

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MARGUIT CARMEM GOLDMEYER

TEIAS DE SABERES NAS REDES DE RELAÇÕES:
EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS SINODAIS

São Leopoldo

2008

MARGUIT CARMEM GOLDMEYER

TEIAS DE SABERES NAS REDES DE RELAÇÕES:
EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS SINODAIS

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de Doutora
em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área: Religião e Educação

Orientador: Balduino Antonio Andreola

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G619t Goldmeyer, Marguit Carmem

Teias de saberes nas redes de relações : educação nas escolas sinodais / Marguit Carmem Goldmeyer ; orientador Balduino Antonio Andreola. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.

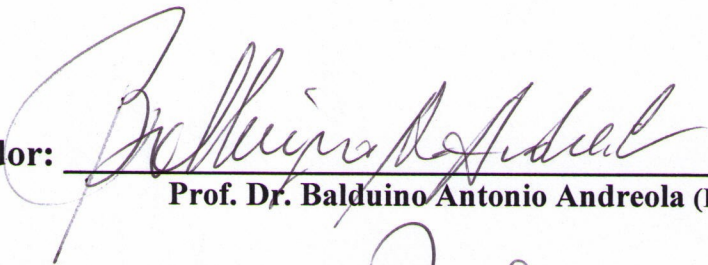
312 f. : il.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

1. Rede Sinodal de Educação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Filosofia. I. Andreola, Balduino Antonio. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador:


Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola (Presidente)

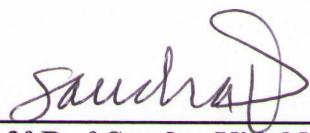
2º Examinador:


Prof. Dr. Remí Klein (EST - PPG)

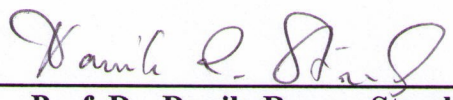
3º Examinador:


Prof. Dr. Ricardo Willy Rieth (EST - PPG)

4º Examinador:


Prof.ª Dr.ª Sandra Vidal Nogueira (UNILASALLE)

5º Examinador:


Prof. Dr. Danilo Romeu Streck (UNISINOS)

*Dedico esta tese àqueles que souberam esperar por mim:
meu marido Guillermo
minha amiga Eledi
minha irmã Traudi e família
meu irmão Ruben e família
e
todos os meus amigos!*

AGRADECIMENTOS

Há tanto a agradecer! Há tanto muito obrigada a dizer!

Meus sinceros agradecimentos

a Deus, por toda esta teia de aprendizagens, de emoções: pela teia da vida!

Aos que orientaram minha caminhada neste estudo:

o orientador professor Balduino A. Andreola, pela serenidade, confiança e sabedoria;

a professora Sandra Vidal Nogueira, pelo estímulo e pela ajuda;

o professor Dorival Fleck, pelas agradáveis horas de diálogo;

o pastor Walmor Kanitz, pelas orientações na parte técnica;

o pastor Harald Malschitsky, pelas orientações teológicas;

as estimadas professoras entrevistadas e os estados professores entrevistados, pelo

compartilhamento da sua sabedoria, pelas inúmeras aprendizagens.

À Rede Sinodal de Educação, por poder transitar, livremente, por esta teia de saberes.

Ao professor Sílvio Jung, Diretor-executivo da Rede Sinodal, pelo apoio e incentivo.

À Sara, pelo sorriso e pela disposição em ajudar.

À EST, pelos conhecimentos, pelos professores.

Um muito obrigada bem especial devo dizer ainda ao Sr. Klaus Dreyer, amigo da

Alemanha: Dankeschön por todo o apoio, Klaus!

Às demais pessoas queridas

que souberam perdoar-me por não ter tido muito tempo para as redes de amizade

nos últimos três anos.

RESUMO

A presente tese tem como tema central as redes de relações e o processo de ensino-aprendizagem que são tecidas nas escolas sinodais. São muitos os fios que integram essa rede de relações e de saberes. O conhecimento é o fio principal, que dá consistência aos demais e que permeia, de alguma forma, todas as ações pedagógicas. Junto com ele vem o fio do diálogo, formado por muitos outros importantes fios: respeito, responsabilidade, comprometimento, busca, aceitação e amor. O fio do diálogo encontra-se nas mãos da pessoa e a partir dela ele se liga às demais, promovendo a comunhão e o compartilhamento entre as pessoas e entre os grupos. Percebe-se que, no cenário educacional, há muitos fios envolvidos no tecer da teia de saberes. Muitas pessoas são responsáveis pelo tear, por isso ele é muito belo, mas, às vezes, também se transforma num emaranhado de fios que dificultam uma gestão participativa. Todavia, quando o objetivo está claro: uma educação que dê significado para as vidas, baseada num conhecimento que liberta e provoca mudanças, qualquer nó pode ser desfeito e transformado em aprendizagem a partir da ação do “nós”, do grupo de pessoas envolvidas. A proposta deste trabalho é tornar esse fio reflexivo muito mais presente no dia-a-dia da vida escolar. Como a pesquisa foi realizada com educadores de algumas escolas da Rede Sinodal de Educação, que vivem nessa Rede e a tecem diariamente, a opção foi por usar a metáfora da rede e da teia, relacionando a elas outras palavras com sentido metafórico. Nessa teia de saberes que é tecida nas redes de relações, há muitos fios de experiências, de sabedoria, de aprendizagens e de ensinamentos: há muita vida pulsando que pode servir de inspiração e de reflexão para o momento atual que a educação brasileira vive. O espaço da pessoa, o amor, o conhecimento e o diálogo poderão ser os fios inspiradores para uma educação mais humana, justa e solidária.

Palavras-chave: educação; reconhecimento da pessoa; redes de relações e de saberes; conhecimento; responsabilidade; diálogo; comunhão; gestão participativa

ABSTRACT

The central theme of this thesis is the teaching-learning process and the networks of relationships that are woven within the *Rede Sinodal de Educação* school network. A number of threads make up this web of relationships and insights. Knowledge is the main one, the thread that lends consistency to the others and permeates, in one way or another, all pedagogic actions. Along with it comes the thread of dialogue, which in turn is made up of many other important strands: respect, responsibility, commitment, search, acceptance and love. The dialogue thread is held in someone's hands; through this person it reaches others, fostering communion and sharing among people and groups. Within education we perceive a number of threads involved in weaving the web of insights. Many people are responsible for the weaving, which explains the beauty of its pattern, but at times also turns it into an unmanageable tangle of threads. Nevertheless, when the goal is clear: an education that lends meaning to lives, based on knowledge that liberates and brings about change, any knot [in Portuguese: *nó*] can be undone and transformed in learning through the action taken by "us" [in Portuguese: *nós*], the people involved. This paper aims at making that reflective thread much more present in everyday school life. The research was carried out with teachers from the network of schools in Brazil called the *Rede Sinodal de Educação*. As these teachers live within this net and weave it on a daily basis, the option was made to use the metaphor of the net and the web [in Portuguese, '*rede*' stands for both words] and tie in a few other related words with a figurative meaning. Within this web of insights, woven in the network of relationships, many threads of experience, wisdom, learning and teaching are found: there is life pulsing in it, which can serve as inspiration and reflection for the moment that Brazilian education is currently going through. Individuality, love, knowledge and dialogue may be the inspiring threads for a more humane, just and solidary education.

Key-words: education; personal recognition; networks of relationships and insights; knowledge; responsibility; dialogue; communion; participative management

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REDE: TEIAS DE HISTÓRIAS DE VIDA.....	16
1.1 Na teia da vida: sentir- se na (R)rede	17
1.2 A paisagem da pesquisa.....	20
1.2.1 <i>O caminho da pesquisa</i>	23
1.2.2 <i>Quem são as pessoas que dão vida à paisagem da pesquisa?</i>	27
1.2.3 <i>O texto coletivo</i>	32
1.3 Breve histórico da Rede Sinodal de Educação	33
1.4 Dos princípios educativos da Rede Sinodal de Educação	38
1.4.1 <i>Pintando o pilar da educação: aprendendo a conviver</i>	42
2 REDES E TEIAS: O TECER DE SABERES E DE SIGNIFICADOS.....	46
2.1 Metáfora Rede: redes de palavras e de significados.....	47
2.2 Um olhar para diferentes redes organizacionais.....	53
2.2.1 <i>Fios que definem a palavra rede</i>	58
2.3 A organização da teia da vida.....	62
2.3.1 <i>Conhecer, organizar e transformar os fios da teia</i>	65
2.3.2 <i>A brisa da mudança e o espaço da inovação</i>	69
3 A PESSOA: SUA CONSTITUIÇÃO E O ENCONTRO COM O OUTRO.....	77
Direis agora; Treslocado amigo: Que conversas com elas?	79
3.1 O olhar de Paul Tillich	79
3.1.1 <i>Coragem de ser: ser parte ou ser como si próprio? Ser?!</i>	90
3.2 O olhar de Emmanuel Mounier	101
3.3 O olhar do filósofo do diálogo: Martin Buber.....	111
3.4 O encontro dos olhares: o ser humano.....	115
3.4.1 <i>Perguntar é importante</i>	117
3.4.2 <i>O olhar da parte e o olhar do todo: olhares, existir compartilhado</i>	125

4 DIÁLOGO: O ELO DAS RELAÇÕES.....	135
4.1 A dialética: diálogo e contradições.....	136
4.1.1 <i>Conhecendo e desfiando os fios do conflito</i>	141
4.2 Rostos e faces: o tecer dos fios do diálogo.....	150
4.2.1 <i>Os primeiros fios do diálogo: que rostos o refletiram?</i>	151
4.2.2 <i>Olhar pela(s) janela(s) das (R)redes?</i>	154
4.2.3 <i>Como o rosto do conhecimento se mostra no diálogo?</i>	157
4.2.4 <i>Espaço de diálogo é espaço de reflexão?</i>	161
4.2.5 <i>Como abrir a janela da escuta sensível?</i>	165
4.2.6 <i>Rostos que confiam: abrem a janela do diálogo crítico e respeitoso?</i>	168
4.2.7 <i>Rostos usam o diálogo como caminho para a humanização?</i>	170
4.2.8 <i>Palavras: fios reluzentes do diálogo</i>	179
4.2.9 <i>A trama do amor</i>	188
4.2.10 <i>O fio (in)visível do humor nas relações</i>	198
5 GESTÃO EDUCACIONAL: AROS INTEGRADOS NA RODA DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA.....	204
5.1 Gestão participativa: redes de pessoas.....	209
5.1.1 <i>Ser um gestor pedagógico</i>	210
5.1.2 <i>Escola: espaço de comunhão</i>	219
5.1.3 <i>Formação continuada: rodas de compartilhamento</i>	225
5.1.4 <i>Significando o poder: as entrelinhas do poder</i>	230
5.1.5 <i>Aros da estética e da sensibilidade</i>	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICE A – Entrevista com Direção.....	254
APÊNDICE B – Entrevista com Coordenação	258
APÊNDICE C – Entrevista com Direção	263
APÊNDICE D – Entrevista com Coordenação	267
APÊNDICE E – Entrevista com Direção	270
APÊNDICE F - Entrevista com Coordenação.....	273
APÊNDICE G - Entrevista com Direção	277
APÊNDICE H – Entrevista com Coordenação	281
APÊNDICE I – Entrevista com Direção	285
APÊNDICE J – Entrevista com Coordenação.....	289
APÊNDICE K – Entrevista com Direção.....	293

APÊNDICE L – Entrevista com Coordenação.....	296
APÊNDICE M – Entrevista com Direção	299
APÊNDICE N – Entrevista com Coordenação	302
APÊNDICE O – Entrevista com Direção.....	305
APÊNDICE P – Entrevista com Coordenação	309

INTRODUÇÃO

*Somos crianças ao sol, a aprender a viver e a sonhar.
E o sonho é belo, pois tudo ainda faremos,
nada está no lugar, tudo está por pensar,
tudo está por criar.¹*

Educação remete à esperança, ao sonho possível de provocar mudanças, ao compromisso de fazer a diferença, de se unir para vislumbrar possibilidades e encontrar caminhos a serem trilhados coletivamente. Acreditar na educação como possibilidade, como sonho repartido e sonhado em conjunto, aquieta corações angustiados e preocupados diante deste cenário educacional que se apresenta. Inspirar-se na alegria expressa nos olhos esperançosos de uma criança move-nos a (re)assumir nosso papel de sujeitos, de protagonistas desta história que, aparentemente, passou a ser tecida por mãos egoístas, individualistas e centradas somente em si.

Num momento em que a esperança, em muitas situações, cede lugar ao conformismo diante dos fatos, diante do distanciamento das pessoas, da frieza, do não-envolvimento das pessoas com a educação comprometida com a vida, o ressignificar do espaço das relações e da sua influência no processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental. Definir, no entanto, o tipo de relações que se deseja para a educação, que contribuam para a produção de conhecimentos, é essencial.

Fala-se muito das relações entre as pessoas, da necessidade do bom convívio em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes contextos. Poder-se-ia até dizer que está na moda. Sentimento compreensível, dado o cenário atual individualizado, fragmentado, que favorece a concorrência, a competição e o individualismo. Questiono-me, todavia, quanto à profundidade dessa reflexão e do quanto, na educação, essa preocupação está voltada para o processo de ensino-aprendizagem e da vivência cotidiana da educação como um valor que

¹ NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. Solar. In: **LP Milton Nascimento ao vivo**. São Paulo: Ariola; Polygram, 1983. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 11.

agrega sentido à vida das pessoas e que exige das pessoas envolvidas um comprometimento com a educação para que a esperança possa ter um solo fértil para brotar.

Esperança para mim tem um significado sublime: a esperança é o fio que deveria permear toda a educação. Concordo, plenamente, com o educador Paulo Freire, quando ele diz: “Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança”,² e destaco duas palavras: esperança e busca. A esperança não é algo que está somente no plano dos sonhos; ela precisa ser trazida para a realidade e dela provir, e somente o sujeito que a busca, consciente da necessidade de assumir-se como sujeito, saberá lhe dar o devido valor. Esperançar com determinação, com confiança e com comprometimento é o que dá sentido ao tecer das relações no âmbito educacional e que acrescenta um diferencial ao estudo do tema das relações.

A idéia não é trazer receitas para o bom convívio, para a harmonia no âmbito, talvez até o contrário seja almejado: promover debates, questionamentos, fazer as pessoas refletirem, se conhecerem, conhecerem diferentes realidades e se assumirem como educadores responsáveis pela educação e pelo futuro de muitas crianças e jovens brasileiros, enfim, dar movimento à teia da esperança através do conhecimento e da ação coletiva dos educadores. Eis os motivos que me movem a mexer nesse emaranhado de fios que são as teias de saberes nas redes de relações nas escolas sinodais.

É nesse cenário da Rede Sinodal de Educação, em que convivo e no qual mexo com muitos fios, que me propus a conhecer a essência e a desvendar o mistério dos fios que envolvem essas redes de relações permeadas pelo fio do conhecimento.

A Rede Sinodal de Educação tem uma longa e significativa caminhada na educação brasileira. Teve a oportunidade de conviver e de aprender com a(u)tores que acreditavam, que buscavam com esperança, que apostavam muito na educação e que lutavam por ela, tinham metas e objetivos claros: a formação do ser humano. Formação aqui entendida como uma educação que ensina o sujeito a caminhar, a enfrentar os desafios da vida, que, com certeza, também no passado, não eram poucos. Essa caminhada continua. Hoje, são outros sujeitos, mas que, conscientes da sua história, olham para o amanhã e caminham semeando a esperança. Se todas as sementes brotam, não se sabe, mas é uma tentativa de fazer sua parte, contribuindo para que as mudanças aconteçam.

² FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 31.

Assim, consciente de que já existem outras importantes pesquisas nesta área, minha contribuição focar-se-á no processo da construção de redes de relações e de saberes, permeadas pelo fio do conhecimento e, ao menos tempo, voltadas para a produção de conhecimentos, tendo como cenário uma rede de escolas confessionais. Acredito que há importantes contribuições a dar, considerando o contexto no qual a pesquisa foi realizada e os sujeitos que foram entrevistados. Foram entrevistadas 16 pessoas: coordenações e direções de instituições da Rede Sinodal de Educação – pessoas de regiões diferentes, com experiências de longos anos e pessoas que estão assumindo suas funções, mas todas com uma significativa caminhada como educadores na Rede Sinodal de Educação e que participam ativamente no tecer dos fios dos conhecimentos na escola e também na Rede. Ou seja, essas pessoas atuam na Rede e de alguma forma integram a diretoria da Rede, ou Conselho de Educação da Rede ou o Grupo de Apoio Pedagógico, e participam de seminários, de cursos e de encontros.

Cabe também destacar que o diálogo constante com os teóricos embasa todo este estudo, e a contribuição deles dará a esta rede de reflexões, a cujo tecer me proponho, os nós necessários para a consistência e a firmeza necessárias.

Tenho como objetivo conhecer os diferentes significados que são dados à Rede Sinodal de Educação e à palavra (r)Rede, conhecer os fios que compõem as redes de relações e de conhecimentos na escola, compreender as implicações do tecer dessas redes, perceber os nós que sustentam, impulsionam e que travam o deslizar dos fios e olhar atentamente para o movimento que se dá entre as diferentes redes dentro da escola e na Rede Sinodal, tentando perceber a relação ou os reflexos desses movimentos nas partes e no todo. A intenção também é, a partir do visto, do percebido e do analisado, contribuir futuramente para tecer, coletivamente, com mais amor, comprometimento, esperança e determinação essas redes de significados, para que o brilho dos fios ilumine muitas outras vidas no céu da educação brasileira.

O cerne da minha investigação centra-se no ser humano: ser relacional. Ser humano que tece suas relações nas complexas redes que compõem a vida, onde todos os fios, de alguma forma, estão interligados. O mexer nos fios reflete-se nos diferentes âmbitos da vida deste ser humano. Esta reflexão será conduzida a partir do estudo de Paulo Freire, que tem importantes contribuições nessa área: “o homem está no mundo e com o mundo”.³ Emmanuel Mounier conduzirá nosso olhar para o encontro da pessoa e a vivência comunitária deste ser

³ FREIRE, 2007, p. 30.

relacional. O teólogo Paul Tillich contribuirá para a compreensão de quem é este ser relacional, e o filósofo Martin Buber instigará para o encontro com o outro.

Esses teóricos fundamentarão toda a reflexão que embasa esta pesquisa. Outros também chegar-se-ão e contribuirão de forma importante, todavia, com esses quatro teóricos mencionados os encontros de olhares serão freqüentes e muitos dos fios dos conhecimentos por eles defendidos serão puxados ao longo da costura deste texto.

Dentro desse contexto, outro conceito norteador será o diálogo. O diálogo como vento que move as redes de relações, que impulsiona, que busca conhecimentos, que promove o encontro do ser relacional consigo mesmo e com as outras pessoas. Ao vento do diálogo agregar-se-ão: a palavra, a escuta, o amor, o comprometimento e outros.

Opero ainda com conceitos relacionados à palavra “rede”, a referência à teia da vida ao contexto sistêmico e complexo. Para fundamentar essa reflexão serão chamados Fritjof Capra, Edgar Morin e outros estudiosos da área, além dos já mencionados acima.

Compreender quem é e quem foi o sujeito que fez, que faz e que vive a educação na Rede Sinodal de Educação, e saber que rede de ensino é esta, pedem um olhar atento ao passado e um encontro com estudiosos da área da história da educação no Rio Grande do Sul: Martin Norberto Dreher, Lúcio Kreutz e Arthur Rambo.

O trabalho possui a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, apresento o contexto da pesquisa e falo da metodologia de pesquisada adotada. Trago um pouco da minha história como participante no tecer dos fios coletivos na Rede Sinodal e apresento um breve histórico da Rede e seus princípios pedagógicos. O objetivo é explicar um pouco da caminhada pela pesquisa e verificar que rede de ensino é essa.

