pedagógicos é também o começo de muitas inquietações, muitos questionamentos; uma porta entreaberta que somente é escancarada na medida em que desperta o saber-sabor em seus componentes.

Assim, a essa altura, já foram selecionados os subtemas das quatro Unidades. Então, observem que quatro por grupo significam vinte subtemas a ser contextualizado durante o ano. Imagine a riqueza da diversidade, das ideias e a complexa possibilidade de construção! Esse é, pois, um *movimento* de formação fundamentado em Larrosa no sentido da *experiência* , de modo que os encontros com os professores pressupõem que “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa”.³² Isso reflete uma re-ligação com o *que* acontece no *cuidado* do trabalho pedagógico que nos motiva narrar nossa experiência nessa pesquisa.

Continuamos a prosa pedagógica, só que agora nos encontros quinzenais com os professores. Aqui o eixo gerador de discussão-reflexão coletiva sempre tem como referencial a formação continuada em serviço. Desde a construção da pauta, a formação do círculo, as dinâmicas de socialização e as discussões coletivas. Toda pauta inclui um texto para fundamentação teórica. Mas é a expressão das experiências de cada educador o que constitui o viés de disseminação do modo de ser trabalho-cuidado, pois, ao se expressarem, oportunizam, dentre outros aspectos, sua própria compreensão de educar, de formação. Por exemplo, dizer que a educação da roça antes era um “pacote pronto” é estar nos mostrando um pensar paradigmático *novo* para a educação da roça, diferente do anterior. Mas é também, entre outros aspectos, estar clamando por uma formação diferente daquela que

³¹ PONICK, 2007, p. 36.

³² LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* . Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 137.

abdicou da ética do cuidado, da produção própria, do encanto pela curiosidade e descoberta. É um processo de des-re-construção político educativo.

Com essa compreensão, os encontros antes realizados na cidade são transferidos para a zona rural. Isso pressupõe um despertar-se no *espantamento*, e como consequência, o questionamento sobre o porquê de as coisas estarem como estão. Dentro de indagações como esta, circulam o ritual das palavras, a prosa pedagógica, o projeto historiar, a Agenda Pedagógica, mas, sobretudo, o respeito que devemos, como educadores, às crianças e às comunidades rurais. E tudo isso se encontra com os sentidos implícitos nos temas das escolas, *passando* pelo tema geral da educação. Por fim, constitui-se no princípio de formação pressuposto na política educacional do município.

Diante disso, realizamos o desejo de fazer os encontros na roça, discussão que sempre esteve nas pautas da direção, da coordenação pedagógica, da gestão pública municipal e na expressão da maioria dos educadores. Conscientes de que, subjacente aos princípios identitários de ressignificação do local e respeito à diversidade, os coordenadores dessas escolas compreendem o sentido sociopolítico da sua função e defendem uma ação educativa em rede que perpassa, dentre outras, a articulação política de seus gestores antes de incidirem no contexto da práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, compartilhamos com Freire também a decisão de mudar os encontros para a roça. Para o autor, “[...] o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”.³³ Nesse contexto, os encontros pedagógicos foram reestruturados nas comunidades rurais. Busca-se agora contextualizá-los no entrelaçamento da cultura local sem deixar de integrá-los na relação com a totalidade social mais ampla. Confirma-se com isso a ideia de integração proposta por Freire, pois também a administração compartilha com a referida mudança. Seu argumento fundante nesse pensar pressupõe preservar o sentido identitário e de *comunhão* das diferenças, do diferente. Compreende os aspectos relacionais e de pertencimento e o enraizamento cultural de cada comunidade rural, tudo isso tendo sido firmado no *novo* projeto educativo. Possibilita a quebra do monoculturalismo e criar a possibilidade do conhecimento na

³³ FREIRE, 1996, p. 37.

diversidade, pois o incentivo de resistir ao currículo excludente e fragmentado que oculta o apagamento cultural em sua formatação fortalece-se no respeito às identidades. Também isso compete à coordenação despertar nos professores, através da formação nos encontros pedagógicos.

Para isso, é preciso tornar-se um analista simbólico, um artesão, um (trabalhador) na relação e um construtor de sentido. Com esse novo perfil de educador, a coordenação pedagógica precisa *pré-ocupar-se*. Possibilitando a escuta sensível, lendo e refletindo coletivamente. Problematizando as experiências, abrindo caminhos na decifração da essência do *ser* educador. Provendo, conforme Boaventura de Sousa Santos, “uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”³⁴ para oportunizar a expressividade, mas também para auscultar o silêncio. Sem isso, como enfrentar a opacidade das experiências, cujo sentido continua sendo formulado e que não está dado em parte alguma, mas pode ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência?

Questões como essa legitimaram nossos rituais e a prosa pedagógica especificamente porque está inserida em contextos *des-contínuos* de aprendizagem como elemento fundante da *trans-formação*. Porque acontece também do inusitado, antes, durante e depois de iniciar o ‘detalhamento’ da quinzena, isto é, de fundamentar as respostas para os questionamentos: Para quê? O quê? Como? Com as pautas, subsidiamos proposições intencionadas nos textos, nas questões relativas ao fazer não só do professor, mas também da coordenação. Com tais questionamentos, reconhece-se a importância da pauta para o trabalho da coordenação pedagógica como instrumento de pré-visão das possíveis abordagens. É isso: um instrumento pedagógico *holístico*. Uma maneira de prover a diversidade no caminhar coletivo, também, fora do contexto escolar. Aliás, “se não adotarmos uma forma mais ampla de conhecimento, boicotaremos cada passo, pensaremos emancipatório, mas tornaremos regulatório”.³⁵

De forma integrada, as implicações dos títulos desse capítulo se encontram nas ressonâncias da Agenda Pedagógica, que as traduzem em distintas concreções, na coordenação. Ou seja, são conceitos afins do cuidado, que se desentranham das

³⁴ SOUSA SANTOS, 2004, p. 49-50.

³⁵ SOUSA SANTOS, 2004, p. 52.

ações previstas na política de educação municipal. Boff, ao falar da relação trabalho-cuidado, adverte-nos de que a perspectiva compartilhada nas experiências formativas com os professores é tarefa desafiante para todo empreendedor da educação humano-progressista. Essa relação pressupõe que “o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade”.³⁶ E com essa intenção, nossa busca pela construção da consciência livre e responsável continua, com as idas para as escolas, nas comunidades rurais.

Nessa trajetória, vamos todos carregando (in)certezas, (in)seguranças, (des)esperanças, (des)conhecimentos. Acrescentem-se aqui as narrativas das experiências vividas pelos professores com as crianças e com as famílias. Vamos revisitar, então, alguns desses registros, discussões da jornada pedagógica, em 2006: “o professor precisa ser sensível”. “Gosto de visitar as famílias, conversar com os pais... meus alunos são meus amigos”. “A criança não deve ser *enquadrada*. Cada aluno é um ser diferente”. “O professor precisa escutar o aluno, não atropelá-lo”. “Hoje a gente já sabe questionar... antes a gente não lia”. “Não devemos ter vergonha de perguntar quando temos dúvidas”. “A criança torna-se dependente do professor porque não questiona...”. “Não fomos formados para *fazer perguntas*”. Poderíamos listar muitas outras, mas para o intento aqui, cremos que estas são suficientes.

O que fazer, então, com tudo isso que escutamos? É isso: precisamos inserir no trabalho pedagógico reflexões e ações que correspondam a tais expectativas, avaliando constantemente o processo de redefinição e de ressignificação da própria práxis pedagógica, bem como também o de conscientização da docência enquanto dimensão humana e social transformadora. Ao analisar esses registros, percebemos alguns sinais para a seguinte perspectiva:

A educação/escola em Mutuípe quer ser um espaço de construção de cidadania [...] do cidadão compreendido como sujeito histórico-cultural, cuja formação deve se dar com base em valores humanistas como

³⁶ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97.

solidariedade, cooperação, democracia, tornando-o comprometido com a transformação social.³⁷

Voltemos agora ao encontro pedagógico na escola-núcleo, na zona rural. A leitura-discussão da pauta do dia sempre iniciava esses momentos. O texto para leitura-reflexão, cuidadosamente escolhido e refletido, é parte fundamental em todo encontro. Fazemos a leitura. Discutimos, perguntamos, escutamos... Registramos. São momentos que promovem o pensar consciente livre e responsável implícito na coletividade que buscamos e na função social da educação, que se refletem no planejamento das atividades pelos professores. Assim, a jornada dessas oito horas quinzenais, deve exigir “sujar a escola de vida social. Não sujar a escola de vida social é condenar-nos, a nós mesmos, ao exílio do silêncio. E o exílio do silêncio é a linguagem das sociedades derrotadas e sem esperança”.³⁸ Com isso, são desafios pedagógicos: a construção do currículo escolar, o planejamento multirreferencial, a linguagem, os recursos didáticos, as estratégias metodológicas e de avaliação. Tudo isso também a partir da troca de experiências. À coordenação compete, também, prever a função social da formação na preparação das pautas, na fundamentação teórica dos textos, na aceitação da crítica e na inversão do conhecimento em ação transformadora. São muitos os caminhos nessa aprendizagem. No entanto, é a *relação* o que nos permite descobri-los. Na perspectiva do trabalho-cuidado, ela nos mostra que não necessariamente temos que estar *à frente*, mas conscientemente devemos nos manter *ao lado* dos professores.

Na prosa pedagógica, consideramos importante a narrativa oral, pois aprendemos bastante a partir das escutas. Trazemos aqui o que escutamos dos professores quando refletíamos o texto *O professor e a avaliação*: “O momento de formação é importante e necessário, estamos refletindo sobre as *coisas*”. “A partir das prosas com as famílias, construímos uma nova lógica de reunião de pais”. “É preciso refletir sobre as coisas da roça com sensibilidade”. É também desse período (2006/02) a literatura de cordel que construímos a partir da escuta. E o verso “Uma coisa muito boa/Foi a prosa pessoal/ Nosso momento de trocas/ Vou contar... mas não por mal/ Cada um falou de si/ Foi um momento legal”³⁹ é uma das confirmações

³⁷ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 92.

³⁸ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 41.

³⁹ COORDEL-NAÇÃO, 2006, p. 8, v. 21.

sobre o que acabamos de dizer. Este é um dentre os 86 versos da nossa memória pedagógica ‘cantada’ em cordel.

Nesse sentido, fazemos da nossa experiência um processo de formação pessoal em que “a experiência para ser formativa precisa passar pela reflexão”.⁴⁰ Em outros termos, nos colocamos *fora*, para buscar *dentro* do nosso fazer pedagógico o contexto da nossa própria aprendizagem. Talvez esse seja um dos grandes desafios que a dimensão pedagógica da educação exige dos coordenadores. Isto é, depreender o sentido da formação continuada daquilo que nos faz ser e não daquilo que se opõe a que sejamos. E o que *somos e/ou nos tornamos* pode ser narrado em verso e em prosa. Assim, não poderia deixar aqui mais uma vez, uns versos do cordel, nosso memorial de afirmação identitária:

Me recordo de uma fala/ Da professora Alderi/ Que disse: to indo além/
Desse projeto aqui/ Já descobrir muita coisa/ Da escola do Cariri. Estamos
historiando/ A escola e a região/ Esse trabalho tem sido/ Feito com
satisfação/ Porque partiu de nós todos/ Junto à coordenação.⁴¹

E no mais, o que confirmamos disso tudo é que a prosa pedagógica é um referencial de diversidade a favor da formação continuada. Uma possibilidade humanista de mover-se em conjunto através da partilha de saberes, da aprendência, da memória-história, dos ‘causos’... Uma re-ligação da esperança-atitude. Um crescimento para *dentro* e para *fora*... Um descobrir-se no Outro e um descobrir o Outro.

Concluimos esse capítulo relembrando sua relação com o terceiro, pois na medida em que introduzimos aqui algumas experiências e passarmos pelo momento reflexivo do segundo capítulo, sobre os *Círculos de Saberes*, confirma-se mais clarividente. Sem dúvida, isso nos mostra que a discussão que segue traz como contribuição, também a legitimidade de papéis e funções, quesito importante na coordenação pedagógica.

⁴⁰ WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e redes: oportunidades formativas na escola e forra dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 135.

⁴¹ COORDEL-NAÇÃO, 2006, p. 11, v. 39-40.

2 FORMAÇÃO

Antes de iniciarmos nossas reflexões, precisamos esclarecer a intenção com qual escrevemos esse título. Da forma como nós experienciamos os trabalhos nos encontros com os professores, termos como ação, processo, reflexão, construção, criação, ressignificação, problematização... vivência perpassam esses momentos constantemente; sendo cada encontro, uma descoberta; em cada descoberta, um novo fazer; neste novo fazer, novas expressões do *ser* de si mesmo, do outro, e do encontro Eu/Outro. Passamos, com isso, por um *alargamento* das palavras e de conceitos circunscritos nos processos da aprendizagem no conhecer, fazer, ser e conviver. Inclui-se, portanto, dentre outras dimensões do espaço pedagógico, uma narrativa de sentido próprio. É um formar-se como *subjeção* incorporada, enquanto reserva de sentido sempre explorada, nunca esgotada. Nesse contexto, uma opção que deixa de ser pela escrita simples e se torna mensagem sempre renovada, contextualizada e atualizada. Narrá-la enquanto palavra-símbolo plena de conteúdo, próxima ao mundo dos educadores e suas experiências, não é possível com um narrador distante, mas com vários narradores que são também personagens. Então, partimos do pressuposto de formação (aprendência) e ação (coordenação) como *relação*, pois assim como não há docência sem discente, não há coordenação pedagógica sem professor. Na sua efetivação, a formAção liga-se a *outro*, inclui em si um outro, ou outros - pessoas, processos, práxis, ambientes, conhecimento – porque a reflexão das próprias experiências, no sentido de agregar suas (re)interpretações, exige que essa relação dialógica crie uma cumplicidade de dupla descoberta. Assim, ao mesmo tempo em que são descobertos no outro, os fenômenos revelam-se em nós. “[...] Esta transformação tem em seu período intermediário geralmente a representação de um risco: socialmente, o indivíduo não mais é o que era, mas também ainda não é o que será”.⁴² Assim, ao refletir essa mensagem na relação com a formação continuada, percebemos que o sentido de continuidade é um manifesto contra a indeterminação, mas é também uma reação a favor da descontinuidade contra o determinismo e o conformismo na educação.