O segundo capítulo procura conceituar e conhecer diferentes tipos de redes que existem, suas características e suas implicações. Neste capítulo, procuro analisar que espaço as redes têm dentro do contexto atual e que implicações trazem para as relações sócio-educacionais.

No terceiro capítulo, apresento diferentes olhares de teóricos sobre a compreensão e o significado do ser humano como ser relacional, como uma pessoa que se constitui na relação com o outro. Quem é essa pessoa que tece a rede? Que brinca com fios? Que dá nós? Analiso também os aspectos que influenciam no desencadeamento dos processos dialógicos

nos quais a pessoa está envolvida e que influenciam sua vida. O objetivo é olhar bem de perto para a pessoa para perceber as relações que são tecidas a partir das ações partilhadas e interdependentes.

O diálogo e suas diversas facetas, seus encantos, suas necessidades e suas implicações são o conteúdo do quarto capítulo. A teia do diálogo espalha-se, atinge diferentes pessoas e grupos e enlaça outras nos fios provocativos do amor, da solidariedade e do humor. A intenção é buscar e conhecer diferentes caminhos para e pelo diálogo e apresentar possibilidades de tecer as relações com mais ternura, respeito e responsabilidade.

No quinto e último capítulo, apresento elementos que considero primordiais para uma gestão participativa, que tenha o sujeito como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que o valorize e que o caminho para a valorização seja pela teia de saberes, de conhecimentos e de significados. Enfatizo pequenos detalhes nas relações que podem fazer do ambiente educacional uma roda de aprendizagem reflexiva e significativa.

Esta tese traz muito de mim, do meu jeito de ser: minha esperança no trabalho coletivo, na força do diálogo, no conhecimento que liberta, meu desejo de querer saber mais e de conhecer, por isso acredito que esses fios de sentimentos estão misturados na reflexão que proponho: um tecer coletivo para que a educação tenha e faça mais sentido para a vida das pessoas. E que, fazendo sentido, ela promova as mudanças, que as redes de esperanças, tecidas por pessoas comprometidas se lancem e lacem outros seres humanos eternos apaixonados e engajados na causa da educação.

Assim, não nego o desejo de que também o leitor seja laçado por esse fio reflexivo, que meu texto cause inquietudes e provoque, e que, no meio de tantas redes e teias, os fios não se enrosquem e que o fio do conhecimento seja o condutor reflexivo.

1 REDE: TEIAS DE HISTÓRIAS DE VIDA

*Linha clara para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs vivas, quentes lãs iam tecendo, hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.*⁴

Quando observamos as rendeiras, o jeito rápido com que seus dedos tecem os fios, concentramo-nos na agilidade das mãos e nem percebemos as histórias que os fios querem nos contar. Histórias de pessoas que ganham a vida com essa atividade, de outras que andam pelas ruas no calor do meio-dia para vender as redes.

Quando sentamos ao lado de alguém que borda uma toalha de mesa, o desenho que nasce do encontro dos fios chama nossa atenção. Admiramos o colorido, os pontos especiais que foram usados e também a agilidade da bordadeira. Ficam para trás os motivos que levam as ágeis mãos a bordarem a toalha de mesa com tanto esmero; ficam soltos os fios das histórias que serão contadas ao redor da mesa... fica à espera o encontro de olhares que poderá acontecer.

Qual é a nossa reação quando estamos diante do tecer de fios de uma rede de escolas? Admiramos? Percebemos os diferentes fios que se interligam? Somos cuidadosos com os frágeis fios da história que podem se romper com um vento forte de modismos? Olhamos cuidadosamente para os fios e paramos para afagar, um pouco, as mãos que as tecem? Que mãos são essas? Que responsabilidade temos com rostos, mãos, fios e a rede que surge desse encontro coletivo? Engajamo-nos? Procuramos conhecer para poder compreender? Que sujeitos somos nessa rede de saberes, de vivências e de emoções?

Conhecer-se, encontrar-se para ir ao encontro do outro, para conhecer e escrever as histórias que se enrolam e desenrolam na teia da vida. Considerar os diferentes a(u)tores que

⁴ COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global. 2004. p. 5.

contam, que escrevem e que fazem a história nas escolas, na Rede Sinodal de Educação e no Brasil, valorizar as histórias de vida, saborear histórias quentes e geladas e convidar as pessoas a se encontrar para saborear as palavras que tecem os fios da vida. Dar sabor às palavras e lançá-las como aperitivo para a busca de novos conhecimentos no caminho das pessoas que aprendem e ensinam, constantemente, pelos caminhos sinodais de educação.

1.1 Na teia da vida: sentir- se na (R)rede

Falar de redes de significações, de redes de relações, de redes de pessoas já faz parte do cotidiano de muitas pessoas. As metáforas relacionadas às redes são muito significativas na área da educação, por isso passam a ser usadas com muita frequência.

Sinto a necessidade de justificar a minha opção pelo uso desta metáfora “tecer redes” para poder continuar sentindo o prazer de tecer esta rede de palavras contida na rede de significações, que é a minha vida. Nela, estão as pontas dos fios: a ponta do fio que inicia toda rede de diálogo com o mundo, já tecida, e o fio, cuja ponta ainda está solta e é tecida a cada momento de minha vida. Usar a metáfora simplesmente por considerá-la simpática ou como uma palavra que está na moda, sem conhecer a profundidade da tecitura dos seus fios, faria com que ela perdesse o seu encanto e o brilho que essa palavra traz lá das origens da minha infância.

Entre os morros do vale do Taquari, num recanto longínquo onde o amanhecer tece com perfeição seus primeiros fios no céu, anunciando o novo dia, cresci vendo meus pais lutando pela sobrevivência, buscando oferecer o melhor aos seus filhos. Na sua lida diária, pai e mãe corriam harmoniosamente. A harmonia consistia na forma como conduziam os afazeres e todo o planejamento diário. O pai ia cedo para a roça. A mãe também, mas a casa, a roupa dos filhos faziam parte das suas incumbências. Todas as nossas roupas eram costuradas por ela. Não tinham dinheiro para comprar. Além disso, sentada diante da máquina de costura, via-se o brilho nos olhos da minha mãe que, com orgulho, contemplava a arte que surgia do fio da velha máquina.

No tec, tec da máquina, a cada pedalada, um ponto era feito. Pontos e pontos, alguns firmes, outros mais soltos... Minha mãe também era mestra na arte do crochê, tricô e de bordar. Sentada ao seu lado, admirando a agilidade com que o fio ia e vinha, a rapidez com que “do nada” surgia uma peça de roupa ou a renda de uma toalha, aprendi a querer bem e a valorizar os diferentes fios da vida. Fios de linha fina ou grossa, não importava, eram os fios

da vida que eu via serem tecidos. Não era apenas uma linda peça que surgia, era o calor dos dedos da mãe que eu sentia, era o esforço da sua luta que ficava impregnada em cada ponto. Eram as palavras de admiração ao seu trabalho ditas pelo meu pai. A criatividade de minha mãe estava na roupa simples que usávamos com todo o orgulho.

Meus pais souberam passar os fios adiante. Ensinaram-nos, na sua simplicidade, que está em nossas mãos o tecer de nossas vidas, que a arte de viver consiste em lançar os fios, em lançar-se, em fazer nós, nós de fios, mas também nós de bordar sempre com cores alegres os verbos que se conjugam na primeira pessoa do singular = nós, para assim tecer coletivamente a tecitura do amor e da solidariedade. Eles nos ensinaram que tecer fios com pessoas requer sabedoria. É preciso saber lidar com pessoas, é preciso saber aprender a cada dia. Tecer por tecer relações não teria sentido se elas não tivessem uma tecitura consistente de conhecimentos.

Assim, trago da minha infância essa vontade de apostar nos “nós” da vida, a acreditar que é possível e muito gratificante a arte de tecer em conjunto, para formar redes solidárias e muito reflexivas.

Antes de começar uma colcha, um guardanapo ou um blusão, minha mãe fazia um projeto, nem que fosse só em sua mente. Enquanto fazia, às vezes, via que o que estava surgindo do entrelaçar dos fios não era o que tinha planejado. Não ficava triste por isso. Ela tinha opções: abrir os pontos e recomeçar ou criar a partir daquilo que estava ali.

Assim como minha mãe lidava com as surpresas de suas invenções, também a vida me reservou algumas surpresas. Preocupados com a minha educação, meus pais lutaram para que eu pudesse estudar, e eu tive a oportunidade de estudar em escolas evangélico-luteranas. Passaram-se os anos de estudo, vieram os primeiros anos de trabalho como professora, de repente me dei conta de que a história da minha vida escolar e profissional tinha sido numa rede de escolas. O “dar-se conta” aqui não quer dizer que eu não sabia que essas escolas todas eram evangélicas (na época, só se falava em escolas evangélicas – *Evangelische Schulen*, ou então, *Gemeindeschulen*). “Dar-se conta” quer dizer tomar consciência, fruto de uma reflexão, de uma interpretação, (re)leitura e (re)significação de toda uma vida, para então querer viver mais essa Rede de escolas.

De repente, estava eu, aprendiz de minha mãe na arte de lidar com diferentes fios, ajudando a tecer os fios da Rede Sinodal. Sim, eu era e sou até hoje um fio dessa Rede. Senti-me feliz por saber que eu fazia parte e que a minha participação comprometia-me com todas

as pessoas que a teciam. Aos poucos, fui descobrindo que fazer parte significava não ser apenas um fio que era tecido, mas que eu podia e devia manejar com os fios que me eram alcançados; eu era atora nessa bela rede chamada Rede Sinodal.

Hoje, estou nessa Rede ou, como enfatizo sempre nos trabalhos que realizo com os educadores das diferentes escolas, “somos Rede”. Pelo menos, tento transmitir esse pensamento, no qual acredito. Alegra-me a força do “somos” e o sonho de mobilizar as pessoas para usar mais a conjugação na primeira pessoa do plural, instiga-me. Sou a coordenadora pedagógica da Rede Sinodal de Educação, tenho contato com muitos fios. Às vezes, os fios se embaralham, um ou outro fio parece que chega ao fim. Fios de múltiplas cores e tecituras. Fios que me ensinam, a cada dia, que só somos Rede, porque estamos sendo. Somos um grupo grande de pessoas que, a cada dia, descobre que lidar com os fios da educação requer muita responsabilidade, muita sensibilidade, criatividade, ética e, sobretudo, muito amor, compromisso com a educação deste país.

Toda a minha caminhada e minha função fazem com que eu me preocupe com a educação das nossas escolas, que eu me pergunte: Como estão os fios das relações que tecem os fios do conhecimento nas escolas da Rede Sinodal? Que olhares são lançados para as relações? Que diálogo é realizado? Quais são os fios de conhecimentos que estão sendo trabalhados?

Pelo fato de valorizar a reflexão conjunta, de gostar de trabalhar em equipe (prática que faz parte do meu cotidiano) e de ver como esse trabalho é produtivo, enriquecedor e, sobretudo, gratificante, quero o mesmo para a Rede: quero contribuir para que os pequenos pontos crochutados sejam valorizados diante da grande colcha; quero que pontos ainda inseguros sejam olhados e ajudados; quero que as pessoas digam a sua palavra; quero que as pessoas discutam e reflitam e que, quando calarem, saibam por que estão caladas e que esse silenciar não se eternize; quero que as diferentes cores sejam valorizadas e gostaria muito que a rede fosse vista como um céu de estrelas onde tem espaço para todos, que todos pudessem ser estrelas, estrelas humildes que se alegram com a Via Láctea e não com o brilho individual. A Via Láctea de Linha Clara, da Linha Clara dos meus pais, chamava muita atenção pelo coletivo, pelo caminho das estrelas, conforme a explicação do meu pai.

Saber que somos dá-me tranquilidade, mas não basta. Preciso aprender sempre, de novo, a arte de lidar com os diferentes fios dessa rede educacional. O fio dos ensinamentos da minha mãe está em mim e quando, por algum instante, cochilo, ele se movimenta em mim para me conscientizar da responsabilidade que tenho nas minhas mãos: a responsabilidade de

acolher fios, de provocar rompimentos de fios, de motivar para a criação de novos pontos, de segurá-los, de simplesmente, em alguns momentos, parar para observar, de silenciar, de ouvir sobre o significado de tantos fios, de interpretar todos os processos que acontecem com os fios e de reconhecer que o fio do conhecimento sempre está presente. E, finalmente, oferecer fios e agradecer por todos os fios que a vida me oferece, mesmo que sejam ásperos ou muito lisos.

Estar-me constituindo, a cada dia, de novas aprendizagens, como educadora da Rede Sinodal de Educação, sentir-me como pertencente e participante da história da Rede que se tece, move-me para que eu compartilhe desse belo e gratificante sentimento de pertença com outras pessoas: para que as pessoas sintam a alegria de poder comungar, congregar e tecer redes de relações mais humanas e fraternas, lá onde estão, onde escrevem a sua história e incentivam ao escrever e ler muitas histórias.

Esse desejo de convidar as pessoas para se dar as mãos, para juntas formarem uma grande rede de gente, permeia toda a minha caminhada pela pesquisa. Talvez esse sentimento seja o perfume que algumas plantas exalam e que se percebe ao longo do caminho da pesquisa; talvez também ele provoque o aparecimento de pedras... A verdade é que nem pedras, nem espinhos, nem perfumes atrapalham a caminhada de quem deseja contemplar novas paisagens e propor novos olhares, a partir de olhos apaixonados pela educação.

1.2 A paisagem da pesquisa

Fiquei em dúvida se colocaria no título: quadro da pesquisa, desenho da pesquisa ou ainda texto da pesquisa. Optei por paisagem por querer algo mais vivo, não estático como um quadro, por não me identificar muito com desenhos e por acreditar que tanto desenhos como textos provêm da inspiração na paisagem da vida, onde o contexto já é um texto.

Como coordenadora pedagógica da Rede Sinodal de Educação, tenho a oportunidade de viajar bastante e de exercitar assim meus curiosos e sedentos olhos de novas paisagens, parodiando o escritor Márcio Vassalo, exercitar o “olho de viajante”⁵ aos quais ele se refere e diz serem necessários para os educadores. É uma característica minha, desde a infância, ser bastante curiosa e bastante “perguntadora”, como dizia minha irmã Traudi. A intenção é entender as situações: olhar para murais e as paredes e perceber o que a escola está estudando

⁵ VASSALO, Márcio. In: FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 79.

e, sobretudo, pensando; tentar saber quem está pensando aquilo que vejo e por que, como essa reflexão foi encaminhada, perceber também o que dizem as paredes brancas, o mural da sala de professores cheio de recados ou vazio, ouvir as vozes de crianças que anunciam um ensaio de coral, ou uma brincadeira na sala ou no pátio.

Esse olhar curioso ajudou-me bastante na minha pesquisa, na obtenção de informações sobre a escola, na qual realizei as entrevistas, como também nas demais, que fazem parte da Rede. Os olhos de fotógrafa, que tentam ouvir a voz de cartazes e de imagens, ajudaram-me a juntar as diferentes imagens, de brincar com os quebra-cabeças que se apresentavam e cujas peças nem sempre se encaixavam de imediato, mas que são compreensíveis quando se percebe uma boa parte da paisagem. Sempre ficam lacunas causadas pelos ângulos dos quais se contempla o retrato e também pelas razões que fazem os olhos brilharem ou não para o contemplamento das coisas e dos fatos. Há motivos conhecidos e outros passam despercebidos. Mas a paisagem existe e nela encontram-se rostos que dão vida ao cenário e que movem as peças que se interligam de alguma forma.

Assim, além das entrevistas que realizei, cheguei quase a fazer, não um diário de bordo, mas um diário de rede. Apontamentos, anotações contribuíram para minha rede de reflexões. Minha análise, naturalmente, foi a partir das entrevistas, mas o olhar atento à paisagem contribuiu para a leitura mais aprofundada e o tecer dos fios deste texto.

Esse “olhar de viajante”⁶ também interferiu na abordagem da minha temática, na busca pelo diálogo constante com os teóricos. Alguns, como o educador Paulo Freire, por exemplo, me acompanham ao longo da reflexão. Outros estão bastante presentes na teia reflexiva, como: Emmanuel Mounier, Martin Buber e Paul Tillich, trazendo o embasamento teórico para a compreensão do ser humano, da pessoa como ser relacional, da comunidade e dos centros compartilhados. Há muitos outros que encontrei pela caminhada, admirando e descobrindo com eles ou a partir deles novos ângulos para contemplar as teias que enfeitam a paisagem investigativa. Assim, a pesquisa apresentará uma paisagem diversificada, no meu entender bastante tranqüila, mas não livre de ventos e fortes chuvas, com vales e morros, riachos, pedras, buracos, inços, sobretudo com árvores e belas fontes de águas inspiradoras: um ambiente de convivência entre os diferentes que se encontram.

O diálogo estendeu-se também para os entrevistados. Na verdade, acredito que não dá para definir de onde os fios do diálogo saíram: se o ponto de partida foi das mãos dos

⁶ VASSALO, 2006, p. 79.

teóricos, das mãos dos entrevistados ou da minha. Acredito que o mais importante é que alguns desses fios se encontraram, se entrelaçaram, e um pouco depois se desfiaram para promover outros encontros; em alguns momentos até deram uns nós e emaranhados, mas, todavia, eles provocaram diálogos: diálogos entre pessoas pensadoras da educação, que vivem e acreditam na educação e não se assustam com os percalços do caminho.

A possibilidade de viajar com bastante frequência para participar de encontros, cursos, congressos foi um constante colírio para os meus olhos sedentos por conhecimentos que pudessem me ajudar a perceber realidades, vazios, rompimentos e lacunas na minha teia reflexiva, chamada tese de doutorado. Em função do meu cargo, tive muitas oportunidades de ouvir estudiosos, de conversar com palestrantes, de aprender com jeitos de ser e de me inspirar em pessoas que tecem, continuamente, sua rede de saberes e de significados. Indiretamente, pude receber muitas orientações, ou até desestabilizações. Em alguns momentos, saí de palestras e debates me perguntando: será que estou no caminho certo? Será que minha pesquisa contribuirá, realmente, para a qualidade da educação? O que é qualidade? Há novidades no meu tema? As provocações me desestabilizaram, às vezes, mas, sobretudo, me ajudaram. Minha experiência na coordenação da Rede contribui para a proposta que lanço: encontrar pessoas, aprender com elas, instigar, refletir, dialogar, questionar, conscientizar e fazer a roda dos conhecimentos girar para gerar e gerir saberes.

Cabe ainda destacar uma parada que fiz na caminhada pelos vales da tese, que foi um importante momento de contemplação da minha paisagem investigativa: a qualificação.

Fiz minha qualificação em dezembro de 2007. Foi outro importante momento de diálogo, desta vez com a banca. Sugestões foram trazidas, perguntas foram lançadas, alterações foram propostas, enfim, caminhos foram indicados. A partir desse momento, pude perceber que havia outros autores, como o teólogo Paul Tillich e sua abordagem do ser humano como ser relacional, por exemplo, que poderiam iluminar a minha paisagem de pesquisa e mostrar aspectos ainda não contemplados. A banca de qualificação mostrou-me o que tento provar ao longo do texto: que todos os momentos podem ser de comunhão, de aprendizagem e de diálogo, inclusive momentos de avaliação. O desejo de aprender pode mover as pessoas para a congregação e o compartilhamento.

Pausas para contemplar, para ouvir, para respirar e encher os pulmões para novos sopros de conhecimentos... Pausas para criar paisagens e valorizar as pessoas que dão vida às paisagens!

1.2.1 O caminho da pesquisa

Estar diante de uma pesquisa certamente é um desafio. O educador Danilo Streck, em seus estudos sobre a pesquisa participante, elucida que a pesquisa consiste numa forma de pronunciar o mundo, é um jeito de pronunciá-lo.⁷ No entanto, para pronunciar o mundo é preciso abrir os olhos e os ouvidos para entender o que o mundo quer nos transmitir e ir além, não se conformando apenas com os dados percebidos, mas também fazer o exercício de transformar.

Pronunciar o mundo: de que forma? De que fios se necessita? Qual é a paisagem da trama? E quem são os protagonistas? Qual é o caminho e, não por último, qual é a paisagem na qual se caminha e o que se deseja enxergar durante a caminhada? Como caminhar pela paisagem da pesquisa com olhos atentos e ouvidos sensíveis à escuta?

Trago dos tempos do mestrado uma forte inclinação para a pesquisa qualitativa. Na educação, percebe-se, cada vez mais, o interesse dos pesquisadores da área da educação pelas metodologias qualitativas. Educadores procuram entender, lançam perguntas e tentam compreender a realidade da comunidade escolar na qual alunos e professores estão inseridos. Aos poucos, a definição e a área de ação da pesquisa ficam mais claras. Conforme Lüdke⁸, o que dificulta essa caracterização é o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, cartográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes.

Assim, de agora em diante, na proposta de pesquisa da tese, as definições de pesquisa qualitativas ajudam-me a definir meu caminho. Entre as definições da pesquisa qualitativa, encontro idéias que se adaptam muito bem à minha pesquisa. Em seguida, faço referência a algumas.

Conforme Lüdke, a pesquisa qualitativa:

É uma modalidade de pesquisa voltada para o entendimento de fenômenos humanos, cujo objetivo é alcançar uma visão detalhada, complexa e holística dos mesmos através da forma como os informantes os configuram e os aprendem.⁹

⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Idéias e Letras, 2006. p. 26.

⁸ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11.

⁹ LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1.

As relações vividas no espaço escolar certamente são uma bela possibilidade de tentar compreender os fenômenos humanos. Tantos atores e autores envolvidos que nos provocam para um exercício de leitura mais atenta, de olhos bem abertos, dos contextos de ensino e aprendizagens.

Na caracterização da pesquisa qualitativa também se encontra a afirmação de que a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como seu principal instrumento. Seria eu o centro? Não me vejo como centro, ou então, a palavra centro me assusta, remete à centralização, o que não condiz muito com a educação num convívio de redes a que me proponho. Todavia, devo concordar que, como pesquisadora, mediei diálogos entre os protagonistas desta tese: os entrevistados e os autores a quem recorro ou que mostram a direção.

A palavra processo leva-me à outra característica da pesquisa qualitativa. Lüdke destaca que, na pesquisa qualitativa, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Todas as relações tecidas ou ainda não tecidas fazem parte de um processo. Algumas pessoas têm mais facilidade em liderar, em delegar, em reconhecer talentos, até em confiar para que outros ajudem a tecer as redes de relações. Há escolas em que se percebe que as redes de relações ainda são frágeis, que há fios soltos e até dispersos. Na minha pesquisa, esses diferentes aspectos e situações serão considerados. Também a construção das minhas relações com as escolas faz parte de um processo de conquista de confiança, de conhecer-se, de acreditar na força do tecer conjunto.

É fundamental a compreensão de que as relações fazem parte de um processo, de que a aprendizagem da caminhada coletiva atenta aos caminhantes e a suas características. “Haverá pedras no caminho”,¹⁰ diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, mas elas podem ajudar na construção se os caminhantes souberem aproveitá-las.

Assim, a pesquisa deu-se num refletir constante, dialógico entre a teoria e o empírico, mediada por esta pesquisadora.

No momento da decisão, de optar em fazer as entrevistas com educadores da Rede, na qual atuo como coordenadora pedagógica, eu já estava bastante ciente de que poderia ser questionada sobre a minha ingerência na pesquisa ou até que poderia haver questionamentos sobre sua credibilidade e até confiabilidade. Questionamento compreensível, pois atuo nesta Rede. Se os entrevistados não me conhecessem, poderiam pensar que estou até querendo

¹⁰ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. In: INFANTE, Ulisses. **Curso de literatura de língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2001. p. 121.

fiscalizar os processos. Eu mesma, passando as entrevistas a limpo, refletia sobre minha neutralidade, policiava-me em relação a pré-julgamentos e exigia de mim uma constante conscientização sobre o meu papel. Sinto-me, assim, bastante tranqüila neste sentido, porque, antes de começar a pesquisa, já realizei uma significativa caminhada com essas escolas, conheço-as e elas me conhecem. Conheço as dificuldades e potencialidades, conheço as pessoas e acredito que as pessoas confiam em mim. Sabem que, como pesquisadora, sei manter a distância necessária e que isso não interferirá no nosso trabalho conjunto e na minha pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem muitos aspectos positivos, mas também sofre questionamentos quanto ao seu rigor científico. Mazzotti¹¹ destaca alguns procedimentos para maximizar a credibilidade da pesquisa qualitativa. Os que valem para o meu trabalho são: permanência prolongada no campo, questionamento por pares na academia e análise dos casos negativos.

Convivo com as escolas da Rede, com algumas mais, com outras menos. Assim posso dizer que meu tempo de permanência no campo é considerável. Pelos vínculos que já estabelecemos, pela minha busca constante em promover o trabalho em equipe, em valorizar os talentos da Rede, meu objetivo da pesquisa ficou muito claro e transparente.

Os “advogados do diabo”, os assim chamados colegas e amigos não envolvidos na pesquisa, mas que entendem do assunto, ofereceram-me uma grande ajuda. Eles alertam, questionam e fazem com que o fio condutor não se perca: paixão sim, mas sem exagero.

O terceiro aspecto citado por Mazzotti também é muito relevante: aprender com o que não é o desejável, aprender a perceber muitos dos fios do processo e de valorizá-los, aprender a ser crítico com visão proativa. Talvez, em alguns momentos do texto, eu apresente uma certa ingenuidade ou até pode parecer indiferença diante de alguns dados, mas devo dizer que não é isso; considero os fatos, faço leituras e não fico indiferente. Minha caminhada e meu jeito de ser ensinaram-me que sempre há uma maneira positiva de dizer e de, se necessário, fazer as pessoas entenderem as coisas e que não sou eu que, pelas minhas palavras, conseguirei mudar os fatos. As pessoas precisam se dar conta, precisam se conscientizar para então promover mudanças. Como coordenadora da Rede, um dia, no momento certo, poderei contribuir promovendo diálogos, com e entre as pessoas que vivem a educação diariamente nas escolas, para que haja uma transformação.

¹¹ MAZZOTTI, Aldo Judith Alves. **O método das ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 1-2.

Considerando a pesquisa um processo, um caminho que permite mudanças, que não é estático, que valoriza os caminhantes, aproxima as pessoas pelo conhecimento e promove mudanças, fiz minha opção pela pesquisa-participante. Brandão e Streck¹², estudiosos da pesquisa-participante, falam da beleza do caminhar solidário e não solitário e da importância da partilha dos saberes e das experiências na pesquisa-participante.

A pesquisa-participante e a pesquisa-ação, muitas vezes, são usadas como sinônimas. Todavia, há autores que as diferenciam. O termo pesquisa-participante é mais usado na América Latina. Não é minha intenção aprofundar-me nessa diferenciação.

O professor Remí Klein, em sua pesquisa de doutorado, cita o autor Manuel Alberto Argumedo, de cuja citação me aproprio também por considerá-la bem concisa: “Podemos distinguir, basicamente, três dimensões em uma pesquisa autenticamente participante: a produção de conhecimento, a educação e a orientação para a ação”.¹³ Acredito que esses três aspectos são muito relevantes para minha pesquisa e permeiam-na: a produção de conhecimentos dá vida à nossa Rede e é o objetivo primeiro; a educação é a teia, é a rede, é o sopro que dá vida à minha tese. E quanto ao último aspecto, a orientação, creio que já estou fazendo isso, consciente ou inconscientemente, desde que comecei a aprofundar meus estudos dialogando com teóricos e entrevistados.

Brandão e Streck consideram a partilha dos saberes e das experiências como ponto de partida da pesquisa-participante. No entanto, eles mesmos chamam a atenção para a dificuldade que é encontrada nessa ação aparentemente tão simples. Fácil ou não, compartilhar é o compromisso. Partilhar não significa impor, é uma tentativa de despertar as pessoas para a reflexão e para um novo olhar sobre os fatos, por isso mesmo exige passos lentos, é uma caminhada que vale a pena.

O aspecto da confiança é ressaltado por Brandão, que, como já disse anteriormente, também considero fundamental. O autor refere-se ao aspecto do pesquisador descobrir-se confiável. Tal confiabilidade ele relaciona com a confiança que pode ter em sua memória, em suas palavras e em seus interlocutores, para, a partir dessa confiança, construir o conhecimento baseado nas informações e vivências compartilhadas. A confiança no outro faz com que ele passe de intermediador do objeto de pesquisa a ser co-participante.

¹² BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12.

¹³ ARGUEMEDO, Manuel Alberto. In: KLEIN, Remí. **Histórias em jogo**: rememorando e ressignificando o processo educativo-religioso sob um olhar etnográfico. 2004. 315 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 83.

A confiança também me move a realizar a caminhada com neutralidade, com convicção, com os ouvidos atentos, olhos abertos e o coração batendo forte movido pela esperança de querer contribuir, conhecer teias, perigosas ou belas, e de querer tecer redes de significados, emoções e de amor pela vida digna de todas as pessoas.

1.2.2 Quem são as pessoas que dão vida à paisagem da pesquisa?

Pessoas são a vida! Pessoas dão vida às paisagens quando a amam, respeitam e quando nela convivem como irmãos! Pessoas podem pegar a terra nas mãos, pessoas podem plantar, podem sentir aromas, pessoas podem ser parceiras fiéis da natureza. Pessoas podem ser como as árvores que oferecem sua sombra, protegem do sol, acolhem, estendem seus ramos como se fossem braços abertos que acolhem o caminhante. A comparação das pessoas com árvores remete ao versículo bíblico: “Eu sou a videira, vós os ramos. Quem permanece em mim, e eu, nele, esse dá muito fruto; porque sem mim nada podeis ser” (Jo 15.5).¹⁴ Estamos todos interligados, de alguma forma, na natureza. Fazemos parte do todo, assim como os ramos, o tronco e as raízes formam a árvore. Assim, somos nós e a natureza e tudo que nela existe, por isso o respeito e o amor que devemos à criação de Deus, que é o nosso ambiente, a nossa paisagem.

Assim como na natureza tudo está interligado, como todas as ações têm algum reflexo sobre o todo, também tentei vislumbrar o texto desta tese: um grande texto coletivo, em que todas as peças se encaixam de alguma forma, em que a paisagem é ampla, há atores e autores interagindo e sofrendo as conseqüências das ações. Assim, inspirei-me na natureza e escolhi a árvore como símbolo dos meus entrevistados. Melhor dizendo: darei os cognomes de árvores aos meus entrevistados, por considerá-los sábias árvores, cujos ramos de sabedoria estendem-se e acolhem os caminhantes sedentos de conhecimentos.

Todavia, antes de falar das pessoas entrevistadas e da relação delas com as árvores, gostaria de destacar as pessoas nas quais ou das quais busquei todo embasamento teórico para esta pesquisa, ou melhor ainda, dos pensadores que indicaram o caminho e prepararam-no com os seus saberes. Também as vi como árvores acolhedoras e que me ofereceram sua copa, para que a partir delas pudesse avistar bem mais o longínquo horizonte. Muitos autores entram nessa rede de saberes, mas destaco alguns cujas teias se estenderam sobre toda a paisagem da

¹⁴ A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. rev. e atual. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1974.

pesquisa. Paulo Freire mostra o caminho do diálogo, da educação que liberta, da conscientização, da necessidade de assumirmos nosso papel como sujeitos da história da rede e na rede educacional deste país. Emmanuel Mounier fez-me olhar para a pessoa, a pessoa educadora, a pessoa gente que se encontra e realiza na vivência comunitária. Para promover esse convívio compartilhado e interligado também são muito relevantes as contribuições do teólogo Paul Tillich e do filósofo Martin Buber, que enfatiza a necessidade do encontro entre o eu e o tu. Esses autores citados tecem a teia de saberes que embasa toda a reflexão. Em algum momento, um ou outro é mais destacado, mas o diálogo com eles e, até me atrevo a dizer, entre eles é constante. Os galhos das árvores tocam-se ao soprar do vento e as raízes firmes dão apoio para muita reflexão. Ao longo do “grande texto coletivo”, muitos outros importantes pensadores terão os seus fios reflexivos bem destacados e valorizados. À medida que a teia teórica se amplia, aumenta a busca por outros olhares e diferentes vozes. Conforme os temas são abordados, fios teóricos são puxados e colocados à sombra das árvores inspiradoras. Para a história da Rede Sinodal, as contribuições de Martin Lutero, Martin N. Dreher e Lúcio Kreutz são fundamentais; redes, teia da vida, redes corporativas remetem a Fritjof Capra, Humerto Maturana, Nitin Nohria; para o vasto tema do diálogo contribuem Ernani Maria Fiori, Jorge Larrosa, Cecília Warschauer, Balduino A. Andreola, Jung Mo Sung e outros, o tema da comunhão é enriquecido com as idéias de Dietrich Bonhoefer, e o tema da gestão é tecido com idéias de Roberto Paulo Motta e outros. Ao longo do texto, haverá muitos encontros e provocações para reflexões e novos estudos e pesquisas.

As entrevistas foram o caminho para a coleta de dados. Elaborei onze perguntas que serviram de roteiro para a entrevista. Não fiquei presa às perguntas, deixei espaço para comentários que achassem adequados, mas fiquei atenta ao fio condutor da conversa, para que não nos perdêssemos no meio de tantas experiências e vivências a serem compartilhadas. Fiz entrevistas com oito direções de escolas e oito coordenações pedagógicas. A Rede Sinodal divide-se em quatro regiões: Centro, Meridional, Missões e Setentrional. Assim, o critério considerado adequado para a definição das escolas foi de escolher duas escolas de cada região. A escolha das escolas por região também atenta a critérios. O estabelecimento de critérios torna-se necessário, porque toda a reflexão parte da Rede Sinodal de Educação. Era importante, por isso, que as pessoas entrevistadas tivessem uma vivência da Rede. Vivência é aqui entendida como participação, conhecimento da proposta e das atividades realizadas pela Rede. Eis o segundo critério para a escolha das pessoas: participação na Rede. Todas as

escolas escolhidas oferecem desde a educação infantil até o ensino médio. Três instituições, inclusive, oferecem ensino superior, mas o foco da pesquisa foi na educação básica.

No perfil das pessoas entrevistadas também foi considerada a caminhada de cada uma: pessoas com mais tempo de serviço e outras com menos.

O critério do gênero também pesou na escolha. A maioria das direções são homens; mas tive o cuidado e o prazer de entrevistar algumas mulheres diretoras.

Fiz entrevistas individuais com cada uma das 16 pessoas. Optei por realizar entrevistas para poder estar ao lado dos entrevistados, sentar junto com eles e senti-los. Com olhar atento, perceber as pausas nas falas, as entonações, as expressões dos olhos, tentar entender as entrelinhas, a linguagem do corpo, enfim, perceber e sentir palavras verbais e não-verbais. Com o intuito de também na entrevista viver o “encontrar-se”, olhar no olho, na tentativa de sentir e perceber a linguagem dos gestos e de ouvir a voz das pausas silenciosas.

Optei pela entrevista com a direção e com a coordenação da mesma escola para ter olhares diferentes, talvez um olhar mais pedagógico e outro mais de gestor, ou então perceberei que os olhares combinam entre si. Há a participação de coordenações dos diferentes níveis: uma da educação infantil, duas coordenações gerais, e a maioria atua no ensino médio. O importante: aprender com pessoas que no dia-a-dia tecem as redes de relações e de saberes. Aprender com a experiência! Perceber os pequenos detalhes que fazem a diferença e que dão o colorido e a alegria ao tear!

Perguntas que lancei? Perguntas motivadas pelas palavras-chave no tecer das relações: a pessoa (pessoa do professor), compreensão de redes de relações, o papel do poder nas relações, conhecimentos e saberes, rodas de reflexões e sentimentos que expressam “*ser Rede*”. Palavras que chamam a atenção na fala dos teóricos sobre as implicações da vivência das redes.

Por uma questão ética e de respeito à fala dos meus entrevistados, não citei nomes, usei, como já disse acima, nomes de árvores para identificar as falas. No início de cada capítulo, quando pela primeira vez for citado um entrevistado com o cognome de árvore, colocarei uma identificação para lembrar o significado da árvore. Por que árvores? Porque são pessoas que têm raízes firmes, que têm uma caminhada significativa. São pessoas que oferecem uma sombra, quando necessário, que agüentam o sol forte, que, às vezes, balançam com o vento forte, quebram um galho, perdem folhas, mas sabem que isso faz parte da

natureza, que as mudanças são necessárias para que a próxima estação chegue linda e deslumbrante como a primavera.

Pessoas que reconhecem suas raízes e que lançam seu olhar para o futuro. A copa da árvore, bem modesta ou grande, abre-se lançando um olhar para o céu da esperança de muitas crianças que sonham com um mundo melhor. Rubem Alves traz a imagem da árvore e relaciona-a à esperança dizendo

aqueles que ouvem a melodia do futuro plantam árvores em cuja sombra nunca se assentarão, mas não importa. Eles se alegram imaginando que as crianças amarrarão balanços em seus galhos. E assim todos sonham que plantam árvores.¹⁵

Não quero idealizar meus entrevistados com a metáfora das árvores. As árvores são bem distintas, algumas são floridas, outras têm espinhos, há árvores muito retas, algumas quase não têm sombra, outras ainda convidam para um abraço, outras provocam alergia em algumas pessoas, e assim por diante. Mas árvores ensinam a quem sabe olhá-las e senti-las.

Nesse contexto, gostaria de justificar ainda porque uso, predominantemente, o substantivo masculino “os professores”, “os educadores” e não masculino e feminino. A opção foi em função da praticidade para não citar sempre os dois, o que poderia atrapalhar a fluência do texto. Acredito que isso não prejudica a qualidade do texto nem minha valorização dos dois gêneros. Quando cito o nome das árvores, uso o artigo da árvore, sem a preocupação de que a corticeira, por exemplo, esteja representando um diretor ou que o Pau-Brasil esteja representando uma mulher. Os nomes de árvores foram escolhidos em parte pelos entrevistados e em parte por mim, quando os entrevistados não mostravam preferência por alguma árvore. A maioria escolheu o nome da árvore e as justificativas para as escolhas que ouvi vieram relacionadas às frutas, às flores, ao acolhimento que elas oferecem e até às lembranças da infância ou da juventude. Os cognomes (nomes de árvores) que aparecerão ao longo do texto são: Ipê, Jacarandá, Mimosa, Pinheiro, Carvalho, Coqueiro, Paineira, Pau-Brasil, Laranjeira, Angico, Manacá-da-Serra, Cinamomo, Flamboiã, Corticeira, Limoeiro e Figueira.

Outra sábia árvore que procurei para conversar, em diferentes momentos, sobre os fios dos conhecimentos da Rede Sinodal de Educação foi o professor Dorival Fleck. Ele me ajudou a compreender a história da Rede, sua filosofia, o jeito de ser da Rede e das pessoas que vivem essa Rede. Orientou-me também para que eu lançasse diferentes olhares para

¹⁵ ALVES, Rubem. **Perguntaram-me se acredito em Deus**. São Paulo: Planeta, 2006. p. 86.

dentro e para fora da Rede Sinodal, para que eu buscasse antigas e novas paisagens de inspiração para o trabalho que estava realizando. Também tive o prazer de conversar com o professor Roberto E. Zwetsch sobre o olhar teológico no livro “Pedagogia do Oprimido”, ele também poderia entrar no bosque das sábias árvores com as quais convivi.