⁴² RODOLPHO, Adriane L. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, ano 44, n. 2, 2004. p. 138-146.

Esse capítulo, como ressonância da vivência nos encontros pedagógicos com os professores, pretende contribuir com outra forma de pensar a coordenação, inserindo sua práxis nas alternativas de formação continuada; sendo definido como um momento de reflexão, sua constante pedagógica se inscreve na utopia, como mensagem deixada para quem se sinta chamado a realizar o que aqui está previsto. Tendo a ciência como modelo interpretativo e não como fonte de verdades finais, surgiu também de indagações sobre o projeto das universidades que “dá a conhecer para que não se possa pensar [...] Dosamos, quantificamos o conhecimento, mas não ajudamos a pensar, a fazer uma reflexão a dois, ou a muitos, com base na experiência de cada um”.⁴³ Aqui, optamos por um momento de reflexão que deverá incidir no *Círculo de saberes*, no terceiro capítulo, pela metodologia de trabalho do coordenador. Uma ação embasada na trajetória formativa que tem como princípio o diálogo e a crítica a favor da criatividade, contra projetos de formação prontos assistencialistas e limitantes.

Nossas reflexões nesse momento são pressupostos interpretativos que vêm das alternativas indicadas na Agenda Pedagógica, a partir da qual buscamos descobrir a educação no olhar atento. Por isso, os conceitos que traduzem o conhecimento e sua ampliação puramente cientificista, como o aporte na criação de competência capaz de responder aos reclamos da prática pedagógica, motiva (motivam)-nos a buscar em Furter uma reflexão crítico-filosófica sobre as raízes da ação pedagógica como intervenção no processo de formação continuada. E aquela e aquela que entende que o educador “não vai pensar dogmaticamente o que deve ser a educação, mas vai refletir a educação a partir dos problemas que *já existem* na ação [...] prestando atenção à vida, ouvindo os outros para melhor penetrar a realidade”,⁴⁴ não abre mão da reflexão como recurso de busca extremamente importante. Como contribuição dessa pesquisa, isso significa *olhar* a diversidade, a coletividade e a con-vivência reconhecidamente constituintes de um projeto educativo de construção da sensibilidade solidária que tanto desejamos. Não uma estratégia para dizer que discordamos da forma como nos ensinaram, mas uma oportunidade de aproveitar o *momento* de apreender os desafios da prática que se nos apresenta capaz de ir teorizando a própria experiência.

⁴³ SOUSA SANTOS, 2004, p. 60.

⁴⁴ FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 26.

Eneida Jacobsen, ao confirmar que “a reflexão pedagógica no Brasil tem estado atenta à necessidade de se desenvolver uma cultura dialógica, em oposição àquela autoritária, intimidadora da reflexão crítica e da conversação construtiva”,⁴⁵ adverte-nos também com relação à imposição. Quanto à intenção de dar significação plena ao processo de reflexão da prática, como prevê o tema dessa pesquisa, não de impor, reconhecemos que não é nada fácil. A reflexão exige uma perseverança que nos cansa e que pode ser suportável só se os outros pensarem também conosco. Pressupõe, para durar, uma intersubjetividade, que é o fundamento do olhar curiosamente coletivo.

Sem dúvida, somos parte nessa tarefa de pensar algumas proposições pré-estabelecidas, pré-conceituadas de formação. Participamos dessa trajetória para entender, por exemplo, porque se continua na mesmice do que se faz há tempo e, mesmo *sufocado* diante das demandas emergentes, se insiste em *copiar* distante, descontextualizado, em vez de degustar-se o sabor da descoberta e da criação, na própria realidade. Por isso, quase sempre se incorre no autoritarismo e no determinismo, geralmente devido ao desestímulo da reflexão por parte de instituições educativas meramente burocratizadas, ‘determinadas’ que não conseguem *enxergar* o espaço pedagógico como construtor da autonomia e da consciência de liberdade e responsabilidade. No entanto, seria ingenuidade de nossa parte pretender esgotar o conteúdo da formação continuada nestes questionamentos, até porque a perspectiva das experiências formativas os insere no tempo “[...] vivido sem marcações exatas, cronometradas”, ou seja, no “[...] momento em que experimentamos algo como aquilo que nos toca, nos acontece”,⁴⁶ em que descobrimos os *radicais vivos* do conhecimento, no exercício da reflexividade. É, portanto, um cuidado nessa dissertação, não se torná-lo mais um blábláblá teórico, menos ainda, puro ativismo da prática, mas refleti-la, pois qualquer proposição pedagógica desvinculada da sua dimensão reflexiva torna-se inútil, porque recusa o aprender da experiência democrático e autônomo. Lutamos, sem receio, a favor da reflexão contra o determinismo e o conformismo que mantém o discurso pragmático para apagar a alegria da criação pedagógica, restando ao coordenador a mera

⁴⁵ JACOBSEN, Eneida. Diálogo e educação: reflexões pedagógicas acerca da participação democrática. *Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 2. ed. São Leopoldo: EST, 2010. p. 20.

⁴⁶ PONICK, 2007, p. 39.

função de executor de tarefas. Pensamos, então, em como contribuir com uma reconceptuação da função do coordenador, sobre a qual possa ser construída uma compreensão pluridimensional de sua dimensão formativa. E nesse pensar evidenciamos não apenas a importância do espaço pedagógico para falar das experiências cotidianas, mas para o educador perceber-se ativo na (re)ligação das identidades e das funções partilhadas da profissão/profissionalidade como processo relacional *etnoformador*.

Continuamos então envolvidos pela *pausa* desse tema, refletindo, subjetivando, problematizando contextos aprendentes circunscritos no espaço pedagógico que, por suposto, torna-se alternativa de intervenção e de mudança de práticas obsoletas, para desfazer os *ranços* dogmáticos da instrução puramente técnica e metódica do ensino pragmático e *domesticador* que ainda continua fortemente presente nos cursos de capacitação. E encontramos nessa busca uma ética do *cuidado* que é, segundo Boff, a justa medida para “transformar-se em cultura e demanda um processo pedagógico para além da escola formal que atravessa as instituições e faz surgir um novo estado de consciência”,⁴⁷ um *novo ethos* de coordenação e de formação.

Inevitavelmente, esse nível de reflexão tende a provocar *re-ação*, *espantamento* diante do discurso desprovido da dialética da autocriação, da democracia e do respeito ao ser humano como ser de relações e de aprendizagem, como também propõe removê-lo e redimensioná-lo na *in-certeza*, que não descarta a contribuição da ciência, mas sinaliza um conjunto de considerações sobre o *saber-fazer* que é, do ponto de vista dessa pesquisa, essencialmente necessário. Necessário enquanto reflexão-ação ética que demonstra e simultaneamente exige concretizações do cuidado na ação do coordenador, refletida na *justa medida* entre processo, pessoa e suas *andanças* pedagógicas, sempre em busca da *transformação*.

A essa altura, visitar também o pensamento do educador espanhol Jorge Larrosa sobre conceitos de instrução e formação pressupõe adentrarmos no conflito intersubjetivo acerca do *que* somos e do *que fizeram* de nós.⁴⁸ Segundo o autor, a instrução tem a ver com o conhecimento, a formação com o que vamos construindo

⁴⁷ BOFF, 2002, p. 117.

⁴⁸ LARROSA *apud* PONICK, 2007, p. 14.

ao longo da vida, com o que *nos faz*. Assim, Larrosa e Boff nos oferecem as pistas de um arcabouço dialético que simultaneamente torna possível compreender as mediações existentes entre as instituições educativas e a realidade, por um lado, e as forças determinantes que modelam a totalidade social mais ampla, por outro. Um arcabouço que é revelado na história e na utopia como a condição humana fundamental na reformulação dos conceitos. Sendo assim, já não é possível não interiorizarmos a prática da reflexão na labuta do dia a dia unida aos *sonhos* de teóricos como estes, pois suas considerações nos levam a compreender que

o ser humano e a sociedade não podem viver sem uma utopia. Quer dizer, não podem deixar de projetar seus melhores sonhos nem desistir de buscá-los dia após dia. Se não houvesse utopias, imperariam os interesses menores. Todos se chafurdariam no pântano de uma história sem esperança porque sempre dominada pelos mais fortes.⁴⁹

E tendo reconhecido na experiência da reflexão um instrumento de formação continuada, já não podemos perder os alinhamentos utópicos do passado e temos de descobrir as novas utopias emergentes como crítica às teorias e métodos contrários à prática de refletir o escrito e/ou falado; o vivido. Isso prevê transformações no ensino e na pesquisa que permitem desvendar conceitos que a trajetória da cultura de capacitação e o individualismo social sempre excluíram. Exige pôr diante de nós mesmos a oportunidade de construir o *ser* na diversidade desde o início da vida escolar, a partir do questionamento sobre o porquê de somente no ensino superior se permitir que o aluno ouse, discorde, ‘desobedeça’, crie autonomia. Tais reflexões favorecem a percepção de que as narrativas dos professores servem também nessa pesquisa, ao mesmo tempo, como procedimento de estudo e como alternativa de formação. E como recurso pedagógico entende-se que deva servir para tirar da comodidade o saber enraizado e desafiar o educador a confrontá-lo com as teorias, ressignificando o processo de fazer com que se visualize a si mesmo na práxis.

A perspectiva da reflexão das narrativas reconhece o ser inacabado. A nossa intenção é não permitir uma formação que ameaça a subjetividade humana. Por isso, a passagem por esse capítulo deve dar conta da *pré-ocupação* com um ideal ético de superação de valores, preconceitos, mas de comprometimento com o ‘tempo pedagógico’ do educador. Assim, temporalidade e sentido movem o

⁴⁹ BOFF, 2002, p. 81.

protagonismo da coordenação e da prática dos professores continuamente, em um processo de formação dialógico que vai se constituindo no discurso, mas também o transformando em *situação* profundamente pedagógica. Pretendemos, pois, continuar refletindo esses processos *des-contínuos* de experimentarmos a aprendizagem como algo que nos *toca*, porque fica em nós quando nos *acontece*. Temos de pensá-los também desde o ponto de vista da razão, do *logos*, para entendermos a trajetória que nos trouxe aos parâmetros teórico-científicos dessa pesquisa.

2.1 Refletindo *mítos*: construindo ritos

Este momento reflete mais de perto o pressuposto de desnudar implicações sobre a formação continuada em serviço herdadas da racionalidade científica fria, *insossa*. Tal reflexão confronta-se com as experiências formativas que caracterizam o ato de aprender, inseparável do de viver. Assmann também apresenta essa “perspectiva que une processos vitais e processos de conhecimento” como forma de reaver o encantamento da educação na sociedade informatizada. Essa ideia acolhe o rigor da ciência que não se sobrepondo aos processos de conhecimento ‘experienciáveis’, a este se junta, ao provê-los.

Admite-se, com isso, que o conhecimento pragmático permanece enraizado em ideias científicas sob as quais nossas maneiras de ver a realidade ainda são condicionadas. Porém, se hoje reconhecemos que nenhuma esfera social escapou da invasão de uma forma de razão, na qual os meios científicos de transcender a realidade tornaram-se desacreditáveis, carecemos de rever as metodologias pedagógicas que os reproduzem e os transmitem também na esfera educacional, “compreendida apenas pelos processos formais e formalizados, instituídos socialmente em escolas”.⁵⁰ O que constatamos nos primeiros passos dessa reflexão é que a visão determinista impregnada no cientificismo moderno, ainda insiste em maximizar aquilo que nos separa da experiência e sua tradução, apresentando-nos a realidade como algo imóvel, como algo dado. Porém, (re)agimos a tudo isso quando, ao descartar a experiência, do que é feito o presente – marginalizando-a, suprimindo-a, desperdiçando-a – recusamos olhar o passado como passado;

⁵⁰ CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIB, 2008. p. 66.

quando fazemos uma sociologia das emergências na qual “o passado está inscrito no nosso presente e corre o risco, inclusive, de ser o nosso futuro, porque afinal nunca lutamos no passado ou no futuro, lutamos hoje sobre aquilo que nos aflige hoje, que é um passado de iniquidades”.⁵¹ Reagimos também quando optamos por substituir por ecologias o conhecimento monocultural. Enfim, quando constatada a possibilidade dessa transgressão, redimensionamos nossa ação pedagógica rumo à mudança, conforme bem expressa Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.⁵²

É no cerne dessas reflexões que vamos construindo os *ritos* para uma possível substituição dessas *monoculturas* por *ecologias* pedagógicas. Como educadores, devemos sim dialogar com outros conhecimentos, com a riqueza dos tempos - tempos circulares, tempos internos - conseguindo criar sentido para os conceitos que estimulam a digna e necessária *passagem* pelo processo de construção do nosso próprio saber. E vivenciar, em nossa práxis pedagógica, uma nova relação entre o princípio de igualdade e de diferença, promovendo uma ecologia dos reconhecimentos, na reabilitação do nosso fazer cotidiano. Diante disso, é inconsequente exigir um trabalho produtivo sem pensar outros critérios de eficiência, sem ampliá-la na experiência de formação a partir da problematização do vivido. Isso também exige que o privilégio da experiência seja evitado, mas considerá-la nos processos de formação é, indubitavelmente, fundamental. Com referência às experiências com os professores de Mutuípe, fazemos delas, segundo Boaventura, “uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”.⁵³ Nosso esforço para descobrir as experiências de conhecimento do nosso tempo e concretizá-las, possivelmente com o cuidado de sua ampliação no espaço pedagógico, no qual *vemos* os sinais, procuramos pistas e não apenas indicadores e dados, o que tem feito da ciência algo frio e distante da realidade e do que ela tem de emergente.