Outro motivo que me fez optar pelo símbolo da árvore foi a simbiose interpretada por Morin.¹⁶ A simbiose ocorre entre vegetais, entre vegetais e animais, entre animais e entre alguns tipos de hospedeiros e microorganismos. São associações nas quais seres de diferentes espécies se beneficiam reciprocamente. Algumas plantas, como a orquídea, por exemplo, vivem na árvore sem prejudicá-la. A árvore fica muito bem, e a orquídea também. Há momentos na vida das lideranças de escolas em que elas precisam estar fortes para que outros possam se segurar nelas e, talvez, até buscar seu sustento em seus galhos. Todavia, surgem situações em que também as lideranças preferem ser orquídeas e procuram seu alimento e conforto em outra árvore.

Não podemos esquecer de mencionar a erva-daninha. Esta é cruel, ela pode matar a árvore. Morin fala dos “oceanos de parasitismos, de concorrência, de antagonismos, de destruição”¹⁷ que cercam os arquipélagos de complementaridade e solidariedade.

Acredito, mesmo assim, nos arquipélagos e na força do amor, que é capaz de enfrentar a erva-daninha. O amor que não julga, que é capaz de ouvir, de perdoar e de ensinar pelo exemplo. A aprendizagem desse amor deve ser constante na vida das pessoas que gerenciam um ambiente de múltiplas diversidades. Mas a árvore consegue, porque ela sabe que não está sozinha; em algum lugar suas raízes se encontram com as raízes de outra árvore, ou da ponta da sua copa ela consegue avistar outra parceira.

Assim, caminhando pela paisagem da pesquisa, aprendi com a sabedoria das árvores, olhando para cima e para baixo, para perceber as teias de aranha e o seu encanto, sem ficar enroscada nelas. Percebi que teias, raízes, galhos, pedras etc., todos os elementos da natureza, de alguma forma, se comunicam e estão interligados, assim como a vida das pessoas: homem um ser relacional.

¹⁶ MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 38.

¹⁷ MORIN, 2005, p. 39.

1.2.3 O texto coletivo

Do conhecimento e da sabedoria dos teóricos e da fala sábia e da experiência dos entrevistados (árvores) para o papel, ou para a tela do computador ou para as folhas que comporão uma tese de doutorado. Como fazer com que as palavras não perdessem o seu sabor? Como transferir o sabor e o aroma das palavras para o texto “*Teia de saberes nas redes de relações*”? Como promover, desde o início, o diálogo entre pensadores e entrevistados para a construção do grande texto coletivo?

Gosto de escrever, gosto de brincar com as palavras, com seriedade. Gosto de sentir as palavras, de combiná-las e de recombina-las, de correr o risco de inovar estilos e jeitos de escrever. Gosto de usar metáforas, por isso, ao longo do texto, que denominarei de “grande texto coletivo”, usei muitas metáforas: redes, teias, olhares, janelas, portas, chave, árvores, rodas e aros. Todas elas, assim como a árvore e seus ramos, de alguma forma estão interligadas e se alimentam, sopram inspirações uma para as outras. As metáforas ajudam-me a expressar e dar vida ao texto, a dar-lhe brilho, para quem quiser apreciá-lo. Faz parte do meu jeito de ser conviver muito com a natureza para nela perceber os ramos e as raízes que se tocam, olhar para as pequenas coisas e com elas aprender; faz parte do meu jeito de ser dar sabor às palavras e tentar fazer das diferentes situações da vida uma pequena poesia, com ou sem rima, com lágrimas ou com risos, mas sempre com a cor da esperança de um olhar que procura a paz no convívio com a paisagem da vida.

Dar vida às palavras da tese: era minha intenção! Transformar palavras, frases, pensamentos, filosofias num grande texto coletivo: era o desejo! Ser eu também no texto, estar presente nele! Um texto que não tem como característica a constante harmonia, pois, como veremos mais adiante, as palavras têm o poder de causar pausas, de provocar suspiros e de instigar para o silêncio. O texto permite diferentes olhares, novas paisagens, partes que, vistas ou sentidas, são agregadas ao texto e que nem sempre transmitem uma sintonia perfeita, mas que provocam reflexões, alertam para as interfaces. O texto contém a parte do referencial teórico e a da análise das entrevistas costuradas, ou seja, não dedico capítulos separados a um ou a outro. O texto é tecido a partir do diálogo constante entre a parte teórica e empírica. É o texto e suas partes, são as partes e o seu texto: é o contexto! Tudo precisa combinar perfeitamente? Palavras sempre combinam? A existência é uma combinação plena? Muitas vezes, é tarefa das palavras e do texto deixar espaços para o desvelamento, deixar vazios para que outras palavras, outras leituras, outras partes, no momento certo, as preencham.

O texto não se encerra! Chamo-o de o “grande texto coletivo”, não pelo seu tamanho, número de páginas ou informações, mas porque foi tecido pelas mãos e braços de muita gente, de muitos sujeitos que, com suas humildes palavras, deram-lhe sabor. Os fios das palavras continuam soltos procurando novos sujeitos que queiram a ele agregar seus saberes, para que outros sejam envolvidos, sejam engajados na escrita do grande texto coletivo que é a educação brasileira.

1.3 Breve histórico da Rede Sinodal de Educação

Falar das origens das escolas da Rede Sinodal de Educação remete à atuação dos imigrantes alemães, que desde a sua chegada ao Brasil tiveram a preocupação com a educação dos filhos. Oferecer uma escola para os filhos era tido como uma necessidade.

Os imigrantes, na sua maioria, provinham de forte tradição escolar, o que justifica as iniciativas que tiveram para manter especificidades culturais, como idioma, organização religiosa, associativa e escolar.

A perspectiva da ação comunitária, da necessidade das famílias, principalmente na zona rural, de se unirem, pensarem e buscarem conjuntamente alternativas, fazia parte da vida dos imigrantes e de seus descendentes por longos anos.

Kreutz afirma que os imigrantes alemães, por não encontrarem escolas públicas aqui, “puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias”.¹⁸ As famílias uniam-se em torno de uma estrutura comunitária básica, na qual a escola era fundamental, e faziam sua organização religiosa, social e escolar.

Essa organização foi favorecida pela formação de colônias etnicamente homogêneas. Trabalhar em conjunto, formar instituições comunitárias era mais fácil num grupo etnicamente homogêneo, que tinha aspectos culturais e religiosos em comum.

Comunidades afastadas geograficamente, muitas vezes tendo pouco contato com a população nacional, empreendiam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural.

Desde o início, as estruturas de apoio eram dadas às escolas comunitárias pelas respectivas confissões religiosas. Kreutz afirma que “as igrejas, católica e evangélica,

¹⁸ KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: [s.n.], 2003. p. 348.

assumiam a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos rurais”.¹⁹

As escolas da Rede Sinodal de Educação são um exemplo dessa caminhada conjunta entre imigração alemã, comunidade e igreja.

Vários fios poderiam ser puxados para compor a tecitura da história da nossa Rede: imigração alemã, papel da igreja, primeiras escolas, formação dos professores etc. Tendo como objetivo perceber o fio comunitário que perpassa toda a rede de relações, pergunto-me: que movimentos faziam com que os grupos se unissem em torno de um objetivo? A partir de que momento foram tomadas iniciativas conjuntas, cujas conseqüências até hoje são perceptíveis?

A formação dos professores, certamente, é um dos fios que sempre uniu o grupo, movido pela necessidade ou pelo desejo. Hoje, a função da coordenação pedagógica da Rede Sinodal de Educação dá-se bastante em torno da formação continuada dos docentes, por isso, neste breve histórico, um olhar especial para a formação dos professores, o fio que une esse grupo e que permeou o fazer das escolas da Rede por muitos anos.

Arnildo Hoppen, estudioso do tema da formação dos professores, várias vezes faz referência à ação e à importância da Associação dos Professores Evangélicos, fundada em 1901. Entre as atividades importantes realizadas pela Associação, Hoppen destaca o acompanhamento desta na organização do seminário de professores. Participação que tinha sido decidida no XXI Concílio Geral do Sínodo Riograndense. Indicou-se uma comissão mista formada por representantes da Associação e do Sínodo. Percebe-se, já então, um trabalho conjunto em prol de um objetivo maior: o Seminário.

Assim, a Associação, segundo Hoppen, teve um papel primordial na organização do seminário e na conseqüente formação de professores, numa luta constante para elevar o nível do ensino da escola evangélica. Hoppen afirma: “dessa forma, constatamos, no Rio Grande do Sul, um grande esforço para evitar que elementos desqualificados exercessem o magistério”.²⁰ Essa afirmação contém palavras fortes: “elementos desqualificados”. Depende um pouco do ponto de vista, todavia fica clara, nessa citação, a constante preocupação com a qualidade do ensino.

¹⁹ KREUTZ, 2003, p. 358.

²⁰ HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: 1909-1939**. São Leopoldo: Sinodal, 1991. p. 29.

A partir desse desejo de oferecer um bom nível de ensino, dentro das suas possibilidades, a Associação dos Professores organizava, com certa frequência, encontros regionais de professores.

Havia uma preocupação com a formação das crianças e dos jovens, que deveriam ser bem preparados pela escola, não só para exercerem uma formação profissional básica, mas, sim, para que os jovens tivessem contato com a cultura e, no futuro, pudessem ter uma profissão autônoma. Era dada uma ênfase especial ao aspecto da formação cultural. Por isso a insistência em se formar professores competentes que, com o seu exercício, fortaleceria as comunidades. E era lá, nas comunidades, que as mudanças deveriam ocorrer. Nesse olhar para as comunidades também estava o da igreja evangélica, que se sentia co-responsável, juntamente com as comunidades, pela educação dos jovens.

Tendo em vista esse trabalho em prol das comunidades através da formação dos professores, sabe-se que o seminário cresceu, ampliou-se e, cada vez mais, procurava um trabalho integrado com as escolas comunitárias. O seminário tornou-se um centro do sistema escolar do Sínodo Riograndense, tanto pela formação de novos professores e cursos de aperfeiçoamento, como pela remoção de professores, elaboração e/ou fornecimento de material didático e orientação. De forma que, nessa caminhada sempre conjunta com a Associação de Professores Evangélicos, o seminário cada vez mais se dedicava ao melhoramento do nível de ensino.

Esse trabalho, todavia, foi interrompido bruscamente, em fins de 1938, pela legislação de nacionalização, que afetou as escolas sob vários aspectos, entre eles: a dificuldade enfrentada pelos Estados do Sul por causa da forte influência integralista brasileira em oposição ao governo do presidente Getúlio Vargas. Na época, havia muita confusão entre nacionalismo e as diferentes expressões culturais, os costumes e as tradições.

Hoppen²¹ cita o decreto nº 7.212, de 8 de abril de 1938, que atribuía ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul a fiscalização do ensino primário, determinando, assim, o registro das escolas particulares na diretoria da instituição pública. O decreto nº 7.6614, de 12 de dezembro de 1938, determinava que não poderia haver escola particular sem direção de brasileiro nato e que o ensino primário deveria ser somente em português.

²¹ HOPPEN, 1991, p. 55.

Em consequência de toda essa ação, os seminários evangélicos e católicos, naturalmente, tornaram-se um centro de fiscalização. Assim, as escolas tiveram que conviver com vários problemas: direções de alemães, professores alemães e língua alemã proibidos.

Diante dessa transformação, do fechamento do Seminário de Professores em 1938, o Sínodo Riograndense assumiu a colocação de professores nas escolas comunitárias que antes era realizada pelo Seminário. E é nesse momento que, em 1938, foi criado o Departamento de Ensino. Hoppen afirma:

O Departamento de Educação teve origem no serviço de assessoramento para o registro de escolas e professores, instituído em abril de 1938 pelo Sínodo Riograndense e a Associação de Professores Evangélicos. O seu primeiro titular foi Willy Fuchs, formado pelo Seminário em 1932.²²

Em torno de 510 escolas primárias foram atendidas pelo Departamento de Ensino na época. Esse Departamento de Ensino assumiu uma tarefa gigantesca, tendo em vista os recursos disponíveis: registrar todos os professores existentes, prover as escolas de professores, etc. Além, é claro, de ter que conviver com todos os problemas do período de nacionalização.

Em 1952, os diretores dos estabelecimentos de ensino secundário, que até então eram atendidos pelo Sínodo e não pelo Departamento de Ensino, fundaram o Centro de Diretores Evangélicos de Ensino Secundário. O Centro deu apoio aos ginásios e colégios e incentivou a formação dos professores para esses estabelecimentos. Assim, naquela época, conforme Prof. Dorival Fleck,²³ com quem conversei sobre a história da Rede, já existia uma rede que sentia a necessidade de um trabalho integrado.

Em 1964, a diretoria do Sínodo Riograndense criou o Conselho Sinodal de Educação com o objetivo de ser um órgão consultivo dessa diretoria em assuntos de educação. Esse Conselho funcionou até 1969.

A partir de 1971, a Região Eclesiástica IV da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, com sede em São Leopoldo/RS, que havia herdado o Departamento de Ensino do extinto Sínodo Riograndense, decidiu não mais manter esse serviço financeiramente. Assim, o Conselho de Diretores de Escolas Evangélicas passou a manter esse Departamento.

²² HOPPEN, 1991, p. 67.

²³ Professor Dorival Fleck foi, por 21 anos, diretor-executivo do Departamento de Educação da IECLB, hoje Rede Sinodal de Educação. É integrante do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

O Departamento de Educação e o Centro de Diretores de Estabelecimentos Evangélicos, repensando suas funções para a nova realidade, oferecem ao Conselho Diretor da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) um estudo de reestruturação de seus serviços. O Conselho Diretor acolhe sua proposta em sua reunião de 12 de novembro de 1980. Conseqüentemente, em 1981, ocorreu a reestruturação. O Centro de Diretores de Escolas Evangélicas transformou-se na Associação Evangélica de Educação. O Conselho de Educação foi novamente instituído e a direção-executiva foi instalada para substituir a secretaria-executiva do Conselho de Diretores de Escolas Evangélicas e o Departamento de Ensino.

Com isso, o Departamento de Educação passou a ser um corpo composto por mantenedoras, escolas, diretores, professores e funcionários. Todo o conjunto de entidades e pessoas ligadas à educação na IECLB passou a formar o Departamento de Educação. Por isso, novamente, conforme palavras do professor Dorival Fleck, “quando hoje se fala em Departamento de Educação, não se está fazendo referência a um órgão administrativo, mas a todo um conjunto dinâmico de iniciativas na área educacional”.

Percebe-se a ênfase dada nas palavras do ex-diretor-executivo do Departamento de Educação ao trabalho conjunto. Fio esse da comunitariedade que vem marcando a história das escolas da hoje, Rede Sinodal de Educação. Ele enfatiza muito esse aspecto da integração que se tinha por objetivo.

Outro fio importante a ser destacado, neste breve apanhado histórico, encontra-se associado ao papel do professor comunitário. Chamou-me a atenção como, nas palavras de Arthur B. Rambo, autor que dedicou muitos estudos à educação entre os imigrantes alemães, o trabalho do professor comunitário é valorizado e admirado. Ele vê e apresenta o professor como um líder, que não era um mero alfabetizador, ele tinha uma missão muito maior. Rambo afirma que “a esses mestres deve-se creditar, em grande parte ao menos, a memorável façanha de haverem salvo do naufrágio cultural e religioso os imigrantes de descendência germânica”.²⁴

O professor, para Rambo, é o elemento mais importante na comunidade. Pode ser uma visão idílica e romântica, mas eu cresci tendo essa imagem do professor comunitário pelos relatos dos meus pais e pela minha vivência, em outra época é claro, mas numa comunidade bem interiorana. Tenho dificuldades em ressignificar minha “imagem” porque

²⁴ RAMBO, Arthur B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: a Associação de Professores e a Escola Normal. São Leopoldo: UNISINOS, 1996. p. 96.

hoje ainda, nas nossas escolas, ouço falar deles e de outros que vieram depois com muito carinho e estima. Talvez hoje se procure algumas dessas características do professor comunitário, ou pelo menos, tenta-se no tecer das relações redescobrir o comunitário. O espírito comunitário presente nos pequenos gestos, nas ajudas, na solidariedade e na discussão de temas.

O professor comunitário, o professor da comunidade reflexiva, quem é ele na Rede Sinodal de Educação? Talvez esse parêntese, essa breve interrupção na seqüência do relato dos fatos tenha sido com o intuito de destacar mais o grande protagonista de toda a história da Rede: o professor. O professor que teceu esses fios! O professor que tece esses fios de hoje: Rede Sinodal de Educação, nomenclatura em vigor desde 1999.

Nos registros da Rede não se encontram justificativas escritas para a alteração do nome, mas, em conversas com pessoas que acompanharam o processo de mudança de nomenclatura, a justificativa mais citada é o movimento que o nome Rede sugere. Departamento seria algo mais estático, um lugar. Rede remete a nós, nós de pontos firmes, mas também a nós, pronome pessoal, primeira pessoa do plural.

Na ata nº 64 do Conselho de Educação, de 10 e 11 de dezembro de 1999, consta no item 11: “modificação das siglas – com a mudança de ‘Rede Evangélica’ para ‘Rede Sinodal’, é preciso alterar siglas, como: AEE: Associação Evangélica de Educação, alterar para RSE – Rede Sinodal de Educação”.²⁵

E assim, hoje, estamos vivendo a Rede Sinodal de Educação! Uma rede de mudanças! Uma rede que se questiona: por que é Rede? Onde estão os verdadeiros nós da Rede?

Rede reflexiva... Rede consciente da sua história e preocupada com seus caminhos comunitários e com sua constituição como comunidade reflexiva.

1.4 Dos princípios educativos da Rede Sinodal de Educação

Como já vimos anteriormente, as escolas da Rede Sinodal de Educação estão vinculadas à IECLB, que, desde o início, realiza um trabalho educacional integrado entre escola e comunidade. O vínculo comunitário e confessional caracteriza as instituições da Rede

²⁵ CONSELHO DE EDUCAÇÃO. **Ata n. 64.** Ata de alteração de nome.

Sinodal de Educação. Assim, a identidade da Rede está caracterizada pela confessionalidade luterana.

As instituições da Rede, preocupadas em manter sua identidade, zelar por ela, torná-la conhecida, discuti-la para trazê-la para dentro do fazer pedagógico, para que os princípios luteranos permeiem toda reflexão e ação pedagógica, elaboraram os seus princípios pedagógicos. Princípios esses que estão baseados nas Diretrizes da Política Educacional da IECLB²⁶.

Olhando para o texto das Diretrizes e para os Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação²⁷, gostaria de trazer alguns aspectos que considero relevantes para esta reflexão: o processo de elaboração dos princípios da Rede, a dimensão relacional dentro dos fundamentos pedagógicos do texto da IECLB e, dentre as quatro dimensões dos Princípios Pedagógicos da Rede, uma ênfase especial à dimensão relacional.

Começo relatando o processo de elaboração dos princípios pedagógicos da Rede, porque acho que, nesse processo, está muito da minha proposta: refletir em conjunto, estudar, envolver as pessoas no processo de construção, discutir e buscar caminhos. Três anos de construção, de elaboração, de discussão, de juntar e diferenciar os fios de idéias. Qual seria o nome mais adequado para se dar a esse processo? Eu, pessoalmente, optaria por: três anos de diálogo. Um diálogo que começou quase como um monólogo, transformou-se numa conversa e hoje está num processo de diálogo dentro das escolas e entre as instituições.