⁵¹ SOUSA SANTOS, 2004, p. 53

⁵² FREIRE, 1996, p. 30.

⁵³ SOUSA SANTOS, 2004, p. 49.

Um ponto de reflexão relevante nesse capítulo, que tem sido comum por parte das instituições educativas, é o de sobrepor o quantitativo, negligenciando o *cuidado* com a qualidade dos cursos de capacitação. Esses cursos não apenas não conseguem *despir* conceitos abstratos e frios da ciência, mas não conseguem, principalmente, traduzir as *cores* da intersubjetividade humana que geram emoção, saber-sabor, relação de confiança e convivência. É preciso ter claro que o cuidado não representa a condenação da ciência, mas é a *justa medida* sobre qualquer interpretação que se faça do conhecimento como especificidade humana, que incompleto, continua predisposto a *tornar-se*. Nessa luta pela compreensão de sujeito que vai sendo formado a partir da apreensão de sua incompletude, confirmamos com Morin a contribuição de tais reflexões nessa pesquisa, gestada na visão de que:

Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo. É esse sujeito que fala e compartilha seus pensamentos, sentimentos, compreensões e sugestões para a formação continuada de educadores e educadoras a partir da experiência.⁵⁴

Sendo assim, convém levar essa *prosa* até o sistema educativo, para refletir a vertente político-educacional e administrativa prevista na imagem de ser humano que busca construir por meio de seus projetos de formação continuada. Não pretendemos entrar no campo filosófico educativo, apenas intentamos advertir que “a concepção que estamos defendendo, neste caso particular, é que a filosofia é uma reflexão (e não uma elaboração a priori) que pensa os problemas que surgiram na ação (e não uma atitude dogmática que prevê a ação)”.⁵⁵ Aí o que se constata requer, por um lado, desentranhar implicações produzidas na sociedade, por outro, ressignificá-las na busca pela transformação da realidade retratada. Por isso, destacamos a seguir apenas alguns termos e expressões fundantes, como fizemos com o ritual das palavras, no caminhar reflexivo do primeiro capítulo.

Pensamos agora em um viés **ontológico** de formação, que proponha refletir aquilo em *que* se tornam as múltiplas existências do **ser-sendo** em processo, a fim de ir além dos limites estreitos nos quais a sua **autobiografia** o aprisionou. Sabemos que existem instituições que se constituíram a partir de relações de ‘poder

⁵⁴ MORIN, 2005, p. 66.

⁵⁵ FURTER, 1993, p. 12.

dominação’, mas sabemos também que há aquelas que se constituíram a partir de relações do ‘**poder serviço**’, onde são colocadas capacidade, recursos, colaboração e o próprio poder a serviço do crescimento pessoal e coletivo de seus agentes. Arriscamos pensar o poder como dimensão **gnosiológica** do trabalho formativo, voltado para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do **ato cognitivo**, frequentemente apontando suas distorções e condicionamentos **subjetivos** em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas, em uma perspectiva realista. Bom, em qualquer dessas perspectivas, cabe reconhecer antes que a coordenação, que tem a importante tarefa de formar, sabendo que o “conteúdo” mais importante da formação é a própria experiência, a **práxis**, o “como” se coordena, deve se questionar constantemente sobre suas ações e atitudes em relação ao poder. Isso lhe exige reconhecer que também o processo de formar-se se circunscreve na prática **democrática** do diálogo, começada na necessidade de identificar-se formador, sem o demérito de como foi formado. Tais interpretações como sinais do **cuidado** são formas de construir conhecimento, se estes sinais são *traduzidos* na **relação Eu/Tu com o Outro**. Incondicionalmente esse será o reconhecimento de que “não existe esperança para o homem, se ele tenta resolver suas contradições sem sair de si mesmo. [...] Nos tornamos pessoas na medida em que o Outro se defronta conosco. [...] O Eu se constitui na medida em que ele responde ao Tu”.⁵⁶

A solução fundamentalista impregnada na capacidade individual pretende nos libertar do confronto com uma aprendizagem sempre inacabada, sempre em mutação, perturbadora e questionadora, sobretudo menosprezando o **diálogo**, rejeitando a experiência de vida, a diversidade, a **integralidade** do *ser*. Esse modelo de instrução torna-se um *massacre* à **espiritualidade** e à **corporiedade** humana. Espiritualidade aqui entendida pelo viés da **autonomia** e da **liberdade** de expor-nos, o que a falta sufoca nossa **expressividade** dentro de um **silêncio** que nem sempre quer dizer que consentimos. E expropriados da nossa **consciência de ser condicionado**, desespiritualizados, enfrentamos hoje o desafio de **reencantar** a educação. De corresponder a um novo modo de aprender: **aprender a conhecer, fazer, ser e conviver**. Isso não é menos difícil dentro da política de formação continuada fomentada pela competitividade, pela concepção perversa de que há um

⁵⁶ ALVES, 1975, p. 28.

que sabe outro que não sabe, do que *limpar-se* de rótulo de incompetente e incapaz, dentre outros predicativos inumamos. Refletir tudo isso no espaço pedagógico é importante para reconhecermos que ao lado do coletivo existe o particular, e que ao mesmo tempo em que somos iguais, somos distintos e nisso consiste a **pluralidade humana**; porque a **diversidade** contém sua dimensão **multifacetada**, por excelência capaz de **iluminar** nossa visão sobre os aspectos possíveis de inversão da história.

Tendo na **coletividade** um dos suportes de sua função, o coordenador tem o dever de recusar a ditadura do trabalho produtivista. **Espiar** os contextos demasiadamente fundados na produtividade e controle dos resultados. Saber que “a ideologia latente no modo-de-ser-trabalho-dominação é a conquista do outro, do mundo, da natureza, na forma do submetimento puro e simples. Esse modo-de-ser mata a ternura, liquida o cuidado e fere a essência humana”.⁵⁷ É que em uma perspectiva quantitativa de formação a **essência** do ser humano é condenada a desaparecer para que possa aparecer e prosperar o *melhor*, o mais *competitivo*, o mais *esperto*. Necessariamente, isso pede também refletir, na perspectiva dos direitos humanos, o arcabouço **histórico** da **formação**, em confronto com conceitos modernos de **profissionalidade**. Sem essa *leitura* “é certamente muito difícil para os ranços emburrecidos, para as práticas enrijecidas e para as compreensões carcomidas pelo preconceito e pela estreiteza entender o que estamos falando”.⁵⁸ A perspectiva dos direitos da pessoa humana, de acordo com Carbonari, sinaliza, dentre outros aspectos, para a construção da **autonomia pedagógica** essencial para **des-re-construir princípios** da **qualificação** pré-estabelecidos histórica e socialmente.

2.2 Escutando a experiência

Propomos agora a segunda vertente de reflexão desse capítulo, ou seja, como percebemos a formação. Nossa intenção ao concluir esse capítulo é fruto de uma utopia que permite começar um diálogo para refletir uma realidade e não penas entrar nela. Segundo Freire, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e

⁵⁷ BOFF, 2002, p. 97-98.

⁵⁸ CARBONARI, 2008, p. 62.

curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.⁵⁹ Daí porque nossas reflexões agora se cercam das experiências de formação no **vaivém pedagógico** da coordenação, em Mutuípe. Tomamos a **escuta** no cuidado de interpretar os espaços-tempos da relação Eu/Tu com o Outro, para podermos promover o **alargamento** de nossa compreensão de **ethos**, cargo e função. Isso se constitui, portanto, pensar a espiritualidade da formação no espaço pedagógico, onde a reflexão-ação formativa faz desse momento uma das motivações mais profundas da nossa função, como também uma porta entreaberta para sua **dimensão transcendente**. Na espiritualidade pedagógica, a necessidade de ‘capacitar’ pressupõe a sensibilidade para **auscultar**, para **afinar-se** pessoa-relação-ambiente. Nosso **companheiro** nessa jornada é o espaço pedagógico na definição de Freire: “um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.⁶⁰ Nosso desafio na formação é, pois, refleti-lo como eixo de conexão de **relações identitárias**; como uma síntese do ser com seus/outros ‘Eus’ e como **religação e pertencimento** a uma mesma/outra **trajetória**. Para tanto, partimos de uma preocupação subjetiva de contexto pedagógico no qual cada encontro deve revelar alternativas de mudança na prática do coordenador. Isso quer ser mais que um movimento de **atenção**, de **zelo** e **observação etnoformadora**. Supõe, na perspectiva da espiritualidade da educação, responsabilização e **envolvimento afetivo** com o Outro segundo o que esse cuidado é uma **fonte**, porque gera outros atos. Com isso, o espaço pedagógico passa ser um lugar de ‘revelação’ e expressão dos saberes’, ou seja, um lugar de escuta do ‘não dito’, um ‘confessionário’ pedagógico, espaço de construção do ser. Por isso,

[...] desvelamo-nos para que a casa seja um lugar de benquerença, deixando saudades quando partimos e despertando alegria quando voltamos. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixa marcas indeléveis e permanece definitivamente.⁶¹

Por entender que a narrativa das experiências provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, fazemos referência a dois questionamentos: Quem de vocês se sente ‘em casa’ nos cursos de capacitação? O que estes momentos representam em sua profissionalidade e em

⁵⁹ FREIRE, 1996, p. 51.

⁶⁰ FREIRE, 1996, p. 38.

⁶¹ BOFF, 2002, p. 33-100.

sua vida? Enquanto se pressupõem algumas possíveis respostas, recordamos os tempos de estudante em que lembramos menos dos *conteúdos*, mais das relações. Essa é uma boa recompensa: os cursos nos são como oportunidade de ‘juntar’ pessoas.

Optamos por depreender no *trabalho* e no *cuidado* os vários atos que expressam a função do coordenador, **repensando**, dentre outros aspectos, um sentido *novo* de formação, a partir de indicadores relacionais do ser-sendo-com-outros, protagonista na arte de criar relações de **vivência-aprendência** com ética sendo construída a partir de uma reflexão/conexão constante com o trabalho que se executa. Nossa compreensão de formação não difere de nossa intenção com o trabalho de coordenar os encontros com os professores. Aqui, nesses encontros, marchamos na luta a favor de uma pedagogia concernente com objetivos humanistas de emancipação, capaz de contribuir deliberadamente no processo de construção da autonomia pedagógica. Pistrak, em seu estudo sobre os fundamentos da escola do trabalho, auxilia-nos nessa tarefa de refletir o **lugar** da coordenação, que passa pela prática permanente de reinterpretar conceitos de autoconstrução, trabalho, auto-organização e vivência. Segundo o autor,

à medida que a escola passa a assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela, é preciso romper com uma pedagogia da palavra, centrada no discurso e no repasse de conteúdos (diríamos, uma pedagogia “da saliva e do giz”), e construir uma *pedagogia da ação*.⁶²

Diante disso, a **metodologia** de trabalho da coordenação só estará aberta à formação de seus agentes na condição em que cada um compreenda claramente o que é preciso construir e como construir. Isso pressupõe encontrar o sentido da formação, também a partir da troca de experiência no espaço pedagógico, pois é nele que se aprende a produzir a própria formação, **autodeterminando** sua **trajetória**.

Compreendemos a formação também na **insistência** por desconstruir mitos sobre a *imagem* de sujeito que ficou ‘pronto’. Portanto, desincumbido do desafio de **tornar-se**. Nesse caso, temos de provocar o conflito intersubjetivo e garantir sua **resistência** aos caminhos mercadológicos do ensino “comercializador” de diplomas. Pensamos que sem **investigar**, **pesquisar** e interpretar o que dizem os autores, as

⁶² PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 12.

suas teorias têm grande chance de intervenção em uma formação que, não sendo **libertadora e solidária**, será alienante e individualista. Por conseguinte, ressignificar o dia a dia da coordenação oferece aos seus personagens caminhos opostos aos da escolha dos “melhores do ano”, pelo *reconhecimento* cínico de um resultado que no mínimo, identifica-se mais com *cópia*, menos com **criação**.

Refletir as experiências formativas é repensar implicações que o espaço pedagógico traz para a função do coordenador. Com esse capítulo, arriscamos algumas considerações resultantes da observação etnoformadora em nossas andanças por Mutuípe, fazendo o **itinerário** pedagógico averso às proposições autocontroladoras, autossuficientes e arrogantes. Acreditamos que como essa pesquisa outros estudos tenham perscrutando novas possibilidades para construir o processo da formação continuada em serviço. E como **memória**, as experiências formativas em Mutuípe são muito próximas dessa possibilidade de *pro-mover* a consciência de **liberdade** e de **responsabilidade**, tornando-nos atores-autores de nossa própria história. E é com essa consciência livre e responsável que encontramos-nos abertos à crítica, entendendo que,

nosso conhecimento por vezes boicota as nossas intenções e, portanto, muitas vezes, as intenções de libertação e de emancipação tornam-se perversamente ações de regulação, de repressão e de destruição da emancipação. [...] É preciso ter razão em tempo oportuno e é preciso ter força para impor a razão. Mas, para termos razão, temos que ter uma outra forma de racionalidade, porque aquela que tem dominado é a racionalidade que nos tira a razão que suspeitamos ter.⁶³

Com essa perspectiva, deixamos esse capítulo com *novo* ideal ético sobre a função do coordenador, cujo *cuidado* constitui-se na reflexão-ação e cujo diálogo se dá no interior de relações criticizadas, sempre com uma porta aberta no fim. Isso não é privilégio dessa pesquisa, mas é impossível não reconhecer que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhes novos significados”.⁶⁴ Isso, sem dúvida, reflete com novos sentidos de **mutualidade** que somente é perceptível no espaço **exposto** para falar o que se pensa e o que se sente, mas também para **ouvir** o(s) outro(s). São os confrontos convergentes com as diferentes formas de pensar, necessários ao fortalecimento da confiança e da convivência. Nesse fazer, encontra-se uma

⁶³ SOUSA SANTOS, 2004, p. 41-52.