O diálogo foi fomentado por uma comissão, que ficou responsável pela redação dos princípios, solicitando, logo no começo da caminhada, os projetos pedagógicos de cada instituição da Rede para neles se basear. Assim, a conversa começou a partir da leitura dos projetos pedagógicos das escolas, seguida por discussões e reflexões sobre o como, o que, o porquê da elaboração dos princípios, para assim, com o tempo, tornar-se um diálogo sobre os mesmos, entre diferentes grupos e representantes da Rede Sinodal. Momentos de discussões em que muitas idéias diferentes surgiram; e essas, de alguma forma, tinham que ser costuradas. Mas, assim como palavras separam, elas também têm o poder de aproximar e de unir nas e as diferenças, respeitando a diversidade. Como disse a Figueira, durante a entrevista:

²⁶ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **Textos orientadores para a educação evangélico-luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 9.

²⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 26.

A riqueza está nas diferenças de cada instituição e das pessoas! Quanta coisa boa se traz dos encontros! A gente, às vezes, tem medo das grandes escolas! Mas, na verdade, isso aprendi com os anos: todas, pequenas ou grandes fazem muitos bons trabalhos! As diferenças fazem a Rede ser melhor! Importa “olhar” para as coisas, para as pessoas! Tudo depende como se olha! Do como se olha o que os outros apresentam!²⁸

Chegamos, assim, depois de três anos de estudos e de reflexões, ao texto dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação, inspirados nas Diretrizes de Políticas Educacionais da IECLB. Digo inspirados porque eles seguem, em parte, a estrutura do texto das diretrizes, no que se refere às dimensões dentro dos fundamentos pedagógicos: dimensão relacional, institucional, do conhecimento, metodológica e ética. Esta não usada diretamente no texto da Rede.

Dentro do olhar pedagógico, as quatro dimensões estão interligadas e se complementam. O conhecimento, sendo constitutivo do processo de formação e de capacitação humana, permeia todas as dimensões: Como se dá o processo de aprender? Como transformar os processos em saberes significativos e contextualizados? Onde? Que instituição de ensino é? O que quer? Quem quer? Como tornar a aprendizagem mais participativa, significativa e motivadora? Como as relações influenciam nesse processo? Ou como o processo de ensino-aprendizagem interfere nas relações?

Assim, estamos diante da dimensão relacional. No texto das Diretrizes diz:

A relação entre educador e educando acontece através da experiência dialógica, que acontece pelo saber ouvir, pelo respeito mútuo, pela cumplicidade e pela criticidade. A pessoa do educador atua como mediadora das relações pessoal e dos saberes científicos, teológicos e pedagógicos. Ela atua também como provocadora de novos processos de aprendizagem.²⁹

Andando pelas escolas da Rede Sinodal, observando cenários, percebo que estamos vivendo essa dimensão. Alguns numa caminhada mais avançada; outros dão dois passos, voltam um, mas vão de novo. Pessoas que estão desejando uma educação que prima pelo respeito, pelo diálogo, pela aprendizagem da escuta, que sabem que seu papel é de mediar saberes e a construção de relações de aprendizagem. Mas, se o desejo existe, como diz Maturana,³⁰ é possível fazer, mas o fazer depende do querer. E esse querer tem a ver com a emoção que move, que me leva a querer ou a não querer.

²⁸ Apêndice A.

²⁹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 18.

³⁰ MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 23.

Queremos uma educação melhor como escola, como Rede, como IECLB! Esse querer se manifesta de diferentes formas e intensidades, mas está presente. Há muito a aprender dessa e nessa dimensão, a cada dia, principalmente nos momentos difíceis em que as coisas não acontecem conforme o planejado, em que as paradas se tornam necessárias, e o saber conviver torna-se imprescindível.

A abordagem na dimensão relacional dentro dos Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação segue essa mesma linha. Desejamos uma educação que veja o ser humano como um todo, respeitando-o como um sujeito histórico e social; que respeite, contextualize e inter-relacione diferentes saberes e conhecimentos e que esteja aberta para a multiplicidade e a diversidade. Como fazer isso na inter-relação com tantos sujeitos diferentes? Primeiramente, como diz no texto dos Princípios, “investindo na formação de um sujeito consciente de que é o protagonista da sua história pessoal e social”.³¹

Se há pessoas conscientes de que podem e devem se tornar sujeitos da sua história, da história da sua escola e da sua comunidade, perceber-se-á, em seguida, a necessidade de se unir aos outros, compreendendo o sentido da construção que se dá entre e por muitos sujeitos ativos. Fiori chama a atenção para a necessidade de conscientizar para alcançar a plenitude da condição humana e que, como sonho e possibilidade, é um dos nossos objetivos. Ele diz: “A verdadeira educação é participação ativa. Neste fazer, em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar esta plenitude da condição humana”.³²

Na dimensão relacional da Rede, enfatiza-se bastante a necessidade da postura dialógica que possibilita o encontro com o outro, respeitando a outra pessoa, tanto quanto o processo e o tempo-espço de cada indivíduo. Uma postura dialógica que permite a visibilidade dos conflitos, que haja questionamentos e que se dialogue a partir deles e sobre eles.

Os princípios fazem referência à hospitalidade que se faz necessária e que é entendida como “abrir espaço para que o outro chegue e possa viver, sentindo-se aceito, e saber aceitá-lo na sua diversidade, na sua diferença, naquilo que se caracteriza como ser próprio e distinto do outro”.³³

³¹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

³² FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. In: **Educação e política**: textos escolhidos. Porto Alegre: LPM, 1991. p. 65.

³³ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

Saber lidar com as diferenças, com os conflitos, com as surpresas, com os imprevistos e crescer nessa convivência pressupõem a aceitação de que somos todos eternos aprendentes e incompletos, que caminhar é nossa tarefa. A educação tem muito sabor, justamente porque não é previsível, porque há muitos sujeitos plantando temperos, temperando, tentando dar sabor ao cotidiano. Sabores inesperados, indesejados, doces, amargos, mas que nos fazem lembrar que, graças às diferentes mãos que temperam, das bocas diferentes que saboreiam e dos olhos que apenas observam, descobrimos a cada dia um pouco mais de nós mesmos, como diz no texto: “é nas relações interpessoais que nós nos conhecemos melhor”.³⁴

Os Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação fazem referência aos quatro pilares da educação indicados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Gostaria de lançar um olhar especial ao pilar “aprender a conviver”.

1.4.1 Pintando o pilar da educação: aprendendo a conviver

A opção pelo verbo pintar é para tentar dar, pelas palavras, a vida necessária a esse pilar tão importante. Afinal, só um pilar remete a algo estático, já construído, que está completo. Assim, se pelo menos tivermos a possibilidade de pintá-lo, já teremos a oportunidade de mexer nele, tirar um pouco da mesmice de um pilar. Compreendo que “aprender a conviver” não pode ser algo estático, pronto; sempre se tem a necessidade de aprender mais um pouco e de ser desafiado pelo não diverso, paradoxal e imprevisto.

A preocupação apresentada pelo grupo de representantes da Unesco no livro *Educação um tesouro a descobrir*³⁵ consiste em pensar uma educação que não seja estática, que não se encerre num determinado momento da vida, que dê as bases para a realização integral da pessoa e na sua caminhada do “aprender a ser”. Eis um dos quatro pilares da educação, aquele que deveria integrar os demais, que são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver*.

Deter-me-ei, neste diálogo, à reflexão sobre dois pilares: aprender a conviver e aprender a ser, pela relação direta que ambos têm com meu tema. O que, todavia, não exclui os outros dois, pois estão todos interligados e, além disso, como Delors afirma, “[...] em regra

³⁴ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 33.

³⁵ DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

geral, o ensino orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para aprender a fazer”.³⁶

Como aprender a aprender, aprender a fazer se nos falta a capacidade de (con-)viver com os outros? É preciso estar com o outro para aprender com ele. Se alguém quiser me ensinar algo, mas não me sinto bem em sua companhia, se nossa relação é sem diálogo, aprender em conjunto será uma séria dificuldade. Se, todavia, o contrário acontecer, as flores florirão. Trocar idéias, compartilhar, criar a partir de uma idéia lançada e complementada pelo outro. Eis um dos maiores desafios da educação hoje: aprender a viver juntos, num mundo em cada um pensa em si, em que se espalha a idéia do poder individual que consegue tudo o que almeja. Um mundo onde a concorrência faz parte do cotidiano das pessoas. Nas palavras de Mimosa, quando fala sobre o que mais lhe fascina no trabalho, temos uma confirmação para a riqueza do desafio comentado acima:

O trabalho em equipe me encanta! Quando se planejam projetos que são da vontade do grupo. Gosto muito do trabalho em equipe. E a nossa escola proporciona muito isso! O trabalho em equipe favorece a troca, a gente pode crescer em conjunto, qualifica-se o trabalho.

Delors alerta sobre a dificuldade que pode ser encontrada já que estamos diante de “seres humanos que têm a tendência a supervalorizar suas qualidades e a do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros”.³⁷ Qual seria o papel da educação diante disso? Delors apresenta-nos dois caminhos: ajudar as pessoas a descobrir o outro, de olhar melhor para o outro, para assim, talvez, descobrir o tesouro escondido em cada um. Descobrir o outro parte da necessidade da descoberta de si mesmo. Como afirma Buber, “torno-me eu na relação com o tu”.³⁸ Convivendo com o outro, descubro o tesouro escondido dentro de mim, e a luz desse tesouro iluminará meu caminho ao encontro do outro e me mostrará que é imprescindível, no caminhar coletivo, saber se colocar no lugar do outro para compreender suas reações.

Seria lastimável falar em diálogo e em iluminar sem mencionar Freire, “o diálogo que ilumina a realidade, que é iluminação”³⁹ e que deixa as pessoas partilharem da iluminação

³⁶ DELORS, 2001, p. 91.

³⁷ DELORS, 2001, p. 97.

³⁸ BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução por Anton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 58.

³⁹ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 123.

da realidade. No capítulo 4, o diálogo será destacado bastante e teremos encontros mais prolongados com Martin Buber, Paulo Freire e Emmanuel Mounier.

Outro caminho que Delors sugere como possibilidade de tornar a educação melhor é buscar objetivos comuns. Todos os grupos têm suas diferenças e seus aspectos em comum, e a sugestão é apostar naquilo que une o grupo. A mola motivadora serão os projetos pensados em conjunto e que tenham como objetivo os interesses do grupo.

Olhando para nossa Rede Sinodal de Educação, vejo que há muitos projetos em comum na área do esporte e nas artes: teatro, dança e música, principalmente no corpo discente. Para o corpo docente teríamos que oferecer mais possibilidades na área do lazer, pois na parte da formação continuada temos muitos eventos. Percebo que os grupos se unem muito nesses momentos de informalidade. É muito interessante observar como os encontros de formação continuada, organizados pela Rede, servem para unir os educadores das escolas entre si, ou seja, entre as escolas, mas também, e principalmente, entre educadores da mesma escola. Percebo que eles conversam muito e comentam que, na escola, nem sempre há tempo para longos diálogos, e que por isso aproveitam essas oportunidades para “botar a conversa em dia”. Essa necessidade do espaço de descontração também é sentida e manifestada por algumas árvores entrevistadas. Como exemplo, transcrevo a fala do Flamboiã e do Carvalho. A primeira diz: “Infelizmente, os espaços informais são atropelados pelo excesso de coisas”.⁴⁰ O Carvalho comenta que o espaço para as conversas informais é ainda pequeno, mas crescente, e que é difícil conseguir trazer os professores para festas e confraternizações, uma vez que o professor trabalha em outras escolas. Mas, na sua opinião, esse espaço deve ser estimulado. “Escola também é lugar de festa”,⁴¹ conclui.

O Ipê, em sua fala, deixou muito claro a importância dos momentos informais na escola:

Momentos informais? Nosso intervalo é sempre um momento de encontro. Faz parte do cotidiano se encontrar na sala dos professores. Muitas coisas se resolvem na informalidade. Este espaço para se encontrar e conversar ajuda na saúde. O espaço informal contribui na construção do conhecimento. As idéias surgem, muitas vezes, na conversa espontânea, não como algo planejado.

No momento em que os educadores se unem em projetos de cooperação, isso passa para os outros âmbitos da escola: alunos, funcionários e pais.

⁴⁰ Apêndice F.

⁴¹ Apêndice D.

Aprender a tecer o fio da cooperação em conjunto é um desafio para todos os educadores e alunos, mas também é um fio que aponta para a inovação, a imaginação e a criatividade, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento total da pessoa. Delors ressalta a importância das crianças se comportarem como atores responsáveis e justos:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolverem os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.⁴²

Esse objetivo é enfatizado claramente no quarto pilar da educação: *aprender a ser*.

Cada vez mais, o ser humano precisa saber fazer uso da criatividade e da imaginação para enfrentar as diferentes situações, ligadas aos constantes processos de transformação e de inovação da sociedade. Ser criativo para conhecer a si mesmo, para saber como agir em diferentes situações e para ir com mais segurança ao encontro do outro. A escola deve ser esse espaço de formação contínua do ser humano, contribuindo para sua autonomia. Ser no seu sentido mais profundo de ser um humano que se constitui na relação de respeito e de amor com o outro, que vive num constante processo de se tornar um humano cada vez melhor, porque está aprendendo, fazendo, convivendo e, sobretudo, está sendo.

A esperança nos move! Por isso acredito que, de todas essas mãos que pintam em conjunto os quatro pilares da educação na Rede Sinodal de Educação, muitas continuam sua ação também fora dela, contribuindo para uma educação mais justa e digna para todos no nosso país. O tecer de uma rede não se encerra num espaço. Os fios continuam soltos à procura de mãos que aceitem o desafio de tecê-los. Se a pessoa convive de forma solidária num ambiente, está consciente da sua ação, da sua responsabilidade, e está comprometida com a sua prática, então ela também estará sendo desafiada a olhar para o outro que está um pouco mais distante. A proposta de Lutero de transformar e de libertar não se encerra jamais no fazer de uma rede. A tarefa principal é integrar diferentes redes, fortalecer-se mutuamente e estender os fios da esperança e de, continuamente, aprender a aprender na arte de conviver, de conhecer e de fazer a diferença.

⁴² DELORS, 2001, p. 100.

2 REDES E TEIAS: O TECER DE SABERES E DE SIGNIFICADOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito e
Que o lance a outro; de um outro galo que apanhe o
grito
[...] que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.⁴³*

Quando se fala em redes, vêm à mente imagens, associações ligadas a algum tipo de rede objeto ou rede organizacional. Independentemente de que tipo de rede se fale, sabe-se que sua existência é ligada a pessoas que conduziram o tecer. Muitas histórias conectam os fios de uma rede. Personagens que usaram sua criatividade e sentiram-se desafiadas, contribuíram para a transformação da sua realidade ou da sua comunidade. Através de suas ações, individuais ou coletivas, muitas pessoas deram sentido aos seus conhecimentos, transformando saberes e dando significado a eles.

A história mostra-nos que saberes construídos coletivamente têm um significado mais amplo, que redes tecidas por mãos conjuntas tornam-se muito mais resistentes e, talvez, até mais belas, pois são resultado de reflexões conjuntas, de alegrias compartilhadas e de estratégias planejadas conjuntamente em prol de uma organização ou de uma comunidade. Em muitos casos, organizações, quando bem coordenadas, tornam-se verdadeiras comunidades.

⁴³ NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MÊUMANNE PINTO, José (Org.). **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração Editorial, 2001. p. 238.

2.1 Metáfora Rede: redes de palavras e de significados

Quem atua na Rede Sinodal de Educação convive bastante com metáforas, principalmente com a metáfora “rede”. Rede de pescar, rede de balançar... redes de pessoas, redes de vida e de palavras. Só essas? Há outras metáforas que nos movem?

Como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Alemã, sempre tive muito contato com palavras, metáforas, ensinando-as e aprendendo-as. Na verdade, olhava para elas como um importante recurso lingüístico. Com o passar do tempo, passei a apreciá-las mais, até a degustá-las, e sobretudo a refletir sobre elas. Por que algumas pessoas têm o dom da palavra? Por que as falas de alguns professores, mestres aproximam-se bem mais das pessoas? O que é significativo para as pessoas? O que mexe com as pessoas?

Como acompanho muitos eventos, já tinha percebido que os olhos dos participantes adquirem outro brilho quando o palestrante ilustra a sua reflexão teórica com uma história com metáforas. A fala transforma-se em pássaros que pousam no coração dos ouvintes.

Assim, fiquei bem feliz quando, lendo *Medo e Ousadia*, encontrei em Freire uma reflexão sobre o uso de metáforas. Ele analisa implicações do modo de falar e a necessidade de adaptarmos nossa linguagem ao grupo com o qual dialogamos. Afirma que, como intelectuais, não podemos desconsiderar a linguagem das pessoas comuns. As pessoas comuns têm bem mais proximidade com o concreto, ou seja, com o objeto.

Amplio o horizonte de “pessoas comuns” para as pessoas em geral. Na verdade, quem não gosta de um pouco de poesia na vida? A poesia da vida concreta e das histórias de cada dia. Freire elucidada:

Quando as pessoas comuns falam, elas procuram compreender sua experiência através de parábolas, metáforas e estórias, o que as mantém ligadas ao concreto. As estórias que contam são o modo como respondem às perguntas que fazemos. Por outro lado, contam estórias para se expressar em relação ao mundo, para dar expressão ao seu próprio mundo. As metáforas e as parábolas substituem os conceitos, tal como os usamos, com a vantagem de serem profundamente concretas em comparação com a linguagem abstrata dos intelectuais.⁴⁴

Pelo fato das metáforas estarem ligadas ao concreto, elas tornam a compreensão mais fácil. Trazem as imagens à mente das pessoas, na hora de ouvir um relato ou um depoimento. A memória grava a história por ter elementos do mundo concreto. Ela não é abstrata. Pode-se esquecer alguma informação cognitiva, mas a história permanece e através dela será mais

⁴⁴ FREIRE; SHOR, 2006, p. 179.

fácil até de lembrar a explicação teórica. De forma alguma, na minha compreensão, facilitar, trazer imagens, significa desacreditar no nível de intelectualidade e de diminuir conceitos acadêmicos: dizer de outra forma, jamais é sinônimo de não saber dizer.

Mais adiante, Freire fala que não usa a linguagem sofisticada mesmo entre os operários bastante envolvidos na política. Ele afirma:

Por isso temos que aprender as suas metáforas e suas linguagens simbólicas. Isto é, temos que, cada vez mais, aprender com eles o valor das metáforas. É possível dizer através das metáforas, muitas coisas que substituam a complexidade de nossos conceitos acadêmicos.⁴⁵

E dentro da nossa Rede, que sabor têm as palavras? Cuidamos do sabor das palavras? Do seu aroma? Que sabor é dado a elas no diálogo da Rede? Sopas que devem ser comidas pelas bordas, limões que são transformados em limonadas, chimarrões que convidam para uma prosa, sabendo sentir e lançar as palavras aos olhos dos entrevistados, têm-se a faca e o queijo na mão para viver de uma forma mais saudável.

No início da minha pesquisa, depois de ter feito algumas entrevistas, já percebi a riqueza de metáforas que estavam sendo usadas para ilustrar e explicar situações. Exemplos do dia-a-dia que tornam a linguagem mais bela, até mais compreensiva, e que, às vezes, dizem sem dizer.

Brandão, na sua reflexão sobre a possibilidade do encantamento pelo mundo da palavra, afirma: “A palavra encanta, sobretudo na poesia. Às vezes, ela diz mais quando não quer pregar, ensinar, nem descrever nada, mas apenas dizer, dizer alguma coisa”.⁴⁶

As palavras dos entrevistados fluíam com naturalidade. As metáforas foram usadas para explicar situações do dia-a-dia de uma forma muito espontânea, sem a preocupação de reflexões profundas. A escola é um ambiente de poesia. Pessoas circulam, olham-se nos olhos, relacionam-se, expressam-se, um contexto ideal para fazer brotar a poesia da vida. Poesia esta que nem sempre é romântica, inocente, melodiosa, e sim a poesia que fala sobre a desigualdade, sobre os conflitos, as angústias, alegrias, realizações e tristezas dos diversos personagens desse cenário.

Como já foi visto anteriormente, a própria metáfora da rede traz consigo muitos significados e interpretações. As metáforas usadas nesse contexto foram: “Rede ajuda a tornar

⁴⁵ FREIRE; SHOR, 2006, p. 182.

⁴⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALVES, Rubem. **Encantar o mundo pela palavra**. São Paulo: Papirus, 2006. p. 16.

o fardo mais leve”. O Angico⁴⁷ compartilhou que a poesia da escola sabe ser dura. “Rede: mão que segura o berço”.⁴⁸ Frase dita pelo Manacá-da-Serra. Ele explicou que, quando tenta visualizar a rede, sempre lhe vem à lembrança um texto que leu há algum tempo sobre a mão que balança o berço e que a relação, para ele, entre a rede e o texto está nessa mão. A mão que balança e assim protege, mas, ao mesmo tempo, essa mão também coloca em movimento. O balanço é o movimento que faz ir, ir para frente. E assim, na compreensão do Manacá-da-Serra, deveria ser a rede.

A Paineira traz a imagem do espelho, a ação relacionada a ele: “Espelho-me nas outras escolas da Rede”.⁴⁹ A imagem retrata o que por muitos foi dito sobre a importância de olhar para as outras escolas, ver o que fazem. “Espelho-me”, no entanto, traz mais uma ação: olhar para o outro e voltar a olhar para o seu espaço. Espera-se que a consequência seja o agir, o transformar, ou pelo menos a reflexão sobre o porquê do outro ter algo diferente, admirável e inspirador, e de como isso pode ser transferido para a outra realidade.

A importância da observação daquilo que o outro faz, talvez até da contemplação, é reforçada pelas palavras do Jacarandá: “Olhar para fora, além do próprio umbigo”.⁵⁰ Essa imagem remete a uma visão mais ampla: Qual é o contexto em que minha escola está inserida? Qual é o cenário mundial? O que vem por aí? Qual é o nosso olhar como escola evangélico-luterana?

Nessa relação de metáforas sobre a rede, cito por último o que Flamboiã citou: “A rede tem que cuidar para não se enredar. Sem a rede não se pesca, e se for pescar de caniço. Tem que cuidar, se esta rede não estiver bem tecida, alguém vai se enredar nela”.

O Flamboiã chama a atenção para um outro aspecto: é muito bom ser rede, no entanto, enredar-se nela também é uma possibilidade ou um perigo.

Várias metáforas relacionadas com a incrível arte de conviver foram citadas e elas nos mostram, em síntese, que convivendo sempre se aprende algo.

Brandão, na introdução do livro "Encantar o mundo pela palavra", fala que as idéias são fruto de conversas sobre o sentir, o ouvir, o dizer e o escrever.

⁴⁷ Apêndice K.

⁴⁸ Apêndice N.

⁴⁹ Apêndice J.

⁵⁰ Apêndice G.

Do ouvir um passarinho, uma pessoa, um silêncio, e tentar decifrar nessas diversas falas um pouco mais dos incontáveis mistérios da vida. O que existem nela e à nossa volta; os que existem entre-nós, quando compartimos com alguém um momento.⁵¹

As metáforas citadas pelos meus entrevistados permitirão uma bela viagem pelos mistérios das relações no espaço escolar. Palavras recheadas de sabedoria, adquirida no convívio diário da escola e de quem não cansa de querer aprender.

As falas foram unânimes no que diz respeito à importância das relações no processo de ensino-aprendizagem.

Vejamos algumas metáforas: “As redes de relações são a ponte. A relação vem antes e vem junto”, afirma o Coqueiro.⁵² A idéia é complementada pela metáfora usada pelo Angico: “A saúde das relações é o óleo na engrenagem”. E ainda: “Se as redes de relações não estiverem bem lubrificadas, o pedagógico todo sofre”,⁵³ explica a Mimosa.

A ponte, o óleo: relações lubrificadas! Como promover essas pontes dentro das escolas? Os entrevistados questionam-se e dizem que essa tarefa é necessária, mas não é fácil. O Pinheiro⁵⁴ afirma que as crises nas relações são necessárias, que a estabilidade pode ser um indício negativo. Ele elucida através da *metáfora do caminhão carregado de animais. Na curva, o caminhão inclina, os animais todos caem para um lado. Depois, eles voltam ao lugar...* Refere-se às relações que precisam de movimento, do balanço, para conseguir andar. A instabilidade é necessária!

O Pau-Brasil conta que já teve noites em que ficou em claro. Ele diz: “Muitas vezes, senti-me num fogo cruzado”.⁵⁵ Momentos em que teve que mediar situações complicadas, mas que não podia deixar passar. Ele tinha que fazer com que as pessoas envolvidas falassem, abrissem o jogo.

A Mimosa apoiaria esse tipo de atitude, pois é da opinião de que “Varrer a sujeira embaixo do tapete” só piora a situação. As pessoas precisam poder dizer o que pensam. O Flamboiã vai na mesma direção, afirmando: “Tapar o sol com a peneira também não dá. É preciso fazer o contraponto”.

⁵¹ BRANDÃO; ALVES, 2006, p. 13.

⁵² Apêndice C.

⁵³ Apêndice P.

⁵⁴ Apêndice O.

⁵⁵ Apêndice I.

No tecer das relações, é fundamental reconhecer que o *professor é a chave*, conforme o Ipê,⁵⁶ que, com essa afirmação, destaca o papel do professor na engrenagem. “É preciso conquistá-lo para as atividades coletivas, apostar nele, para poder confiar, em consequência; o resto fluirá por si”, nos dizem o Pau-Brasil e o Pinheiro.

“Tu tens a faca e o queijo na mão se tens o grupo ao teu lado”, diz o Pau-Brasil. O Pinheiro fala da necessidade do professor, do funcionário de se sentirem valorizados; em consequência, sentir-se-ão felizes pela instituição. Não será o projeto de uma pessoa, mas de um grupo. Conquistas serão vibradas pelo grupo! A imagem da estrada elucida a idéia: “Uma estrada tem os dois lados, os que vêm e os que vão. Tudo tem os dois lados que precisam ser contemplados. A realização da instituição deve ser a realização do professor e vice-versa”, explica o Pinheiro.

O Pinheiro, metaforicamente, também conta que delega responsabilidades para o seu grupo e que confia nas pessoas que assumem as tarefas, e ele fica junto: “Se dou autonomia, morro abraçado com a decisão”. Ele explica que se, por acaso, algo dá errado, ele assume junto, mas depois senta e conversa.

Conversar é uma das palavras que mais aparece. O Carvalho cita um ditado popular gaúcho que ele considera fundamental na teia das relações: “Se os senhores da guerra mateassem e conversassem antes de guerrear, o mundo estaria melhor”. Usou o ditado quando falava sobre conflitos.

Sabemos, no entanto, que mesmo conversando, confiando, apostando nas pessoas, não estamos livres de conflitos e problemas. Como afirma a Corticeira: “Se a gente age sem pensar, pode-se errar o tiro”.⁵⁷ A sugestão da Corticeira é de que se pense bem antes de agir, que se analisem as variáveis. Ela reforça a idéia com as saborosas palavras: “Nunca se pode comer a sopa direto, tem que começar pelas bordas”. A Corticeira destaca que comer a sopa em conjunto é primordial e que compartilhá-la faz muito bem à instituição como um todo. Para conseguir agilizar o compartilhamento e o convívio saudável, Corticeira diz que está sempre “de antena ligada”, que observa muito, que transita muito pela escola, que procura estar próxima das pessoas. E se, mesmo assim, ainda acontecem imprevistos, ou movimentos bruscos do “caminhão”, o Pinheiro sugere: “Fazer do limão uma limonada”, ser proativo. Refletir: O que aprendemos com isso? O que deve ser feito agora?

⁵⁶ Apêndice H.

⁵⁷ Apêndice E.

E assim se aprende sempre, como se percebe na citação do poético Carvalho, tomando emprestadas as palavras de Ítalo Calvino “Trocar de memória”. O Carvalho explicou que, para ele, trocar de memória é a grande possibilidade que se tem numa escola de aprender sempre e de fazer com que também os outros aprendam e mudem.

As situações do dia-a-dia exigem novas posturas e novos olhares! A escola é uma engrenagem onde pessoas se movimentam, onde há gente vivendo, onde se criam e se recriam cenários, onde todas as pessoas, em maior e menor intensidade, deveriam ser autoras e atoras da própria história e da história da instituição.

O Coqueiro, falando da valorização do educador, do seu papel na instituição, diz: “As panelas são as mesmas, o jeito de fazer muda. É aí que está a autoria a que me refiro”. Na opinião do Coqueiro, a escola oferece espaços de autoria, cabe aos a(u)tores mexerem nas panelas para fazer a diferença e deixar seu registro. A idéia da autoria do Coqueiro pode ser enriquecida através da contribuição da filósofa Hannah Arendt, quando afirma:

Desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem, teríamos robôs mecânicos a realizarem coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ator, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer.⁵⁸

Ser ator e autor é uma prática fundamental na escola. Muito se faz, mas, às vezes, em função da necessidade da autoria não ser tão latente, faz-se simplesmente. O caminho seria fazer, valorizar quem fez e convidar esse ator para compartilhar com os demais usando a palavra, explicando e compartilhando, para assim tornar-se autor e envolver outros no processo constante de promover autorias no ambiente escolar.

Não se espera por atos inéditos, e sim pequenos atos que tornam o dia de alguém mais especial. Na engrenagem da escola, há muitas peças espalhadas, há muito espaço para promover a aprendizagem em todos os níveis que vão das relações, ao pedagógico, administrativo e social. O Jacarandá traz a idéia do jogo de quebra-cabeças, relacionando-o à complexidade que a escola vive: “A complexidade seria como um jogo de quebra-cabeça, no momento que você o desmonta, nunca mais será o mesmo. As peças estarão em outro lugar”.

⁵⁸ ARENDT, Hannah. **Condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 139.

Diante disso, lanço a pergunta: isso seria negativo ou positivo? Peças têm lugar determinado? Ou estaria nesse jogo de trocar as peças de lugar uma das riquezas da educação: de poder promover atores e autores, dando vida às peças, transformando o jogo de quebra-cabeças num jogo de saberes e aprendizagens? Num jogo em que todos tenham direito a opinar sobre o movimento das peças. Pode dar confusão, mas nada que não seja solucionável por um bom diálogo.

Essas metáforas mostram um pouco da riqueza das falas das sábias árvores: sabedoria que inspira no cotidiano, onde não há receitas prontas, onde o olhar atento para o cotidiano faz as palavras terem sentido e, por outro lado, onde as palavras dão significado ao cotidiano num movimento dialético. Como diz Brandão:

Pensei que talvez a melhor maneira de compreender o que é a palavra e lidar com ela amorosamente seja compreender situações que fazem parte do nosso cotidiano ou, então, de momentos cruciais da vida. Situações em que ou a gente se esforça para transcender a palavra ou a palavra desaparece, falha, nos falta.⁵⁹

2.2 Um olhar para diferentes redes organizacionais

A maioria dos autores consultados sobre o tema redes organizacionais começa apresentando o cenário mundial, a globalização, a informação instantânea para justificar a criação e o trabalho de e em redes.

A contínua proliferação global de conhecimento gerencial e de tecnologias, a reorganização das fronteiras econômicas internacionais e a emergência de novos participantes nos mercados mundiais criam ambientes cada vez mais turbulentos, complexos e competitivos. Tais ambientes exigem novas organizações que demandam eficiência, inovação e flexibilidade. Uma das principais mudanças observadas na última década diz respeito à forma como as empresas estão se organizando frente a um mercado em constante mutação: as chamadas organizações em redes.

Considerando que a pessoa é um ser eminentemente social e que necessita constantemente manter e criar diversos tipos de relacionamentos e interações com outras pessoas, é compreensível que esse comportamento também valha para os grupos sociais e as organizações sociais. Estar com outras pessoas e ter a oportunidade de mostrar-se pessoa fazem com que a pessoa se sinta mais segura, mais acolhida e, provavelmente, com um sentimento de pertença a um grupo com o qual, de alguma forma, se identifica. Assim, para

⁵⁹ BRANDÃO; ALVES, 2006, p. 20.

que as organizações de pessoas se transformem em redes, alguns requisitos básicos sugeridos são: a interação, o relacionamento, a ajuda mútua, o compartilhamento, a integração, a confiança e a complementaridade.

Nesse sentido, a explicação para a grande utilização dos conceitos de redes no contexto atual das organizações é consequência da concorrência e da competitividade e também do fato das empresas terem dificuldades de atingir seus ideais de desenvolvimento, e até de sobrevivência, se atuarem de forma isolada. Para Lipnack e Stamps, “a rede está emergindo como forma principal de organização na era da informação, assim como a burocracia estampou a era industrial, a hierarquia controlou a era da agricultura e o pequeno grupo vagueava na era nômade”.⁶⁰

As redes podem promover todo tipo de troca. Elas podem proteger os membros de muitas incertezas e de riscos nas transações dos mercados. Redes facilitam um comportamento coordenado, sem a necessidade de aceitar a rigidez de organizações inflexíveis e burocráticas. O fenômeno da cooperação entre as empresas tem despertado grande interesse na comunidade acadêmica e nos meios organizacionais, constituindo uma das formas predominantes de se pensar as organizações atuais. Permito-me, nesse contexto, lançar a pergunta: estaríamos voltando à antiga cooperação que nossos antepassados viviam e dela se utilizavam para sobreviver? A sempre boa vizinhança? Uma vizinhança com uma nova “cara”, um novo formato, ou o lobo estaria disfarçado de vovozinha?

Na verdade, a idéia, os conceitos sobre redes e suas aplicações não são novas. Desde os anos 1930, eles vêm sendo sistematicamente utilizados por diversas áreas do conhecimento, até nas ciências naturais, sobretudo na biologia, como explica o biólogo Fritjof Capra. Para ele, “onde quer que haja vida, há redes”.⁶¹ Todos os sistemas vivos estão interligados de alguma forma e por isso também são responsáveis pela vida do todo, do universo. O sistema vivo liga-se estruturalmente ao seu ambiente através de inter-relações recorrentes, e cada uma delas desencadeia mudanças estruturais do sistema. Processo que representa a rede: a rede viva. Os sistemas vivos são, no entanto, redes autogeradoras, o que significa que a sua organização se dá em rede, que cada componente contribui, de alguma forma, para a formação do outro.

A teia da vida ensina-nos a perceber, a olhar e a valorizar as diferentes redes que existem e que podem ser criadas na e para a vida das pessoas. A vida deve ser compreendida

⁶⁰ LIPNACK, Jéssica; STAMPS, Jeffrey. **Rede de informações**. São Paulo: Makron Books, 1994. p. 91.

⁶¹ CAPRA, Fritjof. **Conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002. p. 27.

como propriedade do sistema todo e não como uma parte isolada. A teia da vida precisa de todos os seres vivos. Conforme Capra, necessitamos nos alimentar dessa energia assimilada do ambiente para tecer as redes da teia da vida.

São várias as combinações feitas com a palavra rede: redes sociais que, conforme Nohria,⁶² dividem-se em redes intra-organizacionais (características da sua cadeia de valor e do processo produtivo), inter-organizacionais (bilateral e multilateral) e redes intrapessoais.

Diversas são as palavras que se agregam à palavra rede. Cada uma com seu significado específico: redes de inovação, de relacionamentos, de informação, de comunicação, de pesquisa etc. Se entrássemos na especificação de redes, o rol de palavras e combinações se ampliaria mais ainda: redes de supermercados, redes de lojas, redes de farmácias, redes de franquizados, redes de bancos e até redes do crime. Há também as redes informais: famílias, amigos e colegas. Também as redes ecológicas devem ser mencionadas; redes fortemente incentivadas e estimuladas por Capra.

A maioria dos autores, ao estudar as redes como caminho para a compreensão das organizações, aponta as organizações como redes sociais, que devem ser analisadas como tais. Uma rede social tem a ver com um conjunto de pessoas e organizações. Nessa perspectiva, qualquer organização deve ser entendida e analisada em termos de redes múltiplas de relações internas e externas. Poder-se-ia generalizar dizendo: Tudo é rede. O que, na verdade, até se ouve muitas vezes. Se, todavia, estivermos cientes de que a marca central das redes sociais é a cooperação, a generalização do termo não é aceitável. Caminhar juntos sem se olhar, sem dialogar, sem cooperar não é ser uma rede social. Conforme Aaker,⁶³ uma aliança estratégica na forma de rede ocorre quando duas ou mais organizações decidem conjugar esforços para perseguir um objetivo estratégico comum. Dessa forma, os parceiros procuram desenvolver uma vantagem cooperativa que tenha efeitos positivos sobre o seu desempenho individual e coletivo.

Abordar, dentro das redes, somente o aspecto da cooperação, ignorando um outro fator também bastante decisivo, seria até uma abordagem ingênua. Concordo com Augusto Cezar Cabral quando ele chama a atenção para a competitividade como elemento significativo nas alianças estratégicas. Cabral⁶⁴ afirma que as redes organizacionais reúnem dois princípios,

⁶² NOHRIA, Nitin; ECCLES, Robert G. **Networks and Organizations: structure, form, and action**. Boston: Harvard Press, 1992. p. 5.

⁶³ AAKER, David. A. **Strategic Market Management**. New York: John Wiley & Sons, 1995. p. 73.

⁶⁴ CABRAL, Augusto Cezar. **Novos arranjos cooperativos: alianças estratégicas e transferência de tecnologia no mercado global**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 124.

em regra, opostos: competição e cooperação. Mesmo quando são formadas e circunscritas em um mesmo sistema legal e cultural, trazem o risco de conflito pela possibilidade de que atitudes competitivas dos parceiros venham a atravessar o liame de colaboração que os aproximou um do outro.

A competição existe, de uma ou outra forma. Aprender a lidar com ela, a transformá-la numa comparação positiva é fundamental! A confiança é um ingrediente indispensável e pode minimizar os riscos da competitividade. Querer crescer e se aprimorar, olhando para o que a instituição ao lado faz é positivo, não vai prejudicar as relações. Poder mostrar o que se faz, podendo confiar na pessoa que olha, que questiona, que quer aprender, é vital para as organizações. Para Cabral, a integração, objetivo fundamental de uma rede, existirá somente num ambiente de estrita confiança entre os atores. O fortalecimento da confiança entre os parceiros é fundamental para o desempenho das redes.

Algumas das minhas árvores fizeram referência ao papel da confiança quando perguntadas sobre o significado de ser Rede Sinodal.

O Angico, com convicção, afirmou: "Se você não pertence a uma rede, não tem como conhecer o olhar da caminhada da outra escola. A rede pode estimular os educadores a conhecerem outras realidades. Os nossos encontros de formação continuada são muito bons. Sei que lá eles compartilham muito".

Essa idéia também é reforçada pelo Cinamomo,⁶⁵ quando espontaneamente compartilhou:

Rede é troca, observar o que acontece na escola do outro, não para bisbilhotar, mas para aprender. Observo pequenas coisas: uma flor, uma árvore. A escola deve estar bonita, com coisas simples. Um dia visitei uma escola grande e forte, mas a achei tão triste, porque não tinha plantas. Com jeito, sugeri que meu colega plantasse botasse alguns potes com flores... Alguns meses depois, voltei àquela escola e para minha alegria e creio que também da escola, vi vários espaços ajeitados e sorridentes. Da escola dele, eu trouxe várias outras sugestões para o meu trabalho.