⁶⁴ CUNHA, 1998, p. 39.

oportunidade de refletir que formação é também partilha de valores e o coordenador é 'sujeito' das **ações-referência** e mentor das ideias fundantes para a construção de **princípios educativos**.

Essa perspectiva se refaz no capítulo que segue, necessariamente, como contribuição metodológica compartilhada com mais um *ethos* de coordenação pedagógica.

3 CÍRCULO DE SABERES

Pode parecer repetitivo, mas permitam-nos entrar nessa discussão com a confiança de que podemos justificar sua presença neste capítulo. A ideia do círculo de saberes prevista nessa pesquisa é, por um lado, o ponto central para se compreender os conceitos da formação, conforme experienciamos; por outro, o *movimento* necessário para uma metodologia menos utilitarista, mais dinâmica. Indispensável para a compreensão do processo formativo que, inacabado, busca sua completude na reflexão-ação, como vimos no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, também é indispensável para se repensar conceitos e alternativas que fazem do espaço pedagógico lugar de construção coletiva, não individual. Confirmamos que se não for o Círculo de Saberes o conceito central da formação nessa pesquisa, ele é um dos mais importantes. Nele, aprendemos, desaprendemos e reaprendemos. Segundo Delors, “aprender para conhecer supõe antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”.⁶⁵ Exige construir ou reconstruir os saberes – saber-ser, saber-conviver, saber-fazer, saber-aprender - que estão sendo produzidos em uma determinada experiência, propondo uma formação com possibilidades emancipatórias de respeito à diversidade e ressignificação dos saberes. Desde o ponto de vista da experiência, é o que acontece quando trazemos para a ‘roda’ os conceitos fundantes da tríade identidade-experiência-formação como tarefa de construir sujeitos de direitos reconhecidos como tal.

Assim, fomos aos poucos nos apropriando dessa ideia. Passamos, necessariamente, pelo vaivém do Ritual das Palavras, do Ritual Pedagógico e da Prosa Pedagógica. Com as reflexões acerca da formação continuada, chegamos à conclusão que, tão importante como criar espaços, rituais e oportunidades para a reflexão do conhecimento e dos saberes, é fazê-lo em uma perspectiva metodológica dinâmica, aberta, dialógica e interativa. E semelhante à informalidade acadêmica dessa pesquisa, inserimos o Círculo de Saberes como mais um ritual da aprendizagem, que se apresenta, em primeiro lugar, como uma experiência de superação de nossos próprios limites, em segundo, como construção *autobiográfica*.

⁶⁵ DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. p. 92.

Por isso, conforme já dissemos, nossa intenção é compartilhar experiências, descartando, desse modo, qualquer pretensão de absolutilizá-las. E não absolutilizá-las é permitir novo perfil de ensino e pesquisa, com outros sentidos, objetivos e finalidade, necessários a uma nova pedagogia que, dentre outros aspectos, promova a sensibilidade solidária, a leitura de mundo e a produção própria dos sujeitos aproveitando o potencial de cada um. Segundo Carbonari,

A educação própria e apropriada à construção de sujeitos pluridimensionais de direitos humanos tem como exigência básica a humanização do humano inserido no ambiente natural e cultural, traduzindo para o processo educativo os conteúdos chaves da compreensão de subjetividade.⁶⁶

Como se verá a seguir, os *tempos* da formação devem ser repensados a partir da gestão pedagógica, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente em constante ampliação. O Círculo de Saberes, começando por sua dimensão qualitativa, sugere uma opção de trabalho sempre atenta ao exercício cotidiano das várias possibilidades de aprender. Dimensão que concede originalidade e qualidade à pesquisa acadêmica, sendo que aqui a experiência própria é o cerne de produção. Com isso, assumimos a intersubjetividade que nos *toca* e nos *move*. Nossa *causa* pelo diálogo com o conhecer, fazer, ser e conviver, a favor da formação, sem o qual nada aqui faz sentido, menos ainda traduzir nossas experiências como *consequência* de pesquisa. Para tanto, cabe necessariamente

[...] mudar não apenas a metodologia, a maneira de trabalhar, as técnicas, os métodos, mas, principalmente, a perspectiva epistemológica, no sentido de se repensar os conhecimentos que são trabalhados, por quem e por que foram definidos, que conhecimentos devem ser considerados, por quem e por que, ressignificando, inclusive, o próprio conceito de conhecimento.⁶⁷

Na *roda*, os saberes se encontram e todos se *enxergam* e se observam enquanto trocam experiências. Daí a chance de demonstrar as barreiras da comunicação. O que se busca para comprovar tais afirmações é o confronto multirreferencial, conflito característico da ação pedagógica dinâmica, participativa e construtiva. Assim, não há como não rejeitarmos a instrução puramente cientificista e lutar a favor da dialogicidade entre os sujeitos da experiência, propondo uma

⁶⁶ CARBONARI, 2008, p. 57-68.

⁶⁷ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 76.

metodologia de trabalho alternativa. Reconhecemos, contudo, que a formação não se esgota no Círculo de Saberes, mas nessa busca ele é sempre um ponto de apoio e desequilíbrio a favor de quem forma e de quem é formado. Um lugar de identidade, em que cada um, para *tornar-se*, tem de pensar a sua trajetória no *conhecer*, mas também, no como *conhecer*. O *que* refletir deve corresponder ao *como* e ao *quando* refletir, porque o tempo da continuidade formativa do ser é o do *kairós*: sem hora marcada, sem previsão, mas em qualquer lugar, possível. Ou seja, é onde reside confiança e esperança no conhecer, no auscultar os sonhos e as decepções, as expectativas, a constituição individual de cada pessoa, tendo a resiliência pedagógica como aliada. O que chamamos de resiliência na perspectiva do Círculo de Saberes quer dizer que “a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”.⁶⁸ E nesse contexto o espaço pedagógico é a dimensão formadora, essencialmente importante.

Para nós que vivemos essa experiência, foi emocionante historiar esse *tempo* histórico-pedagógico em Mutuípe, quando o cenário apresentado pela Agenda Pedagógica propõe novas expectativas e novas possibilidades e alternativas de formação. Porque, na função do coordenador pedagógico, a perspectiva do Círculo de Saberes traz esse desafio de des-re-aprender a construir espaços de reflexão-ação, re-configurando olhares, ritmos, conceitos correspondentes aos princípios e ações de um *novo* projeto de formação continuada. Nesse fazer, é importante que se construa uma ideia de cumplicidade de dupla descoberta. Ou seja, que ao refletir a realidade que *está* e que *se torna*, é impossível não re-agir. Uma ação e uma reação que não é fazer coisas, mas que se constitui na relação de *tornar-se* nesse fazer, pois o *que fazer* coloca-se no contraponto entre aquilo *que* somos e o *que* nos tornamos. E a conclusão que tiramos de tudo isso exige pensar e apresentar o espaço pedagógico como lugar de reconstrução de conhecimento. Para tanto, tem-se de começar entendendo o que se *passa*, para se poder apreender, por exemplo, os princípios implícitos na educação e nos projetos de formação continuada de educadores. E entender a realidade para nela intervir também é uma necessidade do educador. A práxis, ou seja, a conversão da ação

⁶⁸ FREIRE *apud* PONICK, 2007, p. 43.

em conhecimento e do conhecimento em ação transformadora, demonstra que apreendendo a realidade, vou

assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigada por seus desafios que não lhe permite burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.⁶⁹

A dimensão qualitativa da Agenda Pedagógica, como metodologia dos encontros pedagógicos, introduziu o pensar reflexivo sobre a educação em Mutuípe, exigindo um fazer que retroage sobre o sujeito da ação, o outro e a realidade. Para dar conta disso tudo, é indispensável *conhecer a Agenda, desnudar* os seus textos, degustá-los e criar uma estratégia de trabalho possivelmente ligada mais a uma qualificação social do que profissional. Ambos, ensino e aprendizagem, apontavam para uma pedagogia a ser construída no tripé identidade-sociabilidade-formação ao se colocarem como instrumento da integralidade formativa. Somente a partir daqui, poder-se-ia incorporar o **conhecer, fazer, ser e conviver** ao eixo metodológico da função do coordenador pedagógico. Então, com a Agenda Pedagógica 2001, iniciamos nossa jornada pela construção do primeiro *pilar* da formação continuada de educadores em Mutuípe: o conhecer. Vamos rememorar um pouco dessa história, a partir de 2002.

3.1 Conhecer

A Agenda Pedagógica é um instrumento de decifração dos conceitos educativos, sua re-interpretação e re-criação participativa têm como meio e como finalidade garantir a formação continuada de educadores. Constitui teoricamente o eixo ético, social, político, histórico e cultural da educação do município e, metodologicamente, as alternativas de intervenção e mudança de paradigma educativo. Tais princípios nos remetem a Delors.⁷⁰ Ao falar do quarto pilar da educação, o autor adverte que construir conhecimento é adquirir os instrumentos da compreensão necessários para poder agir, a fim de participar e cooperar com o outro. No nosso caso, poder-se-ia dizer que na medida em que reconhecemos a Agenda como um instrumento da reflexão-ação coletiva, é possível traduzir o Círculo

⁶⁹ FREIRE, 1996, p. 29.

⁷⁰ DELORS, 1999, p. 89-102.

de Saberes em sugestão de trabalho pedagógico. Um dos aspectos relevantes para a formação continuada - que é o que nos *move* nesse trabalho - consiste na sua abertura a sugestões, à participação crítica e à intervenção criativa considerada, por isso, um *caderno de debates* itinerante, não um documento institucional da gestão educacional do município. Relativo à sua 'espiritualidade', estendida aqui ao gerenciamento de processos e de pessoas, com vista ao cuidado com o que se tem de humano em uma instituição (sentimentos, criatividade, sonhos, capacidade e inteligibilidade), ela presume-se 'guardadora' desses aspectos, sempre os reafirmando no dia a dia. O que a define como uma 'porta entreaberta' para o respeito à identidade do ser humano, cujas políticas institucionais de formação "não devem ser confundidas com *pacotes prontos, montados* por quem desconhece a realidade e as reais necessidades e interesses dos que serão por elas atendidos".⁷¹ Traduzindo isso nessa pesquisa, tomamos sua proposta de formação como sinônimo do resgate da dignidade humana, inserida no processo de construção do sujeito histórico, político, construtor e participativo.

Quando refletimos no Círculo os princípios educativos implícitos nos textos da Agenda Pedagógica, conseguimos trazer para o espaço pedagógico a dignidade, a espiritualidade e o cuidado com a dimensão humano-formativa. Uma relação de abertura, dialogicidade, respeito, reflexão e de mudança, mas especialmente de escuta sensível no *trabalho-cuidado* de educar. E mais, lembrando Freire sobre o ser inacabado e consciente do inacabamento, o viés da formação continuada a partir dessa experiência propõe para a coordenação pedagógica uma trajetória a ser construída: nada dado; tudo por tornar-se *des-continuamente*. Por isso, um desafio que

[...] exige estudo, leitura, observação, pesquisa, discussão, vontade, desejo, sonho, luta, trabalho, paciência, compreensão, humildade, dialogicidade, amorosidade [...] e vai acontecendo paralelamente à criação de espaço coletivo de decisão e de exercício e aprendizado da cidadania.⁷²

Escutar a Agenda e reconhecê-la na *sede* por mudança de papéis e funções, implica interpretar nas entrelinhas, expressões como essa: "a educação em Mutuípe vive, no primeiro ano de gestão democrática e participativa, uma fase que podemos chamar de *gestação*. Um período de recriação de políticas públicas

⁷¹ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 35.

⁷² AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 33.

culturais e educacionais”.⁷³ Mais do que isso, é um perceber-se amadurecido pessoal, espiritual e institucionalmente e continuar amadurecendo nesse processo; na consciência de si mesmo diante da realidade e da realidade nova. Conhecer, nesse caso, faz o pensamento agir no sentido de criar possibilidades de modificação da realidade anterior e prover o empoderamento dos atores-autores no processo de construção da *nova* realidade, propondo uma metodologia do trabalho com base na *trans*-formação. Isso somente é possível em uma política de formação que nasce da emancipação dos sujeitos; da alegria e não do ressentimento, “porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”.⁷⁴ Isso nos aponta o sentido humanista da educação a sobrepor-se aos princípios utilitaristas e instrumentais da produção do conhecimento. Sentido que desperta o desejo de conhecer e de ampliar o conhecimento com *emoção* e com curiosidade epistemológica. Emoção e curiosidade, sentimentos inseparáveis da formação que os cursos de capacitação deveriam considerar, através do estímulo do senso crítico e da construção da autonomia e da capacidade de discernir e contextualizar a experiência de aprender. A Agenda quer ser uma política de educação da visão utópica e não da *azia* (aquele pressuposto em que na educação tudo está ‘perdido’ e não há mais o que se possa fazer). Propõe aos educadores perceber as dimensões da realidade que estavam diante dos seus olhos e a se perguntarem: como fui incapaz de ver tantas coisas? E, assim, apreendê-las e *maravilhar-se*, e *comover-se* com elas. Participar do Círculo de Saberes nessa perspectiva é reencantar sentimentos e movimentos; possibilidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e sentir-se afetado. Ser *tocado*, inquietado pelo desejo de transformar, mas, acima de tudo, de compreender-se nesse processo de transformação. Conforme Murad,

o poder de um sonho mobilizador, traduzido em visão de futuro, vem à tona quando a maioria das pessoas nele envolvidas tem um entendimento comum de seus objetivos e de sua direção. Mais ainda: quando começam a sentir-se tocadas pela proposta a ponto de desejar fazer parte dela.⁷⁵

Essa trajetória é contínua e insistente. Por inúmeras vezes, encontramos-nos para a *prosa pedagógica*, e cada vez que refletíamos os textos da Agenda, mais

⁷³ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 25.

⁷⁴ DELORS, 1999, p. 90-91.