Paulo Freire gostaria de ouvir esse comentário sobre a boniteza da escola, pois para ele, "decência e boniteza de mãos dadas",⁶⁶ andam de mãos dadas.

O Pau-Brasil destaca a possibilidade de telefonar e perguntar:

⁶⁵ Apêndice M.

⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 32.

Oscch isso é bom! Gosto disso! Gosto de compartilhar! Trabalhar na Rede tem um importante significado: liga-se para outra escola e se pergunta: como você faz isso? Você tem uma pessoa a indicar...? Como estás fazendo isso? Para professores também é muito bom! Visitar outra escola! Ir a um evento e ver a escola funcionando. Eles sempre voltam achando a outra escola maravilhosa! Rede é compartilhar é integrar!

Percebe-se, assim, que a confiança é a chave que abre as portas para conhecer outras realidades e para transformar a concorrência em cooperação. Todos têm a necessidade de sobreviver, mas para isso não é preciso invejar nem atrapalhar o outro que trilha seu caminho, muito menos colocar pedras no caminho de quem caminha junto.

Outros dois aspectos relevantes para uma rede, citados pelos autores já mencionados, são a competência e a circulação de informações. A competência diz respeito às questões ligadas às competências essenciais de cada parceiro; abrange desde os aspectos materiais, como as instalações e os equipamentos, até os processos de saber e do como saber fazer.

A tecnologia da informação possibilita a agilização do seu fluxo, que é de vital importância para a implementação, integração e o desenvolvimento de redes flexíveis. Perguntas sobre a agilidade e eficiência das informações, todavia, tornam-se imprescindíveis: Quais as informações transmitidas entre quais parceiros? De que meios eles se utilizam para comunicar? Só informam ou se comunicam com as pessoas? Todas as pessoas tomam conhecimento das comunicações? Há um controle para ver como se dá a comunicação? Todos são inseridos na comunicação? Todos se “comum-icam”?

Anteriormente mencionei as redes ecológicas defendidas por Capra. Cabe aqui trazer um aspecto fundamental para o qual ele chama a atenção quando compara e diferencia as redes ecológicas das redes empresariais. Na opinião de Capra,

Há uma diferença crucial entre as redes ecológicas da natureza e as redes empresariais da sociedade humana. Num ecossistema, nenhum ser é excluído da rede. Todas as espécies, até mesmo as menores dentre as bactérias, contribuem para a sustentabilidade do todo. Já no mundo humano da riqueza e do poder, grandes segmentos da população são excluídos das redes globais e se tornam insignificantes do ponto de vista econômico. Os efeitos do poder das empresas sobre os indivíduos e os grupos excluídos são muito diferentes dos efeitos sobre os que fazem parte da sociedade em rede.⁶⁷

A frase: “Num ecossistema, nenhum ser é excluído da rede” mexe comigo. Temos tanto a aprender com a natureza. Nós, seres humanos, integrantes dessa criação maravilhosa, usamos tudo, aproveitamos tudo, nos consideramos os donos de tudo e, infelizmente, somos

⁶⁷ CAPRA, 2002, p. 163.

os piores de todos. Fazemos redes, excluindo fios, ou, simplesmente, ignorando-os, como se fossem fios invisíveis. Trabalhamos bem mais com informações do que com comunicações, pois as últimas quereriam, de alguma forma, a participação e ação de todos.

Talvez o fato de ignorarmos alguns fios seja um dos aspectos da dificuldade que é encontrada na definição de redes. Por que a palavra Rede entra em tantos contextos e, na verdade, ninguém sabe dizer com tranquilidade algo sobre o seu significado?

2.2.1 Fios que definem a palavra rede

A consequência de complexas discussões sobre o termo “rede” foi a banalização do seu conceito, criando um emaranhado de definições, muitas vezes, confusas e contraditórias, que acaba sendo um entrave para quem pesquisa.

A origem da palavra rede provém de *retis* do latim, significando entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. A partir da noção de entrelaçamento, malha e estrutura reticulada, a palavra rede foi ganhando novos significados ao longo do tempo, passando a ser empregada em diferentes situações, conforme os interesses e as necessidades.

A partir da idéia do entrelaçamento de fios, lanço meu olhar, primeiramente, para a Rede Sinodal de Educação, para ver como nela os fios de definição da palavra rede estão costurados.

Em diferentes momentos, em encontros de professores, nos encontros do corpo discente, tem-se percebido uma necessidade de compreender o que é a Rede? No primeiro plano, as interpretações ficam ligadas à palavra rede, mas, para quem já tem uma caminhada maior, traz para os grupos questionamentos quanto ao sentido de se ser Rede e do que isso, realmente, significa.

Metáforas são usadas para ilustrá-la (como explicarei na parte seguinte). A linguagem metafórica tem ajudado na compreensão de alguns aspectos, do que nos caracteriza como rede de escolas, o que nos une: a identidade evangélico-luterana, mas a definição é mais complexa.

A busca pela compreensão e talvez até a necessidade de sentir mais forte qual é o fio da pertença que une as sessenta instituições fazem com que a discussão seja levantada com mais frequência ultimamente. As opiniões divergem. Há aquelas pessoas que defendem que

para ser realmente Rede teria que haver mais espaço para ingerência nas escolas, ou seja, deveria haver mais regras a serem determinadas e cumpridas pelas associadas. Outras pessoas defendem acirradamente o espaço da autonomia de cada escola, de cada escola fazer o seu caminho, tendo claro, os princípios da Rede, mas tendo a liberdade de caminhar do seu jeito, com suas características e sua autonomia.

Acredito que essa reflexão que ocorre em relação à Rede Sinodal também permeia as ações no espaço escolar dentro das instituições associadas. Como as pessoas participam? Quem decide? Talvez o espaço para essa reflexão dentro de cada escola ainda não esteja consolidado, mas a reflexão sobre o papel de cada um faz parte ou deveria fazer parte da prática docente. Por isso também ratifico a importância do refletir constante sobre o “ser Rede”. Quem são os peixes? Quem são os pescadores? Que peixes queremos pescar? Ou como pescadores e peixes se comunicam? Essas perguntas foram lançadas por um pastor escolar na abertura de um evento e mostram a tentativa de interpretação da Rede. Outro pastor escolar trouxe uma rede de balanço e passou a mensagem do movimento que é necessário numa rede, a circulação das idéias que dá movimento e impulso à rede de pessoas. Percebe-se assim o anseio de “sentir” mais a palavra rede.

Minhas estimadas “árvores” entrevistadas também trouxeram interessantes contribuições em relação ao significado de ser Rede. Chamou minha atenção como o aspecto da pertença foi mencionado. Cinco disseram que se constituíram como pessoa e como profissional na Rede Sinodal e que esse sentimento de pertença é muito forte e as mobiliza. Esse sentimento manifestado remete-me a Freire,⁶⁸ quando ele, falando do comprometimento necessário com a escola e com os alunos, diz: “outro saber que devo trazer comigo é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. É isto: pertencer é sentir que há algo que mexe com o educador, que o move, que faz querer pertencer e que, pertencendo, cria laços de relações e de conhecimentos, cria comprometimento. Nesse sentido, Ferreira explica o uso da metáfora de rede de significações afirmando que:

o desenvolvimento humano só se torna possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações. Por concebermos, ainda, que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo. O outro e a si mesmos,

⁶⁸ FREIRE, 2004, p. 96.

efetivamente no momento interativo, estrutura um universo semiótico, que acabamos de denominar rede de significações.⁶⁹

Assim, surpreendeu-me positivamente a maneira como a Mimosa reagiu à minha pergunta: “O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?” Ela me corrigiu dizendo:

Marguit, você perguntou: pertencer a uma ou a esta Rede? Quando escreve uma correspondência, faço sempre questão de me identificar como professora desta Rede – Rede Sinodal de Educação. A Rede, primeiramente, tem um significado construído profissionalmente. Sou filha da Rede. Toda a vida trabalhei nesta Rede. Tenho uma identificação muito grande. Já trabalhei em outra escola da Rede, mas os princípios que permeiam são os mesmos. Tenho orgulho de trabalhar nesta escola, desta Rede. A Rede se fortifica, vai se constituindo pelo fazer pedagógico de cada professor desta Rede. Trabalhar em grupo, como já dizia na primeira pergunta, significa crescer e compartilhar é crescer.

A Mimosa foi a única que observou o detalhe da pergunta. Apesar de ter sido uma das primeiras entrevistadas, deixei a pergunta assim, para ver como seriam as reações. Na fala de Mimosa, percebe-se, pelo sorriso que ela deu na hora mais ainda, o que significa essa Rede para ela e como esse sentimento de pertencimento, provavelmente, dá um colorido à sua prática.

O aspecto da identidade é enfatizado por Pinheiro: “Rede: uma questão de identidade! De fato: uma carteira de identidade! É aquilo no que você acredita e com que se identifica! Uma questão de segurança!” Pinheiro, todavia, defende o espaço de cada um e o respeito a esse passo de ser rede dentro da Rede: “O importante é estar juntos, mas cada um no seu lugar! Há espaço para todos!” O pensamento da Figueira vai na mesma direção: “Queremos a unidade na diversidade”.

Como em qualquer rede, essas divergências existem e, acredito que, no fundo, se complementam, principalmente quando eles (direções e coordenações) sentam para discutir a diferença de opiniões.

Nas palavras do Coqueiro percebe-se o conforto de pertencer a uma Rede: “Rede: certeza de que não estou sozinho! Saber que tem gente que considera importante as coisas que eu considero importante. Saber que alguém está junto e diz: Me importo também contigo!” Talvez este seja um dos aspectos muito relevantes neste mundo globalizado: estar junto, importar-se com o outro.

⁶⁹ FERREIRA, Maria C. Rossetti et al. **Rede de significações**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23.

Dúvidas em relação à Rede também foram manifestadas, o que nos mostra a metáfora usada por Flamboiã:

Bem eu seguidamente uso a frase: A Rede tem que cuidar para não se enredar. Sem a rede não se pesca. Se for pescar de caniço, se pega muito pouco. Mas tem que cuidar, se esta rede não estiver bem tecida, você vai se enredar nela. Rede nos fortalece, mas... (não terminou o pensamento, deu uma engasgada e continuou) eventos... (também não terminou). Concluiu dizendo: Não pode ser demais!

O Flamboiã questiona a eficiência de tantos eventos da Rede, se realmente há a necessidade de realizar tantos. Pois, de repente, dentre tantas atividades, pode-se perder um pouco da essência: a produção do conhecimento na sala de aula.

O Jacarandá trouxe duas explicações para a Rede: a) a rede dos pescadores: cada nó conecta-se com oito pontos. Se um ponto fura ou arrebenta, tudo pode balançar. Há os espaços entre os nós. Esses espaços são bons para arejar, conforme explicação do Jacarandá. b) Teia de aranha. Tem uma centralidade. Cada uma se liga ao centro e a mais quatro. São caminhos possíveis. Ele afirma que considera importante provocar o grupo sobre qual é a rede que se deseja. Conclui dizendo: “Vejo-me, ultimamente, bastante inclinado para o rizoma, que oferece mais possibilidades”. Justificou a inclinação pelo rizoma, porque neste quebrar-se-ia a horizontalidade e a verticalidade. O rizoma, conforme o Jacarandá, permitiria a transversalidade nas relações e na aprendizagem. Considerar-se-iam os diferentes aspectos interligados e interdependentes. O rizoma ofereceria diferentes caminhos e não somente um único percurso. Gallo afirma que

a transversalidade rizomática aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.⁷⁰

Talvez o momento não seja de aprofundamento na análise sobre o modelo mais adequado: redes ou rizomas, mas é interessante observar que as próprias interpretações dadas à Rede são de uma multiplicidade que já poderia se tornar um rizoma. Há vários fios que se identificam, mas também há fios que levam a outros possíveis percursos. O rizoma, conforme Gallo, pode ser acessado de infinitos pontos, podendo remeter a quaisquer outros pontos. Nessa perspectiva, pergunto: Por que essa possibilidade não seria viável para uma Rede? Se a

⁷⁰ GALLO, Sílvia. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 97.

identidade for mantida, se os caminhos foram trilhados juntos, se houver compartilhamento e reflexão sobre as diferentes opções, antes de escolher os caminhos?

Permito-me, por último, trazer uma definição de Ferreira,⁷¹ que pessoalmente me agrada bastante. Ela relaciona a utilidade da metáfora rede à possibilidade de expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo, em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto, como tradicionalmente se fazia. As pessoas vão se constituindo. Cada pessoa tem sua história, experiências distintas vividas. Cada pessoa encontra-se imersa numa rede e esta se articula com outras redes de várias outras pessoas. Rede traz a conotação de múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos.

2.3 A organização da teia da vida

Durante minha apresentação no Seminário de Pesquisa, uma interessante pergunta me foi lançada, assim que eu tinha acabado minha apresentação: “Por que a aranha faz sua teia?” Na hora, fiquei surpresa com a pergunta, por isso não respondi logo, o que levou o interlocutor a responder sua pergunta: “Para que ela possa se sustentar”. E, em seguida, justificou a pergunta dizendo que usou a imagem da aranha para que todos entendessem o significado e a necessidade de redes na nossa sociedade, que é a proposta do meu trabalho.

A teia da aranha, citada pelo colega, remete-me à teia da vida. Estaremos nós também construindo cuidadosamente nossa teia da vida, cuidando de cada partezinha, para que a teia permaneça forte e agradável para todos os seres vivos? Estamos olhando para toda a teia e não só para nossa pequena teia que nos circunda?

Capra, partindo da análise da vida biológica, apresenta-nos uma nova compreensão da vida: uma compreensão sistêmica, o que significa que não se baseia só na análise de estruturas moleculares, mas também nos padrões de relação entre essas estruturas e dos processos específicos que determinam sua formação.

Quando olhamos para o mundo à nossa volta, vemos uma aparente desorganização, causada por nós seres humanos, mas nem por isso nos sentimos num caos e numa desordem. Sentimos que, apesar de diferentes situações que merecem uma atenção urgente, nós fazemos

⁷¹ FERREIRA, 2004, p. 29.

parte de uma ordem maior, de uma grandiosa sinfonia da vida, a qual Capra explica da seguinte forma:

Cada uma das moléculas do nosso corpo já fez parte de outros corpos – vivos ou não – e fará parte de outros corpos no futuro... Nossos conceitos e metáforas estão profundamente inseridos nessa teia da vida, junto com nosso corpo e cérebro.⁷²

Tudo está interligado na teia da vida. Percebermos a teia da vida e nos sentirmos abraçados por ela e nela inseridos, significa pensar no contexto todo, analisar os fatos não como fragmentos isolados, mas como um todo.

Nós fazemos parte do universo, pertencemos a ele e nele estamos em casa. Por isso é imprescindível que descubramos o sentido e, sobretudo, a responsabilidade de pertencer a ele. O fato de pertencermos ao universo compromete-nos com ele, que é a nossa casa. Somos moradores do “*oikos*” (da casa terra) e devemos nos comportar como se comportam os outros moradores dessa casa: os animais, as plantas e os microorganismos que constituem a vasta rede de relações, que é chamada teia da vida. A idéia de Freire de que ensinar exige comprometimento adapta-se muito bem nesse contexto: “Não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse com a gente”.⁷³ Comprometer-se com o conhecimento que é produzido no convívio e estar comprometido com a qualidade da aprendizagem que ajudará as pessoas a cuidarem de si e da nossa mãe-terra. Ser um exemplo para os alunos, exemplo não no sentido de perfeição, mas de alguém que está envolvido e preocupado com a realidade e que age de forma consciente e comprometida.

A nossa vida ou, melhor ainda, a nossa sobrevivência depende da teia da vida, o que exige de todas as partes, principalmente de nós, seres humanos, mais comprometimento e uma ação digna de pertencermos a ela. Conforme Capra: “A característica marcante da casa terra é sua capacidade intrínseca de sustentar a vida”.⁷⁴ Nossa casa está tão bem organizada, que só precisa de um pouco de amor da parte de cada um: um amor comprometido, que respeita o ambiente e as diferentes espécies que a habitam.

Também nessa perspectiva, Leonardo Boff chama a atenção para o cuidado que se faz necessário: cuidado consigo mesmo, com o outro e com a natureza. De forma poética, ele consegue transmitir uma mensagem de esperança para o universo, apostando nas pessoas, na possível dialogação, com a totalidade dos seres, partindo da conscientização e da

⁷² CAPRA, 2002, p. 82.

⁷³ FREIRE; SHOR, 2006, p. 96.

⁷⁴ CAPRA, 2002, p. 224.

responsabilidade dos seres vivos diante do planeta. Perguntas como: quem somos nós? Com que responsabilidade agimos no planeta? Como contribuímos para a evolução global do cosmo? deveriam nos mobilizar para o agir em prol do planeta. Nossos sentimentos de nos considerarmos senhores do planeta, senhores do saber, devem ser substituídos pela conscientização de que fazemos parte da teia da vida e como tal estamos comprometidos com o planeta e devemos buscar o diálogo com a totalidade dos seres e de suas relações. Boff afirma que “todos nos encontramos num processo de dialogação e interação com o universo: todos produzimos informações e todos podemos aprender uns com os outros”.⁷⁵

Não se fala de uma parte isolada, mas de um todo. É preciso perceber a interdependência de todos os elementos e da funcionalidade global. Boff enfatiza a necessidade dos seres de se aproximarem para se conhecer. A aproximação não é um processo espontâneo e natural, porque, geralmente, nos afastamos do que nos é estranho. Pensar numa organização de iguais é bem mais fácil, mas é na diversidade que se aprende mais, por isso a necessidade de conhecer todas as partes, numa tentativa de aproximação do desconhecido. A sugestão de Boff é de que se conheça o ecossistema e suas teias de relações e que se conheça a parte no todo e o todo presente nas partes.

A metáfora dos fios da rede mostra-nos o quanto uma rede, pequena ou grande, poderosa ou modesta, precisa da participação de todos para o seu crescimento e sua sustentabilidade, e o quanto o discurso dos atores de uma rede seria mais consistente e convincente se houvesse mais interesse pelo conhecer das partes e do todo que é constituído pelas partes.

Morin também traz uma importante contribuição para a necessidade do pensamento sistêmico, para a compreensão das correlações e chama a atenção para a complexidade e ambigüidade das relações que podem e devem ser observadas dentro de uma organização. Morin afirma que

o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos do que a soma das partes, que o todo é mais e menos do que o todo, que as partes são mais e menos que as partes, que há cisão, buracos negros, zonas de sombra dentro do todo e também nas interações entre as partes. Como todo sistema ativo, o ecossistema é, ao mesmo tempo, constituído e dilacerado pelas suas interações internas.⁷⁶

Os antagonismos convivem, e entre eles encontram-se ainda vestígios de solidariedade. Morin exemplifica sua teoria a partir de exemplos da natureza. Muitos seres

⁷⁵ BOFF, Leonardo. **Dignitas terrae**: ecologia - grito da Terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 1995. p. 29.

⁷⁶ MORIN, 2005, p. 35.

que se complementam e se solidarizam podem ser encontrados na natureza, mas também podemos observar parasitismos entre eles. Interdependências, simbioses e mutualismos podem ser percebidos. Relações circulares em que um satisfaz a necessidade do outro, criando interdependências. Simbioses, inclusive, acabam aceitando parasitismos; servidões mútuas podem se tornar associações, e as explorações mútuas podem se transformar em trocas, conforme nos sugere o autor.

Percebe-se assim que a ecoorganização é construída por associações e cooperações, no entanto, lutas, devorações e predações também fazem parte e contribuem para a constituição das partes e do todo. O convívio na complementaridade se dá na ordem e na desordem.