⁷⁵ MURAD, 2007, p. 233.

confirmamos que o que a trouxe à luz em 2001 foi, sobretudo, a *vontade* política e a consequente aprovação, pelos educadores, do modelo de gestão educacional proposto. Dimensão que propõe uma *outra* Mutuípe, a partir das virtualidades presentes em sua História e dos sonhos de emancipação e participação dos educadores. São motivos muito mais subjetivos, afetivos e dinâmicos do que racionais e metódicos. E, sem dúvida, o princípio educativo (o que construir), caracterizado na metodologia de formação (como construir), encontra no Círculo de Saberes o espaço profícuo para a fala, a escrita, a releitura, a escuta, a reflexão-ação e a exposição das experiências, isto é, para acolher aspectos ‘vivos’ *surpreendentes* das formas de conhecer, pois que sempre revelam uma aprendizagem em constante movimento.

3.2 Fazer

Como prover, no Círculo de Saberes, o processo de conhecer proposto na Agenda Pedagógica? Pensamos que uma função puramente técnica, embasada nos resultados, no pensar linear, igual e na neutralidade das ações, mata a natureza política, filosófica e pedagógica da ação. E se o coordenador não tem clara sua função nesse contexto, a formação continuada se perde no caminho da prática *insossa* e essa prática, paulatinamente vai se infiltrando no dia a dia, na medida em que o assistencialismo e a licenciosidade vão *preenchendo* o espaço pedagógico, disfarçadamente. Por isso, refletir o **porquê**, o **quê** e o **como** deve ser um ritual constante de afirmação da identidade do coordenador.

O fazer assistencialista não é tão dinâmico, nem conflituoso. Por conseguinte, menos difícil de ser realizado. Já a perspectiva das experiências formativas é reveladora de muitas possibilidades de dar-se conta, inclusive, de ser passivo e ativo nesse fazer. O que exige agir e pensar de forma diferente o dia a dia revela o recurso mais importante na formação continuada: o ser humano com suas histórias; passado e presente. Essa compreensão sempre deve conduzir as pautas da coordenação. Deve *reler* as *palavras identitárias*, os textos, os projetos das escolas, a alteridade e a autoridade, as atitudes, o posicionamento e as perguntas, ou o *silêncio* questionador. O primeiro passo, então, é o registro das falas, nos encontros pedagógicos. Registro que se tornou, nessa dissertação, texto a ser *lido*, contexto por descobri-se enquanto oportunidade de pensarmos a *mesma-outra*

experiência. Segundo Warschauer, “este espaço-tempo para a escrita da ‘leitura’ do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo”.⁷⁶ Aqui, é notável o papel do coordenador sobre a observação, a motivação, a provocação e a reflexão, o que possibilita ao grupo o desafio de escrever sobre o experienciado. É um modo diferente para pensarmos sobre a *mesma-outra* experiência, agora olhando de fora. É mesmo interessante esse processo de refletir-problematizar a prática. Uma qualidade necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de seu aperfeiçoamento permanente. Pode-se sugerir nesse enfoque, uma visita ao relatório organizado por Pierre Furter, a respeito da metodologia utilizada em um curso de filosofia da educação promovido pela UNESCO e pelo INEP, em São Paulo (1965), que pretendeu ligar o ensino da filosofia da educação às outras disciplinas necessárias à formação de especialistas em educação para a América Latina. Segundo consta o relatório,

a reflexão é, portanto, um pensamento ao segundo grau, no qual o homem re-pensa o que estava fazendo. Assim, refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará.⁷⁷

Como fundamento metodológico das experiências com os professores em Mutuípe, isso pressupõe que a reflexão sobre os registros do grupo exige do coordenador tomar essa distância reflexiva do cotidiano, uma distância que o ajudará torná-lo sujeito de seu próprio fazer, prover nova síntese de sua função. Assim, o exercício da reflexão no trabalho em grupo ganha uma dimensão social, a partir da compreensão de que o conhecimento do outro é importante para mim, para me ajudar a espiar as minhas ações também fora da prática docente, ou seja, no entorno da realidade. Percebemos isso como metodologia na medida em que o grupo de professores nos constitui como ser de relações e de responsabilidade nas maneiras de pensar a educação e de agir no cotidiano. Nossa garantia é a *prosa coletiva*, que nos auxilia conhecer, fazer, ser e viver junto. Assim, poderemos intervir no contexto social mais amplo. E compartilhamos tal percepção a partir do Círculo

⁷⁶ WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 62.

⁷⁷ FURTER, 1993, p. 28.

de Saberes como espaço pedagógico formativo de integração, sociabilização, exposição pessoal e vivência coletiva. Uma metodologia que nos oferece as *pistas* para, dentre outras coisas, posicionarmo-nos diante do *dado*, ou seja, para recusarmos a *cópia*, acolher a criatividade e a produção próprias.

Pensamos serem o livrinho de Cordel, a cantiga de roda, o jornal da educação, os projetos pedagógicos das escolas e a própria Agenda Pedagógica resultados de sistematizações de nosso fazer. Dentre estes exemplos, o Projeto Historiar foi uma das metodologias de formação continuada mais fundante e duradoura, que ainda hoje *revisitamos*. A *preocupação* em desconstruir teorias curriculares fechadas, cientificistas, neoliberais, competitivas e excludentes fez dele uma estratégia pedagógica protagonista na ressignificação da escola e sua função social. Por isso, tornou-se, principalmente para as escolas da roça, o segundo *pilar* educativo, favorável à construção de uma escola com a 'nossa cara', através de seu currículo. Uma alternativa de superação e empenho, pela confirmação da nova forma do trabalho, definido na perspectiva de que

é na tentativa de romper com o currículo fechado que predomina nas nossas escolas que o Projeto Historiar se coloca como proposta. É claro que, para a viabilização deste projeto, não basta apenas conhecê-lo, mas faz-se necessário, sobretudo, a luta cotidiana e coletiva, sem a qual tudo continua no mesmo.⁷⁸

Tais narrativas *convivem* intimamente com o trabalho de grupo e o evidencia como importante meio de expressividade, em que as pessoas podem falar das suas experiências cotidianas. E o grupo é uma grande contribuição para o trabalho de formação continuada que o coordenador deseja desenvolver com seus professores. Nele, a exposição oral transforma-se em *conteúdo* que retroage no processo de formação, proporcionando sua integralidade. Narrar a própria experiência é *desenhar* a própria trajetória. E desenhando a própria trajetória, construímos nossa autobiografia. Na educação cristã, por exemplo, a narrativa bíblica era uma ferramenta utilizada pelos profetas para educar. Uma metodologia que combinava o gesto com a palavra, a pergunta com a afirmação. Uma educação contextualizada, com isso, crítica e libertadora. Segundo descreve Remí Klein, na sua dissertação sobre a narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança:

⁷⁸ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 77-91.

Educação e história estavam estreitamente ligadas. Por uma parte, a história era o conteúdo fundamental da educação, mas, por outra, esta garantia a continuidade, a reinterpretação daquela. [...] A narração de histórias tinha um papel constitutivo e essencial no processo educativo.⁷⁹

Certamente, ainda teremos de aprender a utilizá-las, adaptando-as à nossa finalidade e as refazendo no espaço pedagógico, como instrumento de formação continuada de educadores.

3.3 Ser

Esse item decorre dos dois anteriores, ou seja, como uma consequência do *conhecer-fazer*, ele é o *tornar-se*. Tentaremos explicar melhor. Na medida em que os educadores compreendem o *que* e *como* conhecer, vão se sentindo encorajados, livres para partilhar, propor, expor, decidir; para conversar, para ir ao encontro do outro com quem prosa. Descubrem a si mesmos na habilidade de apreender o que *lhes* acontece, não o *que* acontece. Hugo Assmann denomina “aprendência” esse conhecer-fazer que nos *toca*, construído pela própria pessoa na sua interação com as outras. Diferente da preleção, do discurso *encimentado* que caracteriza os cursos, seminários e/ou as palestras. No Círculo de Saberes, o *ser-sendo* continua sempre exposto ao gerenciamento de conflitos, à quebra de pré-conceito ou reconhecimento do diferente, pelo desejo, ao ‘ser mais’. E isso se revela, primeiro, com o reconhecimento de si e do outro, seguido do conhecimento pluridimensional, em rede: pessoa, natureza, meio, sentimentos, objetos, recursos, processo e relação. Então, percebe-se que o reconhecimento do outro é uma possibilidade ímpar que forma.

Fazemos referência do Círculo de Saberes com a crítica à prática docente – quando da escola recordamos mais das relações, menos dos conteúdos de ensino, conforme já citamos no capítulo anterior – para agregar o conhecer-fazer-ser. Ou seja, o Círculo de Saberes é subjetivo de uma “prática educacional, em que o que mobiliza o aluno a aprender é mais a relação afetiva que ele tem com a classe e, principalmente, com o professor, do que as técnicas utilizadas. Estas são

⁷⁹ KLEIN, 1996, p. 44-72.

importantes sim, mas não condicionam”.⁸⁰ E para demonstrar o nosso cuidado com o uso das palavras (classe difere de círculo) advertimos que: tão necessário quanto perceber o antagonismo entre conceito de *classe* e de *círculo*, é reconhecer o mesmo sentido – na citação de Warschauer e nessa pesquisa – de condicionamento do ser. Esse desejo de *ser mais* que vai completando e transformando nossa autobiografia, conforme disse Paulo Freire.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.⁸¹

3.4 Conviver

Finalmente, chegamos ao conceito que mais fundamenta esse capítulo: a convivência. Com isso, acreditamos que podemos justificar esse item, sem termos sido repetitivos. Aqui, o conviver se *cruza* com o sentido metodológico da formação continuada antevisto no Círculo de Saberes, porque nele não se trata de receber explicações nem respostas, ou mesmo explorar ajuda ou o empenho de alguém - como se tem visto nas metodologias de trabalho de grupo, pela educação afora. E essa é uma tendência não só do Ensino Superior, mas do ambiente educativo como um todo. Nesses ambientes, há uma tendência de se distanciar o conhecimento com o significado que faz crescer, que surpreende porque nos auxilia a sair da nossa mesmice para ir além do que sabemos e conhecemos de nós mesmos, dos outros e do mundo. Nossa opção pelo Círculo tem nos mostrado que a formação vai tomando ‘corpo’ a cada encontro, a cada *nova* experiência de aprendizagem na diversidade. Segundo Larrosa, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.⁸² A partir disso, conclui-se que a relação que procuramos manter com os pilares da educação nesse capítulo, vem da formação que acontece na medida em que vão sendo criadas oportunidades de convivência, em que cada pessoa vai

⁸⁰ WARSCHAUER, 2002, p. 115.

⁸¹ FREIRE, 1996, p. 30-33.

⁸² LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

se *abrindo*, desfazendo-se daquilo que a protege ou a esconde, isto é, os próprios conflitos intersubjetivos. Na perspectiva da Agenda Pedagógica, a “formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.⁸³

É fácil notar que no Círculo de Saberes não há lugar para uma aprendizagem isolada, refletida fora da convivência, excluída da memória coletiva; do *eu* sem o *nós*. Por mais difícil e conflitivo que seja, buscamos essa integração. Buscamos a realização pessoal com a construção de um projeto coletivo, pois “a plenitude da subjetividade está na intersubjetividade, em que o ser humano é, na sua essência, um ser de relações”.⁸⁴ O nosso compromisso deve ser com a convivência que transforma o nosso jeito de ser, reconstruindo-nos a cada nova experiência.

Concluimos esse capítulo cientes de que nossa opção em *revisitar* nossas narrativas, seja para fortalecer a nossa história enquanto sujeito político, seja para oportunizar o debate em torno da prática educativa, aponta-nos um elemento de dimensão mais ampla, que será apresentado no capítulo a seguir, sobre a *Gestão Pedagógica*. Valores e relações implícitas no projeto político de formação de educadores proposto na Agenda Pedagógica de Mutuípe. O interessante e o importante desse quarto e último elemento é que, através dele, podemos, com relativa segurança, identificar, dentre outras coisas, qual a concepção de ser humano e quais os princípios educativos que permeiam essa concepção. Essa é uma discussão também da práxis pedagógica que busca por concepções e valores. Discutir tais valores e inserir na prática o que eles representam é o que vai definir um *novo* papel à coordenação: não é a “teoria” sobre isso, mas a prática. E foi refletindo as contribuições das narrativas nos encontros com os professores, que identificamos a gestão pedagógica na nossa práxis. Isso nos mostra o quanto a experiência de conhecimento é um *estar-se* sempre re-fazendo a própria história.

Nossa garantia é que cada encontro, cada registro e re-leitura do vivido, é novo desafio lançado para manter ‘viva’ nossa compreensão do ser inacabado. Desafio que agora se propõe alcançar a gestão pedagógica na própria experiência

⁸³ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 37.

⁸⁴ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 19.

de coordenar os encontros com os professores e em pensadores que partilham tal perspectiva. Vamos compartilhar essa caminhada a seguir.

4 GESTÃO PEDAGÓGICA: UMA DIMENSÃO ESCORREGADIA

Com base nos estudos de Adriane Rodolpho, podemos dizer que a dimensão pedagógica assemelha-se com o rito e com o mito, porquanto ambos se relacionam à “nossa vida de todos os dias e a conceder aos indivíduos, autoridade e legitimidade para estruturarem e organizarem posições, valores e as visões de mundo”.⁸⁵ O *como* na abordagem do ritual, ou seja, ‘o modo pelo qual as coisas são ditas’, assemelha-se enquanto dimensão pedagógica, com os conceitos de organização e ampliação de *lugar*, de *ethos*, a favor da expressividade, da oralidade, da metanarrativa, da escuta. Concomitantemente, o mito é o *que*, melhor dizendo, ‘o que dizem as palavras’, servindo para ampliar simbolicamente as experiências e os saberes em *conteúdo*, em *con-texto* de formação. Uma constante da utopia e da história pedagógica que, nessa pesquisa, busca restaurar a continuidade perdida do *vivido* e do *pensado*, descortinando as experiências em um panorama muito mais amplo que a prática em si mesma. São o objeto de variadas abordagens sobre o que e como se constitui a gestão pedagógica, tomado aqui como ferramenta de interpretação para nos ajudar a entender um pouco mais o grau de afetividade com a função que se executa, seja ela qual for. Enfim, uma reflexão que entre os dois grandes conceitos racionalistas do ‘tudo ou nada’ – ainda muito presentes em nosso cotidiano – mantém-se na busca pelo intermediário, ou seja, o ‘ainda não’. É com base nisso que agora vamos compartilhar alguns conceitos *gestados* nas experiências de coordenação com os professores.

4.1 Observatórios etnoformadores

Nossa afinidade com os conceitos de Murad, Boaventura de Sousa Santos e Ponick nesse item não significa que não *bebemos* de outras fontes. É que, embora esses autores venham nos acompanhando em toda a pesquisa, nesse momento, de uma maneira especial, seus conceitos são um presente à reflexão em torno da gestão pedagógica, na medida em que atribuímos à coordenação também essa tarefa. As contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Edson Ponick são as ferramentas, ou seja, o *conteúdo* (o quê) e a *metodologia* (como) nessa função.

⁸⁵ RODOLPHO, 2004, p. 138-146.

Definimos tais contribuições ‘observatórios etnoformadores’⁸⁶ com intenção de ampliar e organizar mitos e ritos pedagógicos dentro da relação que os introduz nesse capítulo. Consequentemente, desnudar os conceitos teóricos que sustentam tal perspectiva na *gestão pedagógica*, conforme experienciamos nos inúmeros encontros que fizemos. Desde o ponto de vista macroeducativo, presume-se que a *saída* contra o determinismo e o conformismo seja o ponto de *entrada* a favor dessa empreitada. Neste caso, a luta é bem maior do que se pode pensar. De acordo com Pistrak,

primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.⁸⁷

E continua sendo este um desafio nosso para justificar os conceitos que vamos construindo das experiências cotidianas em Mutuípe, sem deixar de reconhecer que pretendemos algo não fácil, diante do descompasso do ser humano em relação às oportunidades de aproximar *mentes e corações* a partir do trabalho que executa e constituir o pensar pedagógico político afim com o pensar político pedagógico. Neste sentido, é preciso desmistificar algumas abordagens históricas. Por isso, temos de *re-ver* os caminhos da *supervisão escolar* descrita por Raquel Dilly na sua dissertação de mestrado, para em seguida retomarmos a nossa caminhada por esse capítulo. Segundo relata Dilly, a supervisão é uma das atividades mais antigas que acompanha a práxis pedagógica. Nas comunidades primitivas, essa função servia para organizar, proteger e orientar; para ajudar nas fraquezas. Na baixa Idade Média, toma a forma de controle, de fiscalização e de coerção. E até então era espontânea e assistemática e somente em 1961, com a Lei 4.024, surge como profissão. Assim, fica institucionalizada a figura do supervisor, e estabelecido o currículo para formação de especialista em educação, com a missão

⁸⁶ Observatórios Etnoformadores: um dispositivo de formação continuada em serviço – denominação dos vários momentos em que se encontravam coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e a secretária de educação para analisar, refletir, construir conceitos de formação continuada e de desenvolvimento da educação. É o estudo das histórias, implicações e experiências da formação/profissionalização; da reforma do conhecimento, do currículo e da construção do projeto político pedagógico. Avaliação das formulações teórico-experienciais; de novas perspectivas de formação, trabalho e intervenção pedagógica. PREFEITURA MUNICIPAL DE MATUÍPE. Secretaria Municipal de Educação. Mutuípe/BA, 2004.

⁸⁷ PISTRAK, 2000, p. 24.

de instruir, direcionar e controlar as reformas de ampliação do ensino, mantendo sempre o privilégio dos interesses políticos da época. Apenas na década de 1980, devido a críticas e contradições, transformam-se os cursos de Habilitação e Pedagogia. Com isso, a função do especialista surge noutra perspectiva, deixando de ser meramente técnica e exercendo uma função política, crítica e ética. Conforme afirma Dilly, “uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo, basicamente, um papel político”.⁸⁸ Quando a Lei n. 9394/96 atribui às escolas autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Estudos, amplia-se essa visão para a dimensão pedagógica do conhecimento, da formação e da prática. A partir de então, o aprendizado pela *experiência e vivência* dá conotação ou enfoques diversos para esta função. Nossa perspectiva diria que, no tocante à formação e sua relação com a docência, isso seria reconhecer que “não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história”.⁸⁹ Foram esses aspectos – experiência e vivência – os pontos que inauguraram o holismo, a visão sistêmica, superando a racionalidade e a absolutização da ciência moderna.

Sem dúvida, experiência e vivência no *desfecho* dessa história são o que compartilhamos ao recusar ao que é *dado*, quando do nosso desafio de prover um *novo* perfil de coordenador e uma *nova* dimensão dessa função. E da forma como experienciamos tudo isso, há que se propor um projeto de atividade compartilhada, bens imateriais, relações, protagonismo e sujeito empoderado. Exige inserir a espiritualidade no cerne da dimensão pedagógica, dimensão que definimos trabalho-cuidado nessa dissertação. Para isso, começamos por substituir o monoculturalismo, o poder controle-dominância e o trabalho-produção pela legitimação e pelo reconhecimento dos saberes, pelo poder-serviço e pelo cuidado em tudo o que nos propomos a criar. Porém, isso somente conta se fizermos da gestão uma porta *entreaberta* ao sentido do trabalho pedagógico, para que as ressonâncias da espiritualidade como cuidado continuem sendo construídas na experiência que

⁸⁸ KONRATH, Raquel Dilly. *A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. p. 22.

⁸⁹ KONRATH, 2008, p. 22.

liberta. Nesse caso, a reflexão sobre a prática deverá fazer frente nas apreensões dos atores-autores. Por exemplo, nos conceitos estruturantes da gestão pedagógica: pilares, empecilhos, missão, poder e mudança. São conceitos que introduzem o gestor pedagógico na aprendizagem do trabalho compartilhado; na perspectiva do poder descentralizado, na formação autônoma e interdependente; no sentido solidário do trabalho.

Os pilares da gestão pressupõem conhecer, estudar e ampliar saberes, perseguir os valores, as metas e a missão da instituição. Para o coordenador pedagógico, isso conjuga três aspectos fundamentais: consciência, liberdade e responsabilidade. Estes aspectos atribuem identidade à função. Somente apreendendo sua função, o coordenador se reconhece líder, capaz de promover as mudanças mais significantes, mas necessariamente se reconhece criatura e criador, ao mesmo tempo. Reconhecimento que é sempre pré-visto no respeito às identidades e princípios que entendemos subjacentes no projeto político-pedagógico que defendemos.

Assim, o modo de pensar e agir do gestor se constitui uma permanente fonte de retro-alimentação da missão primeira do trabalho pedagógico, ou seja, a formação continuada. Lembrando-se sempre que, na gestão aprendente, tal investimento exige escuta sobre o ponto de vista de outras pessoas, atualização e apropriação de novos conhecimentos. Exige, sobretudo, o exercício constante da reflexão da práxis, com critérios de qualificação objetivos e intersubjetivos.

E embora nessa trajetória os empecilhos persistam, serão vencidos pelo grupo na medida em que age coletivamente. Para vencer obstáculos, a coordenação precisa *ser grupo*; aliás, de forma isolada, não *vai à frente*. Por exemplo: uma instituição que adota uma visão estratégica insuficiente, o exercício inadequado do poder, o desequilíbrio entre centralização e descentralização, o amadorismo e a ausência do respeito aos sujeitos do processo, não colabora com uma coordenação que queira promover a espiritualidade da gestão. O contrário, em uma instituição aprendente, imprime-se a visão estratégica como aporte na habilidade de responder aos desafios emergentes, antecipar os fatos, superar a ingenuidade, o amadorismo. Nesse contexto, compartilhamos a posição de Noddings, em que a resistência de muitos profissionais à mudança dever resultar a reinvenção de papéis e funções. Segundo a autora, “muitas pessoas que hoje estão em cargos de poder teriam de

abandonar a instituição ou adaptar-se, intelectual e emocionalmente para a mudança ocorrer de fato”.⁹⁰ E reafirmar o respeito à *diversidade* em um espaço pedagógico que não esconde interesses pessoais, nem a expropriação do poder, deve ser a nossa luta persistente por responder a tudo isso.

Nesse confronto que, por vezes, caracteriza as dimensões e as finalidades da formação, a coletividade, o compromisso com metas e valores compartilhados, o aprendizado mútuo e a escuta tornam-se chave de inovação. Não é evitar o conflito, nem assumir a ideia de que os consensos nos dão *segurança*; mas, ao “processar controvérsia e dissenso, com o objetivo de alguns consensos básicos, vamos operar mudanças. Se cremos que se impõem consensos ou se temos medo de discutir e gerar controvérsias, a sociedade estanca”.⁹¹ A perspectiva inovadora da gestão pedagógica não descarta a divergência, não impede o confronto das ideias quando o objetivo estiver fundamentado no grau de autonomia do grupo. Conforme vivenciamos na coordenação pedagógica em Mutuípe, qualquer tentativa de homogeneização ou de descartar o conflito, além de ser uma ameaça ao processo democrático, torna-se uma perda do sentido de trabalho. E sabiamente Murad nos confirma esse fato quando adverte que a organização sem gestão, fracassa; sem espiritualidade, esvazia-se. E mais:

A articulação da gestão com a espiritualidade permite uma nova síntese entre interioridade e eficácia, valores e resultados. É uma das chaves para a humanidade superar o caos da falta de sentido e dar um salto de qualidade em sua consciência.⁹²

A espiritualidade na gestão da educação auxilia no gerenciamento de processos e na liderança de pessoas, com vistas à missão da instituição, ao retroagir também no setor pedagógico. No contexto das experiências formativas com os professores, optamos pela ética do cuidado como critério de gestão e qualidade das relações. Isso vai transparecendo-se à medida que se supera a cultura da aparência. Na medida em que vamos expondo-nos e nos tornando menos *arrogantes* e mais humildes, para aprender com os acertos e com os erros.

⁹⁰ NODDINGS, Nel. *O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral*. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 249-254.

⁹¹ SOUSA SANTOS, 2004, p. 35-36.

⁹² MURAD, 2007, p. 245-246.

Revisitamos o segundo capítulo nessa reação de sairmos de nós mesmos para evocar a utopia e a história, para confirmar que por aí, quer dizer, pela reflexão, *passa* também a espiritualidade como uma instância crítica e corretiva da gestão que oferece os meios para realizar *sonhos* e para prover a narrativa dessas realizações na emancipação de seus autores-atores. Neste caso, o *pensamento complexo* é a chave de interpretação apropriada para pensar a criação humana como instrumento reconhecido socialmente. Ou seja, ao reconhecer a história e a utopia, a gestão pedagógica cria as condições para compreender os fatos, para *enxergar* além das aparências, para ter uma palavra autorizada sobre o presente e sinalizar as tendências do provir. Afinal, “o ser humano e a sociedade não podem viver sem uma utopia. Quer dizer, não podem deixar de projetar seus melhores sonhos nem desistir de buscá-los dia após dia”,⁹³ mesmo que inevitavelmente isso implique pensar e construir novas formas de lidar com o poder, para que o caminho seja o da superação da vaidade e da idolatria.

Um outro conceito fundamental é o da gestão da mudança. Conforme se propõe, a gestão das experiências formativas é uma sintonia entre transformação e espiritualidade. Essa perspectiva tem sua vertente na ressignificação dos conceitos de liderança, autoridade e mudança, salientando que o olhar sensível do gestor pedagógico é a base para o *movimento* em busca da transformação institucional que, ao articular a espiritualidade na gestão, permite nova síntese entre liderar e transformar. Isso certamente vem questionar a hierarquia em si mesma; a autoridade comumente confundida com o *estar acima*, em nome do cargo ou da função que se ocupa.

De modo particular, a espiritualidade das experiências formativas com os professores nos trouxe a alegria revivida, o prazer da narrativa de um contexto pedagógico em que o coordenador, o professor e o diretor, como “sujeitos” de seu saber, são também gestores do processo educativo. E mais: expostos a tornarem-se, devem continuar a perguntar, a pesquisar, a refletir, a criticar... Enfim, a aprender do *erro*, o que nos oportuniza repensar e/ou refazer sempre, nossas conclusões. Com isso, vamos nos empoderando, ao descobrir as respostas. Como *experienciação*, gerir o processo pedagógico é a própria ação de provocar as perguntas fundamentais que nos desafiam a conhecer, a fazer, ser e conviver.

⁹³ BOFF, 2002, p. 81.

Corresponde à espiritualidade da gestão como ação/reflexão que se propõe des-reconstruir saberes que foram/são produto da história de cada pessoa e sua experiência na relação com o Outro. Nesse sentido, Pedrinho Guareschi não nos falta com sua contribuição, ao deduzir que “somos o que fizeram de nós. Mas não somente isso. [...] O essencial do ser humano é o que ele consegue construir a partir do seu entrono existencial e do que fizeram dele”.⁹⁴ Essa é uma conclusão que tiramos dos conceitos que trouxeram para o espaço pedagógico, com os professores de Mutuípe, um ritual etnoformador em constante movimento. É também o que nos permite colocar, no mesmo patamar qualitativo, espiritualidade e gestão pedagógica no aporte da função do coordenador. Esse é um dos resultados que nos *passa*, nos *acontece* com a abordagem desse tema: contabilizar a experiência do saber *ausente*, que nos fora ofertado pela expressividade e/ou pelo silêncio dos que colaboraram com essa pesquisa.

Relacionar a experiência dos professores com espiritualidade, evocá-las da consciência de liberdade e de responsabilidade construída na reflexão-ação, colocam-nas próximas de duas dimensões importantes na fundamentação do projeto político-pedagógico da educação de Mutuípe: a teoria e a prática. Um diálogo que se entende valoroso na relação com o vivido e na sua reinterpretação em *novo* contexto, porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.⁹⁵ Como se observa, optamos por uma gestão como mediação e como interferência, porque possibilita pensar o projeto político-pedagógico como construção ‘inacabada’ e a coordenação como espaço de decisão, de participação e de aprendizado.

4.2 Ecologias dos saberes⁹⁶

Pensamos que não se sai *vazio* de uma reflexão como a que acabamos de fazer. E desde que a intenção agora é a práxis, isto é, transformar ação em

⁹⁴ GUARESCHI, 2005, p. 26.

⁹⁵ FREIRE, 2002, p. 24.

⁹⁶ Segundo o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, é o diálogo com outros conhecimentos no contraponto com o conhecimento monocultural dominante. Nas ecologias, é feita a conversão de tempo linear em ecologia das temporalidades, da naturalização das diferenças em ecologia dos reconhecimentos, da monocultura das classes dominantes em ecologia das trans-escalas... O autor denomina sociologia das ausências e das emergências levar em conta a experiência na construção do conhecimento e ampliar as alternativas do presente, contraindo o futuro.

conhecimento e conhecimento em ação transformadora, a presença dos conceitos anteriores aqui já assume uma parte nessa tarefa, porque afasta a forma *simplista* de pensar a experiência e a reverte em sentido ressignificado. E o que propomos como ecologia do saber permite contextualizar o *quê* e o *como* nessa transformação. Assim, somente na medida em que o conhecimento converte a ação, é possível mediar e intervir, de fato, na construção do projeto político-pedagógico com base na experiência dos educadores. Esse é, pois, um viés da práxis abordado nesse item.

O aporte nessa construção vem da sociologia das ausências, isto é, a contabilização do *currículo oculto* ou *saber ausente*, eixo de revelação dos contextos reconhecidos na experiência do trabalho pedagógico e nas histórias de vida. A essa altura, desmitificar preconceitos submersos no autoritarismo, na hierarquização em si mesma, na submissão e na *obediência*, dentre outros disfarces do *poder-controle-produção*, não mais responde aos nossos reclamos. É a conversão desse conhecimento em ação que os justifica. O caminho que escolhemos para traduzir em *ecologias* o saber da experiência é o proposto por Edson Ponick e Boaventura de Sousa Santos, autores com os quais conferimos *sabor* a essa caminhada. No entanto, não deixamos de continuar refletindo sobre a imagem de ser humano presente nessa visão, nos projetos e nas práticas pedagógicas a partir, também, da vivência, da história de vida, do modo-de-ser-trabalho empreendido pelo sistema ao qual o educador faz parte. E isso exige desentranhar as implicações em que a sociedade é produzida para se agir em busca da transformação de si, do outro e do mundo.

Nesse caso, o primeiro esforço consiste em repensar e ressignificar alguns conceitos pré-estabelecidos. Aprender o sentido de educação-escola que se quer construir para se ter claro a finalidade da missão educativa. Em uma instituição democrática e humanizadora, é evidente o papel do coordenador na tomada de decisões como essas; decisões que nunca podem ser tomadas isoladamente, mas no grupo. Cabe se colocar diante do desafio de diagnosticar a realidade, problematizá-la e, coletivamente, transformá-la, antevendo

a necessidade de se instituir uma nova escola [...] que possa exercitar, fundamentalmente, a sua dimensão transformadora, ajudando a construir

novas formas de relação, alicerçadas na solidariedade, na cooperação e na democracia.⁹⁷

É a *sensibilidade* acerca dessa diversidade de conhecimento que nos faz pensar a espiritualidade como retroalimentação da gestão pedagógica. Esclarecendo melhor: a perspectiva da conversão do conhecimento prevê que no cotidiano, nas narrativas dos educadores e suas trajetórias de experiência docente, escondem-se as *pistas* para a solução dos problemas que já existem na formação, no ensino-aprendizagem, na gestão pedagógica e institucional. Este olhar que cria as possibilidades de apropriação de um saber que compreende e transforma, a partir do trabalho cotidiano, torna-se parte nas diversas expressões de empoderamento. Nessa pesquisa, *conteúdo*, *texto* a ser lido, escrito, interpretado, no espaço pedagógico.

Para isso, o *como* é o *olhar* cuidadoso que permite *enxergar* um saber que, ao ser *contabilizado*, nos mostrará os sinais possíveis e as mudanças necessárias. Considerar os saberes, fazer os registros, refletir a pauta, oportunizar a fala do outro e a escuta sensível faz desse método de pesquisa um *observatório etnoformador* em sentido pessoal e processual. Portanto, não duvidamos da possibilidade da experiência intervir em contextos externos, por meio da espiritualidade na gestão. Por exemplo, ao construir tais princípios no *olhar de dentro* da escola, ou seja, no olhar *fora* da própria ação pedagógica do coordenador. Além disso, ao fazer esse olhar retroagir na gestão municipal, transcendendo os limites do espaço pedagógico. É nisso que se assenta nossa defesa em torno da importância de se fazer o registro dos saberes, já que a espiritualidade na gestão ‘desconfia’ que os valores encobrem algum interesse particular não confessável ou inconsciente. Antes, porque *nunca* se considera o saber da experiência. Depois, porque é sempre *Outro* que decide o que é válido conhecer; fazemos sem refletir por que fazemos tal coisa. “Para o educador essa perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos”.⁹⁸ No entanto, isso não está dado. Por isso, sempre, em algum lugar, pessoas pensam e agem de outra maneira; constroem suas trajetórias para garantir alguma contribuição com a história.

⁹⁷ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 34.

⁹⁸ CUNHA, 1998, p. 42.

A espiritualidade da gestão rompe o monoculturalismo pedagógico para despertar e *animar* conceitos que somente são *visíveis* quando os saberes são credibilizados, quando consideramos a tradução e a originalidade dos feitos não *historicizados* cientificamente. Segundo Boaventura de Sousa Santos,

Não existe conhecimento em geral e, se não existe conhecimento em geral, também não existe ignorância em geral. Portanto, há conhecimentos e há ignorâncias. Ter conhecimento é tornar-se sabedor por meio de um processo para vencer um certo tipo de ignorância. Ser ignorante é ser ignorante de um certo saber. Há, portanto, vários tipos de conhecimento e vários tipos de ignorância. Assim, é importante ver as diferentes trajetórias por intermédio das quais se passa da ignorância para o saber.⁹⁹

Procuramos ter isto em alta consideração na formação continuada. E a partir dessa exigência, não há escapatória para o gestor que queira ser um educador militante ativo. Esse deve ser o viés ético-político em toda instituição educativa não esclerosada. Tal incentivo embasa-se em um projeto político-pedagógico dinâmico, dialógico, participativo e democrático. E sua constante pedagógica é construída processualmente, não da noite para o dia. Da maneira como experienciamos, é impossível construí-la em um projeto 'pronto e acabado', montado por quem desconhece a realidade e as reais necessidades e interesses dos que serão por ele atendidos. O que defendemos e a favor do que lutamos enquanto saber credibilizado na educação de Mutuípe,

são experiências, diagnósticos, interpretações, recriações e pistas que vão explicitando os passos iniciais da nossa caminhada na construção do projeto político-pedagógico. O compromisso [...] em adotar as propostas que surjam da participação coletiva.¹⁰⁰

Princípios de participação, de democracia, do debate itinerante que já são previstos na Agenda Pedagógica e que se propõe *mexer* com a 'vida pálida' da supervisão escolar - descrita por Dilly no início do capítulo - até meados dos anos 1990. Por exemplo, substituir a centralização do poder pelo empoderamento das pessoas, começa-se por atribuir à gestão pedagógica, autonomia e criatividade para desempenhar sua função; construindo continuamente o discurso contrário às

⁹⁹ SOUSA SANTOS, 2004, p. 40.

¹⁰⁰ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, Introdução.

“relações de poder verticalizadas, onde uns ganham, outros perdem, muitos perdem, uns mandam, outros obedecem. Mas que também [...] pode ser mudado”.¹⁰¹

Definido os princípios da gestão, constituímos os encontros com os professores, as visitas nas comunidades rurais, os projetos didáticos, os contextos e metodologias de formação... Ou seja, assumimos a liderança de pessoas e a gestão de processos com o veio político-pedagógico da formação continuada. Especialmente, pudemos construir autonomia, que é onde realmente se dá o desafio da conversão do conhecimento em ação transformadora. Na base dessa pirâmide, colocamos o diálogo, para nos alertar sobre o nível de sensibilidade que nossa função depreende, pois, sem ele o que chamamos de espiritualidade desvanece, anula-se. Sem diálogo os sentidos *vítais*, importantes para a inserção da gestão pedagógica nos pressupostos de uma nova institucionalidade educativa, perdem-se.

Um novo olhar para a institucionalidade educativa exige do coordenador a capacidade de discernimento entre novidade e inovação. Melhor dizer, “inovação não é somente um lampejo de genialidade, mas o resultado de duro e persistente trabalho. [...] Não se deve confundir inovação com mera novidade. Somente a primeira cria valor”.¹⁰² Por isso, insistimos outra vez na Agenda Pedagógica como exemplo de inovação que, ainda hoje, é o alicerce metodológico da gestão pedagógica em Mutuípe. Certamente, o modo de ser do trabalho pedagógico é o grande desafio na luta para construir novos conceitos nos projetos de formação continuada. A perspectiva que sustenta a ‘aposta’ sobre aquilo que presumimos que aconteça, porque todos são responsáveis por suas atribuições; por reinventar formas de trabalhar, atender, cuidar, tornando-se sujeito de diálogo. *Cuidar* do projeto político-pedagógico é o viés ético da gestão pedagógica.

O coordenador é sujeito de diálogo, caso contrário, ou o sujeito se transforma ou se transforma o seu lugar na instituição. É sempre tempo de trazer à tona o debate sobre a identidade do coordenador e sobre seu papel. Fortalecer novos valores, nova sensibilidade; considerar as diferenças dos grupos; valorizar os saberes dos diferentes sujeitos que legitimam sentidos, em que o princípio do ensino-aprendizagem seja construído na base relacional entre a educação e a vida fora dela.

¹⁰¹ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 76.

¹⁰² MURAD, 2007, p. 32.

Morin, ao propor a reforma do pensamento, adverte que “o desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado”.¹⁰³ Isso exige pensarmos a complexidade dos saberes e sua *marca* na constituição do aprendizado mútuo, da perspectiva holística do conhecimento, da mudança, de fato significativa, e da visão sistêmica nas estratégias de gestão educativa. Este modelo de gestão pedagógica fundamenta-se “a partir da tomada de decisão coletiva, procurando-se, assim, evitar o tão cometido erro de impor soluções por decretos e portarias, concebidas a *priori*, sem qualquer participação dos principais atores”.¹⁰⁴ Seu instrumento fundante é o diálogo, a participação, a pesquisa, o planejamento e o compromisso com a dimensão ética, política e solidária, bem definida e compreendida por todos.

Destarte, as sugestões dessa pesquisa são aporte no exercício dos que rejeitam a prática comum de pensar e dizer (teorizar) o *como fazer*. Interessa chegar *vazio* de preconceitos e amarras para a construção da consciência de uma gestão a serviço do empoderamento dos sujeitos, possibilitando o nascimento de novas relações de poder, agora mais horizontalizadas, em que as mais diferentes vozes possam ser escutadas e respeitadas. Essa mesma postura faz com que aprendamos a falar *com* o Outro com cuidado, sensibilidade e respeito. E porque defendemos a participação democrática, lembramos que de nada serve falar em democracia e liberdade, mas impor a vontade do gestor. Aliás, constituir autonomia pedagógica inicia-se com ter o bom senso como *vigilante* do exercício de pensar a autoridade e a liberdade. É que a capacidade de indagar, de comparar e de duvidar, supera a intuição na avaliação dos fatos e acontecimentos, servindo como fundamento tácito de busca e de tomada de posição ética. A ecologia dos saberes confirma que o bom senso sinaliza que há sempre o *que fazer*, e *como fazer* para alcançar a transformação, com que a teoria poderá também contribuir, se contar com o olhar *desconfiado* de quem a interpreta e com a possibilidade de sua reinterpretção em novo contexto. Segundo Freire,

onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender [...] se realizado a favor da

¹⁰³ MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 104.

¹⁰⁴ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 34.

vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que homens e mulheres se acham inseridos.¹⁰⁵

A gestão pedagógica, nesse caso, constitui-se democrática e conscientemente no respeito ao diferente como mediador da relação professor-coordenador, e não do coordenador consigo mesmo.

Outro desafio se coloca para a coordenação vencer junto com os professores. Vejamos. Assegurar a qualidade da educação no centro do trabalho cuidado se entende que a gestão pedagógica sustente a luta política consciente e crítica em torno de uma proposta de formação continuada bem definida. Assim sendo, a função do coordenador passa a fazer *frente* na convicção de mudar estruturas anacrônicas, vencer a desesperança, isto é, o *aborto do ímpeto natural* a favor da esperança diante do determinismo e do conformismo. Porque, como distorção da esperança, o *dado* nos imobiliza na compreensão mecanicista da História, na negação do sonho e da utopia; na ruptura com a natureza humana social e histórica.

Ao escrever esse capítulo, percebemos uma porta aberta para a ecologia das ausências e das emergências no *modelo de aprendizado mútuo* proposto por Murad. Nesse modelo,

[...] o gestor considera-se limitado pelos seus modelos mentais, tem um ponto de vista parcial, aceita a experiência e conhecimento do outro, busca a possibilidade do diálogo na coletividade e faz a reflexão dos erros como oportunidade de repensar e desenvolver um trabalho com qualidade.¹⁰⁶

Por isso, estamos atentos a qualquer princípio educativo que torne ausente o saber, não o contabilizando. Ao discurso monótono, repetitivo. À negação da própria existência humana no direito de “ser mais”. À desesperança, a preleção cínica e *morna* que exalta o silêncio, de que resulta a imobilidade do silenciado e sua desumanização. Estamos atentos que isso também reflete na gestão pedagógica, de cuja responsabilidade o coordenador não se exime, em nome da opção, da decisão política, da sensibilidade, da solidariedade e da espiritualidade; da liberdade ética, que deve ser aliada sua.

¹⁰⁵ FREIRE, 2002, p. 30-33.

¹⁰⁶ MURAD, 2007, p. 141.

Pretendemos com esse estudo contribuir com os desejos mais profundos de sensibilidade, de espiritualidade e de esperança daqueles que exercem essa função, ou ainda venham ou desejam exercê-la. Quando pensamos nas contribuições dos encontros pedagógicos para a formação de educadores e educadoras, procuramos despir algumas posturas hierárquicas ‘rançosas’, para justificar a gestão pedagógica, nessa pesquisa. Para compartilhar uma narrativa autobiográfica, memórias que fazem parte de uma convivência de quase oito anos. Conforme já mencionamos em vários momentos dessa pesquisa, procuramos estabelecer um relacionamento em que o “ser gente” é mais importante do que o “ser professor” e “ser coordenador”. Daqui em diante, não nos enganamos mais com a perspectiva de qualificação profissional que levou à crença absoluta o poder da ciência e da técnica. Um *poder dominação* gestado nos interesses, nos ideais e nas crenças de seus executores.

Se quisermos construir uma história diferente, temos de adotar o cuidado como ideal ético do trabalho pedagógico; concedê-lo aporte no *como* e no *que* se constitui a educação com base na condição humana, antes de qualquer coisa. Enfim, é fundamental nos processos de narrar a experiência levar-se em conta que “quando o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.¹⁰⁷

Foi a partir daí que essa dissertação de mestrado foi pensada e escrita. Desde o nosso ponto de vista – que é sempre vista de um ponto – a gestão pedagógica na função do coordenador é uma das questões centrais e cruciais que a formação continuada da educação deve se propor e discutir. É o que defendemos.

¹⁰⁷ CUNHA, 1998, p. 39.

CONCLUSÃO

Retomamos, nesta breve conclusão, algo que já foi, de um modo ou de outro, falado no decorrer da dissertação. Nosso intuito é apenas sublinhar algumas questões, como se fosse um recado final.

Reafirmamos, mais uma vez, que o motivo que nos levou a escrever estas considerações foi a importância que atribuímos à questão da formação continuada de educadores em um enfoque empírico, especialmente. Achemos inspiração e fundamentação nessa nossa produção no pensamento crítico de vários autores, que mostraram a inconveniência de uma mudança na práxis pedagógica sem foco na formação continuada. Com isso, damos-nos conta, nessa pesquisa, de que o cenário da aprendizagem pode ser qualquer um, porque aprender faz parte da vida. Acreditamos nisso e não abrimos mão de lutar contra a ênfase nos cursos de capacitação voltados para resultados quantitativos, para os índices da produção alheia de importância do tão necessário cuidado com o processo; produtos relevantes só podem advir de processos pedagógicos participativos, reflexivos e qualitativamente humanizadores.

Enfatizamos o processo reflexivo na apropriação do saber por seus próprios autores-atores que, ao construir o sentido de sua ação, recuperam o seu saber para poder compreendê-lo, reinterpretá-lo e expressá-lo melhor, produzindo, dessa forma, um novo tipo de conhecimento. É a base que nutre essa pesquisa: reconstruir, reinterpretar, teorizar o conhecimento produzido e socializá-lo e, a partir da práxis, potencializar a reflexão-ação na redefinição das estratégias de trabalho.

Um segundo ponto que gostaríamos de enfatizar é o tema Experiências Formativas, como contribuição dessa dissertação de mestrado. Fazemos questão de acentuar isso. Não foram somente os dois anos do curso a busca do que seria mesmo o que ele significa aqui. Foram também os quase nove anos, ou seja, quando assumimos a coordenação pedagógica em 2002, em Mutuípe. É essa trajetória o que “nos permite falar simultaneamente do ontem, do hoje e do amanhã, como tempos constitutivos de subjetividades, de vidas reais, de identidades, de indivíduos e grupos em permanente interação”.¹⁰⁸ São lá, certamente, que estão as

¹⁰⁸ AGENDA PEDAGÓGICA, 2001, p. 95.

nascentes desse nosso *produto*. Lembramo-nos com clareza das veementes discussões em volta da mesa, sobre o sentido do trabalho pedagógico como desafio de legitimar princípios educativos e garantir a credibilização do saber ausente. Mais do que isso: de ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral, entendendo que “o trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso [...] precioso como meio de educação”.¹⁰⁹

Os encontros quinzenais com os educadores também foram/são uma busca de sentido do trabalho como objeto de subjetivação e resiliência pedagógica, confiança, escuta e dialogicidade com que a possibilidade de criticar traz consigo a possibilidade de participar ativamente. A pior postura, a nosso ver, é permanecer-se alheio (a). É não investir na criação de contextos participativos e solidários capazes de criar melhores condições para o desenvolvimento de cada pessoa que deles participa.

E foi consciente disso que um grupo de coordenadores e professores arriscou construir um espaço pedagógico alternativo em que cada participante carrega consigo a identidade de ser educador ou educadora, e quer voltar para as escolas com nova bagagem de experiência e de aprendizagem para o trabalho com as crianças. Nesse encaço, o ‘risco’ nos constitui seres que se entendem ‘errantes’, aventureiros, experimentadores, criadores de sentido. Nada poderia nos deter enquanto empreendedores dessa empreitada. Como *trans*-formadores, e não “espaço” vazio a ser preenchido por teoria cristalizada. Nossa compreensão da consciência do inacabamento proposta por Freire é estarmos cientes de que os obstáculos não se eternizam e, agindo em busca de vencê-los, tornar-nos um homem/mulher de “fazimentos”. Não como mérito de desenvolver teorias ou métodos de ensino-aprendizagem, mas ator-autor de “feitos”, em que o educador busca as respostas que geram sempre mais perguntas, no intento de conceber sua completude com/no Outro; no mundo e com o mundo; em que se fundem formação-pessoa como processo naturalmente apreendido no próprio condicionamento e inconclusão do ser. Conforme Ponick,

Nessa rede tão diversificada, são desenhados, construídos, projetados os sentidos de vida. Vida com menos consumo e mais sumos, com menos

¹⁰⁹ PISTRÁK, 2000, p. 48.

carrinhos e mais carinhos, com menos negócios e mais ócio, com menos despeito e mais respeito, com menos embaraços e mais abraços.¹¹⁰

A expressão Experiências Formativas evoca a curiosidade em se saber que experiências são essas? Quem as produziu? Em que contexto? Onde? Como? Concluímos que elas foram reflexões dos escritos sobre o que nos *acontece*, que agora, nessa dissertação, faz com que o vivido seja outro até mesmo para nós que o vivemos. cremos que deve ser, assim como o foi e continua sendo para nós, um desafio de outros modelos de trabalho pedagógico, despertar educadores e educadoras para o pensamento autônomo, partindo do pressuposto de que todos e todas temos a capacidade intelectual de desenvolver um pensamento e uma opinião a partir do experienciado no dia a dia.

O que descrevemos e analisamos nessa dissertação é fruto do nosso trabalho na coordenação pedagógica em Mutuípe. Ela contribuiu em muito para nosso fazer educativo dentro da proposta educacional da Agenda Pedagógica. Acreditamos na sua proposta de formação e, por esse motivo, fizemos dela nosso objeto de estudo no mestrado. Essa experiência e 'fé' pessoal e coletiva é o que motivou nossas ações e alimentou as nossas convicções mais profundas de tentar responder quais as contribuições dos encontros pedagógicos para a formação continuada dos educadores. Essa pergunta nos revelou vários aspectos enriquecedores das discussões sobre a gestão pedagógica, por meio dos registros dos relatórios de planejamento, de avaliação, das pautas dos encontros, das cantigas, dos versos de cordel, das dinâmicas de grupo que realizamos, dos relatos de textos estudados e sua releitura. No entanto, o processo de análise desse material nos levou à conclusão de que é a relação que permite descobri-los; com a relação os contabilizamos subjetivamente, tornando-os *presentes*, de certo modo.

Na perspectiva do cuidado com que experienciamos os momentos de formação, a relação nos mostra que, não necessariamente o coordenador tem de estar *à frente*, mas conscientemente tem de manter-se ao lado dos professores. Uma conclusão gratificante dada à importância que atribuímos à ação pedagógica como ensejo para a produção das experiências de aprendizagem mútua. Dada à necessidade que temos de desenvolver uma pedagogia da pergunta sobre os saberes pluridimensionais da experiência narrativa e sua dimensão vitalizadora

¹¹⁰ PONICK, 2007, p. 73.

como re-ligação do conhecimento e do prazer. Este é um presente que pudemos dar como contribuição dessa pesquisa: não deixar se perder as características de uma proposta pedagógica pela falta de seu registro. Com isso em mente, procuramos destacar algumas contribuições para a formação de educadores e educadoras previstas nos capítulos Historiar, Formação, Círculo de Saberes e Gestão Pedagógica.

O Historiar é tomar a distância necessária do que fazíamos para melhor entender o contexto das experiências formativas, compartilhando com a possibilidade de contribuir com outras realidades, em outros contextos e lugares. Tem como objetivo provocar, motivar, aquecer um *estado de espantamento* a partir da práxis. Os itens ritual pedagógico e prosa pedagógica nasceram da preocupação com o conteúdo de nossas pautas. Junto com o Historiar, fizeram do ritual de construção prévia de cada encontro quinzenal com os professores uma metodologia de pesquisa para o nosso trabalho cotidiano, como alternativa de mudança e como reflexão-ação contínua. Foi interessante relativizar esses escritos e os projetos – sem a presença dos sujeitos aprendentes – com alguns preconceitos da formação continuada, ou seja, fazermos um momento de reflexão dos conceitos da formação e instrução. Certamente fizemos isso como modo de nos *alimentar*, nos *arrumar* e nos envolvermos no clima do Círculo de Saberes. Mas não menos como forma de, com a legitimidade da pesquisa, corresponder à gestão pedagógica que nossa função exige, com alternativas de intervenção no projeto educativo do município.

Assim, a experiência refletida nessa pesquisa contribui para a construção de um espaço pedagógico possível para *ser* e educar de outra forma. Procura-se desatar os nós do individualismo, ingrediente de nosso egoísmo, para abraçar a causa da coletividade. Desagregar-se do conformismo, alienante, paralisador; ir à busca da vontade e da coragem de ousar novas possibilidades em que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente de busca”.¹¹¹ Como também possibilita recusar a desesperança e entrar na marcha por uma sociedade solidária, construída na convivência, no diálogo, na partilha dos saberes e dos valores dos saberes. Cogita desfazer-se das amarras do currículo *engessado*, fechado em grades pré-fabricadas, para investir na construção do conhecimento a

¹¹¹ FREIRE, 1996, p. 24.

partir dos interesses dos atores-autores da experiência. Desfazer-se dos apregoados enfoques científico-produtivistas da qualificação pela acumulação do conhecimento, para atribuir sabor e credibilidade ao saber ausente gestado no cotidiano da práxis pedagógica.

Ao concluir esse trabalho, temos um sentimento difícil de expressar. Ansiedade? Talvez. É que muitas reflexões ainda poderiam ser destacadas. Mas levar-nos conosco novos impulsos a partir do constatado ao autobiografar nossa memória pedagógica, também nos anima e nos envaidece. Porque o resultado de tudo isso não permite arquivar-se, mas servir de fonte de pesquisa para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que exercem essa função ou ainda venha ou desejam exercê-la. Também porque se “o conhecimento ratifica e legitima determinadas práticas e, obviamente, deslegitima e suprime outras práticas”,¹¹² essa pesquisa não se destina a tornar-se apenas uma teoria do conhecimento.

¹¹² ABONG, 2004, p. 40.

REFERÊNCIAS

- ABONG. *ONGS: Repensando sua prática de gestão*. São Paulo: ABONG, 2007.
- AGENDA PEDAGÓGICA. *Uma estratégia de formação continuada de educadores na rede municipal de Mutuípe, Bahia*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer: Mutuípe/BA, 2001.
- ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIB, 2008.
- COORDEL-NAÇÃO. *Uma forma prazerosa de fazer formação*. Mutuípe: Bahia, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GUARESCHI, Pedrinho. *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HOCH, Lothar C.; ROCCA, Susana M. (Orgs.). *Sufrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- JACOBSEN, Eneida. *Diálogo e educação: reflexões pedagógicas acerca da participação democrática. Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 2. ed. São Leopoldo: EST, 2010.
- JORNAL DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes do Projeto Historiar... Inspirações para os Projetos Pedagógicos das Escolas! Uma estratégia de (in) formação da SEDUC*. Mutuípe/BA, ago. 2004.
- JOSUÉ, Fábio. *XVIII Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte-Nordeste*. Maceió: AL, 2007.

KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996.

KONRATH, Raquel Dilly. *A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo histórias oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MURAD, Afonso. *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NEVES, Raimundo Clecionaldo V.; IMBIRIBA, Rosenilda Oliveira. *Pedagogia da unidade: construindo uma cultura de paz*. *Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 2. ed. São Leopoldo: EST, 2010.

NODDINGS, Nel. *O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONICK, Edson. *Experiências formativas: contribuições da Semana de Criatividade para a formação de educadores*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MATUÍPE. Secretaria Municipal de Educação. Mutuípe/BA, 2004.

RODOLPHO, Adriane L. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, ano 44, n. 2, 2004.

SANDES, André Barreto. Papel da pesquisa no trabalho pedagógico. *Anais do Simpósio do Mestrado Profissional em Teologia*. 1. ed. São Leopoldo: EST, 2009.

SANTOS, Lívia C. A. Língua e literatura: o poder das palavras. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, ano XLIII, n. 356, maio 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. In: ABONG. *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Rodas e redes: oportunidades formativas na escola e forra dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WITT, Maria Dirlane. *Esperança e solidariedade: a educação em tempos de globalização*. In: SCHULTZ, Valdemar (Org.). *Esperança e solidariedade: propostas educativas na atuação de Jesus*. São Leopoldo: DEC/IECLB, 2004.