Na natureza, tudo está interligado, e nós, que nos denominamos seres humanos, somos parte desse todo. Somos parte e só seremos todo se considerarmos todos os outros seres vivos e se tivermos a humildade de aprender com a mãe-terra.

A teia da vida necessita de ações rápidas e ágeis, resgatando o respeito pelos indivíduos e pela nossa casa terra, que não pode ser tratada como uma mercadoria. Como membros da comunidade humana, nosso comportamento deve manifestar um respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos básicos.

2.3.1 Conhecer, organizar e transformar os fios da teia

Organizar-se e organização são palavras que fazem parte do vocabulário usual de muitas pessoas. Fala-se com toda obviedade de ter que se organizar, da necessidade de haver mais organizações. Olhando mais de perto para essas palavras, nesse contexto da teia da vida e o papel das organizações, percebemos que elas contêm um significado muito mais amplo, têm muitas implicações e muitos fatores contribuem no seu desenvolvimento, por isso merecem um olhar mais atento – um olhar para o significado de uma organização, o papel de cada um nessa organização, o processo de conscientização para a ação conjunta, as mudanças decorrentes do envolvimento de todos na teia organizacional e a comunicação como sangue que circula nas veias organizacionais e as oxigena.

Diante da pergunta “O que é a organização de algo?”, Maturana responde: “É alguma coisa ao mesmo tempo muito simples e potencialmente complicada”.⁷⁷ Poderia ser simples se a observação ficasse em torno do sistema autopoiético e complexo, se consideradas todas as relações implicadas no processo. Para Maturana e Varela, a dinâmica da autogeração é uma das características fundamentais da vida. Os dois estudiosos deram-lhe o nome de “autopoiese” (literalmente autocriação).

A característica mais peculiar de um sistema **autopoiético** é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis. O que caracteriza o ser vivo é sua organização **autopoiética**. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização.⁷⁸

Todos os sistemas vivos estão interligados de alguma forma e por isso também são responsáveis pela vida do todo, do universo. O sistema vivo liga-se estruturalmente ao seu ambiente, liga-se a ele através de inter-relações recorrentes, cada uma das quais desencadeia mudanças estruturais no sistema. Processo esse que representa a rede: a rede viva. Os sistemas vivos são, no entanto, redes autogeradoras, o que significa que a sua organização se dá em rede, que cada componente contribui, de alguma maneira, para a formação do outro.

Esse tema, no contexto escolar, certamente não é estranho aos sujeitos que lá interagem. No cenário educacional, são muitos os atores que estão em cena. Muitas redes estão sendo, constantemente, tecidas: redes entre os alunos da mesma turma, entre alunos de turmas diferentes, entre professores e alunos, entre direção e professores, equipe pedagógica e alunos etc. Redes que não ficam isoladas em algum lugar; elas se encontram, adaptam-se, reorganizam-se, rompem e se reconstroem, enfim, várias redes interligam-se e se sobrepõem em muitos pontos. Vive-se o processo de formação, ou seja, ela acontece em diferentes circunstâncias, planejadas ou não, alegres ou sofridas, mas ocorre. A rede em que uma pessoa se encontra imersa articula-se com várias outras redes de várias outras pessoas e grupos. Nesse entrelaçar de redes, de pessoas que aprendem na convivência, tem-se uma contribuição múltipla para a formação das pessoas. Como diz Ferreira, “cada pessoa encontra-se imersa em redes de significações”. Ela está inserida numa realidade, está ligada a outras pessoas, é influenciada, mas também tem a possibilidade de fazer suas interpretações e, principalmente, de transformar seus caminhos. Para isso precisa pegar os fios da vida em suas mãos, decidindo sobre o destino dos fios.

⁷⁷ MATURANA, Humberto R.; VARELA Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 50.

⁷⁸ MATURANA; VARELA, 2004, p. 55.

Se a pessoa tomar consciência da sua importância dentro de uma pequena rede, se souber que os fios que estão na sua mão são significativos para a grande teia organizacional e, principalmente, se reconhecer que ela pode e deve tecer os fios que estão em suas mãos, então ela estará dando importantes passos no caminho da sua libertação e contribuindo para a construção de uma organização mais justa e mais humana. O comprometimento e a responsabilidade são parceiros da conscientização nesse processo. A Mimosa, uma das árvores entrevistadas, considera a responsabilidade fundamental no processo de conscientização. Para ela, sujeitos conscientes da sua responsabilidade tornam-se, aos poucos, autores e atores responsáveis. Conforme palavras dela: “Sujeitos responsáveis educando para humanizar”.

Conscientização, humanização e libertação remetem a Freire. O sujeito como autor da sua história, que vai se descobrindo, que reflete sobre sua situação e sobre os fios que permeiam a sua vida para, a partir disso, agir. Descobrir-se pode não ser uma tarefa tão fácil, pois exige silenciar para a contemplação interior, para uma análise do seu mundo. Para depois, então, tomar consciência do mundo e, de espectador, passar a ser ator e entrar com toda firmeza no palco da humanização. Onde muitas peças são encenadas, máscaras são usadas e tiradas, véus são descobertos, cenários são compreendidos, falas são escolhidas, cortinas são abertas e a peça da vida é olhada sob diferentes ângulos, saindo do palco para a vida real.

A definição de Fiori sobre consciência vem agregar saberes a essa metáfora do palco: “A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes”.⁷⁹ Quando assistimos a uma peça, estamos numa posição privilegiada: olhamos de uma certa distância e de diferentes perspectivas o desenrolar de cenas da vida. Uma certa distância permite-nos renovar nosso olhar, tomar distância para enxergar melhor o que se passa. A tomada de consciência a partir de um novo olhar, ou de uma certa distância, permite uma nova leitura da realidade. A reflexão sobre a própria vida faz com que a realidade seja iluminada e que, provavelmente, fatos sejam compreendidos; e, diante disso, pessoas reagem em favor da sua história e encaram as dificuldades da transformação.

Para quem já tem uma boa caminhada no contínuo processo de libertação – de libertar-se das próprias amarras e dos opressores com os quais convive –, esse discurso

⁷⁹ FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. p. 13.

aparentemente dá uma conotação de algo fácil e tranquilo. No entanto, nas palavras de Freire, percebe-se a complexidade que isso envolve: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua expressão”.⁸⁰

Subir ao palco e entrar em cena nem sempre é tão fácil! Esse processo vem acompanhado de muita reflexão e de uma luta: primeiramente, conosco mesmos, e depois com o mundo que nos oprime de alguma forma. Pobre mundo, ele leva a culpa! Quem nos oprime somos nós mesmos seres humanos, que nos consideramos muito humanos e discursamos sobre a beleza da humanização e, muitas vezes, desconsideramos as portas que a educação nos abre para a humanização. Portas pesadas, não porque têm muitas teias de aranha, mas porque o vento da opressão ainda sopra com força, impedindo sua abertura. Ou até porque as pessoas não estão tão convencidas de que querem espiar para o que há do outro lado. O Jacarandá ilustrou isso muito bem quando falou das dificuldades que enfrentou no início do seu trabalho de conquista e de convencimento para que os professores abraçassem a causa: “Olhar para fora! Não foi fácil quebrar nos diferentes níveis a tendência de olhar somente para o próprio umbigo! Hoje é prazeroso olhar para fora!”. O Jacarandá não fala em conscientização, mas acredito que esse processo foi de conscientização, de conhecer os desafios e de encará-los.

Mãos unidas abrem portas e tecem teias reflexivas que podem deter o vento ou, pelo menos, alterar a direção do seu sopro. Só que também as mãos dependem da conscientização das pessoas. Pessoas conscientizadas têm mais facilidade em reconhecer as mãos que oferecem ajuda e que querem ajudar a encontrar a luz. Por isso vale lembrar as palavras de Fiori: “Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais”.⁸¹

O processo de conscientização é indispensável numa organização. Conscientizar-se, conhecer para poder transformar! Ter consciência do que se quer e lutar por esse objetivo particular e coletivo! O Ipê conta com orgulho que levaram anos para chegar ao nível de agora: professores comprometidos, competentes, motivados para o estudo, que dialogam bastante, e cita “*a pedagogia do envolvimento*” como grande responsável pelo sucesso. Conforme Ipê, a pedagogia do envolvimento nunca se encerra, ela é uma combinação entre o hoje, o ontem e o amanhã, e necessita de todos os caminhantes atentos ao processo de ensino-

⁸⁰ FREIRE, 2005a, p. 57.

⁸¹ FIORI, 2005a, p. 15.

aprendizagem em todos os níveis. Atentos e envolvidos com o ato de conhecer, conhecer-se e produzir conhecimentos.

Pertencemos ao mundo e, nele, fazemos parte de um constante processo de cognição. Conforme Capra,⁸² a cognição não é a representação de um mundo que existe independentemente por si, mas antes a contínua produção de um mundo através do viver. Desafiado pela vida ou pelas diferentes situações que se apresentam, o sistema vivo sofre mudanças constantemente, ele interage, está em movimento, precisa reagir e se adaptar às mudanças ou criar novos meios de sobrevivência. Assim, a vida e a cognição tornam-se inseparáveis. O conhecimento surge das mutações e das reflexões a partir delas. Há, assim, uma identificação entre o processo de conhecer e o de viver; eles são inseparáveis. Conhecer é viver, viver é conhecer. A cognição envolve todo o processo da vida e ensina a pessoa a conviver e a aprender com as pedras do caminho, que podem ser trazidas pelas mudanças ou ser removidas ou reutilizadas por elas.

Para enriquecer essa reflexão e continuar no seu embalo, deixemo-nos encantar com as belas palavras de Freire:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é, exatamente, quando ela é também um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é um ato belo, na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá vida, ao objeto, chama-o para a vida, e até mesmo lhe confere uma nova vida. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.⁸³

2.3.2 A brisa da mudança e o espaço da inovação

Se temos grandes oportunidades de conhecer e de aprender com as mudanças, por que, em muitos momentos ou situações, elas são tão temidas? O sabor do conhecimento é amargo quando procede de mutações? Ou seriam alguns tipos de mudanças que causam sabores indesejados?

Diante dessas perguntas, começo olhando para a nossa Rede: a Rede Sinodal de Educação e o tema das mudanças, para depois olhar para o cenário mais amplo e também para trazer algumas contribuições teóricas sobre o tema.

Ultimamente, a temática das transformações, da necessidade de mudar, é trazida em vários momentos da Rede. Sua abordagem vem ligada ao tema dos novos cenários e o papel

⁸² CAPRA, 2002, p. 52.

⁸³ FREIRE; SHOR, 2006, p. 145.

da escola hoje. As discussões traduzem ansiedades e sonhos e levantam muitas perguntas e incertezas. Às vezes, elas vêm acompanhadas de uma brisa suave; outras vezes, de vento; ventanias também podem passar. As opiniões são variadas. Algumas pessoas são mais receptivas às mudanças; outras questionam muito; outras ainda são mais resistentes, conforme podemos perceber em alguns depoimentos das minhas estimadas árvores.

O Jacarandá parece que é apaixonado pelo tema da inovação. Diante da pergunta: “O que mais o fascina no trabalho que realiza?”, ele rapidamente respondeu: “O espaço para inovar! O espaço possível de inovação”. Ele argumenta que essas inovações podem ser na estrutura, na concepção pedagógica ou administrativa, nas relações etc. Interessante observar que sua afirmação, depois de elucidada, é completada com as seguintes palavras: “Veja bem, eu falo de inovação com responsabilidade, ética e transparência”. Para ele, a credibilidade da instituição é fundamental, e essa só pode ser atingida se tiver inovação com ética e responsabilidade. O colega de trabalho do Jacarandá, o Ipê, também foi na mesma direção, o que mostra a presença do mesmo discurso na instituição, pelo menos no nível de equipe pedagógica: “Inovar é preciso, mas não inovar por inovar, mas seguindo os princípios da escola”. O Ipê falava que o projeto pedagógico nunca está pronto, que a cada momento se agregam novos conhecimentos a ele e que as mudanças no projeto precisam ser muito bem refletidas pelo grupo, tendo argumentos para justificar alguma mudança.

A Paineira compartilhou que teve muitas dificuldades no início, porque as professoras não queriam trabalhar em equipe. Ela contou que cada uma queria ser uma estrela solitária e que ela sofreu muito por isso, porque queria mudar essa maneira de ser do grupo, que não era equipe. Contou também que sua luta causou lágrimas e sofrimentos para ela mesma, mas que, mesmo assim, ela não desistiu, que usou a metodologia da provocação. “Eu mediava e provocava. Queria que elas descobrissem que teriam que mudar, instigando o grupo, provoquei quedas de muros. E não me arrependo. Hoje você pode ver como o grupo está unido. Você viu quando participou, há pouco, no programa do pátio”. A Paineira, realmente, foi e é corajosa, e não desiste, mesmo que, por alguns segundos, o brilho dos seus olhos suma.

A Laranjeira⁸⁴ citou, entre as dificuldades enfrentadas na escola, a resistência das pessoas à mudança. Ela justificou dizendo que muitos desejam a mudança, mas que, quando chega o momento de envolver-se e de promover as mudanças, realmente, correndo riscos, muitos abandonam a proposta. A Laranjeira sente a necessidade de dialogar mais sobre as

⁸⁴ Apêndice L.

verdadeiras implicações da mudança e também sobre as realizações que elas podem promover na vida de quem realmente as deseja e se envolve no processo da mudança.

Os depoimentos mostram diferentes faces da mudança: o sabor de quero mais, o sabor da responsabilidade, acompanhado do aroma da dúvida e da necessidade de amadurecimentos constantes. Para dar um tempero ainda mais especial à sabedoria dos meus entrevistados, adiciono, agora, ao prato das mudanças, alguns condimentos da sabedoria de Fritjof Capra, de Paulo Freire e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

Antes de fazer referência a esses autores, acredito que cabe citar o exemplo do inspirador das nossas escolas: Martim Lutero. Ele teve coragem de lutar pela transformação. Enfrentou inúmeras dificuldades, mas mostrou que a transformação é possível. Nos seus inúmeros textos sobre educação, ele expressou que somos eternos aprendizes, que nunca estamos formados, somos seres em contínua formação. O trabalho educacional do ponto de vista luterano considera o binômio amor e liberdade, tendo como ponto de chegada a sabedoria. Como resultado do esforço educacional, as pessoas sábias são desafiadas a constituir uma sociedade solidária, com igualdade e justiça para todos, onde se busca transformações através do diálogo e da negociação.

Ao educar para a liberdade, será necessário reconquistar a tradição para então criar algo novo, não esquecendo as raízes. A educação pode ser o ponto de equilíbrio e de tensão entre recuperar o passado e criar o futuro. Tensões geram mudanças! Mudanças geram tensões! Lutero nos ensina que se aprende com elas. O ser humano vive em uma dimensão dialética entre o passado e o presente, entre o antigo e o novo. A sabedoria está em buscar o que é válido tanto para o antigo como para o novo. Lutero deixou, na sua trajetória de vida, seja pessoalmente ou com suas obras, marcas de transição, e com essas podemos aprender a olhar para as mudanças com coragem e determinação, acolhendo a sugestão da Laranjeira de envolver-se na mudança, de ter coragem de provocá-la e de acompanhá-la até ver seu propósito atingido, mesmo que isso nos balance. Temos onde nos inspirar! Nossas raízes nos ajudarão a nos lançar e a compreender que vivemos no provisório, que sempre teremos novas indagações e questionamentos sobre a realidade.

Capra não concorda com a afirmação de que as pessoas são resistentes à mudança, e sim que resistem a uma mudança que lhes é imposta. As pessoas não podem ser programadas para mudar de uma hora para a outra como uma máquina, e não se deve esperar isso delas, pelo menos não quando se deseja uma mudança sólida. É preciso envolver os indivíduos e a comunidade na mudança organizativa, criar organizações humanas que reflitam a

versatilidade, a diversidade e a criatividade da vida. Segundo a compreensão sistêmica da vida, os sistemas vivos criam-se ou recriam-se continuamente mediante a transformação dos seus componentes. Capra diz: “Compreender a vida é compreender seus processos intrínsecos de mudança”.⁸⁵

Talvez a chave para essa compreensão seja aceitarmos e entendermos que as organizações humanas são vivas. O que não deve ser difícil quando vemos os indivíduos como seres reflexivos, que procuram conhecer, produzem conhecimentos e que aprendem muito mais quando socializam, quando são envolvidos nos processos organizacionais.

Capra não coloca esse processo de mudança como um propósito fácil de ser atingido, mas possível e imprescindível. Os novos conhecimentos nascem, muitas vezes, de processos complicados, nos quais as mudanças causam perturbações e, muitas vezes, até rupturas, sendo a que a criatividade e a tolerância são ingredientes básicos para o aproveitamento e a transformação dos fatos em aprendizagem.

Também para Freire a mudança não significa algo simples: “mudar é difícil, mas é possível”,⁸⁶ afirma. A mudança exige o encontro com estruturas bem enraizadas, que têm histórias, e há pessoas que se consideram donas dos cenários e por isso também acham que podem dar às vidas o destino que quiserem.

Talvez por isso Freire tenha colocado como título do texto a expressão: “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.⁸⁷ O verbo que expressa a necessidade da ação é “exige”. Ensinar exige abrir os olhos das pessoas para sua realidade, fazendo-as entender que elas estão sendo e que estão escrevendo sua história. A história a ser escrita exige dos sujeitos uma postura de questionamento, de olhares de diferentes perspectivas, da leitura dos fatos e, diante deles, uma postura de indignação, se necessário, e não de adaptação. Adaptar-se seria escrever algumas breves palavras com lápis, que em pouco tempo sumirão. Como Freire coloca, temos que aprender a provocar posturas mais revolucionárias, não apenas rebeldes, para que se lute pela transformação do mundo.

A transformação proposta por Freire é para o contexto nacional e mundial. Alguém poderia perguntar agora: como insiro isso na minha temática das mudanças dentro das organizações? Percebo uma relação direta: as escolas são um espaço de constantes mudanças e de transformações. A educação é movimento, é comunicação. A proposta das redes, como já

⁸⁵ CAPRA, 2002, p. 112.

⁸⁶ FREIRE, 2004, p. 79.

⁸⁷ FREIRE, 2004, p. 76.

apresentei anteriormente, vale para toda a teia da vida. Assim, se as pequenas redes de transformações acontecerem em qualquer canto onde as pessoas se conscientizarem de que é tarefa de todos mudar a realidade cruel de tantas pessoas, ajudarem-nas a recuperar seu espaço e sua dignidade, então estamos nos tornando autores revolucionários de vidas.

Provocar mudanças, independentemente dos cenários, sempre exige muita determinação e convicção de quem age. Precisam ser bem estudadas, preparadas e organizadas para que não aconteça simplesmente por acontecer, por que alguém quis, como relatou o Ipê. Rompimentos ou rupturas deixam marcas, que podem provocar dores, por isso são temidas. Todavia, é necessário ver o outro lado da mudança: a alegria da transformação. A valorização de cada passo dado na direção das transformações maiores.

Ferreira contribui na análise e na provocação para as mudanças dentro das organizações destacando o significado que as transformações trazem para as pessoas. Na sua compreensão, as mudanças fazem com que as pessoas vivam num processo de construção e de reconstrução de significados e de sentidos. Certos significados podem se tornar mais relevantes, conforme o momento vivido, o que interferirá no comportamento das pessoas em interação, indicando novos percursos potenciais de desenvolvimento. Para Ferreira,⁸⁸ ao ocorrerem mudanças em algumas das dimensões envolvidas, seus vários elementos são rearticulados, reorganizando sua articulação. Esta leva à emergência de novos significados, transformando tanto a trajetória quanto as próprias ações, emoções e concepções, como também o desenvolvimento das pessoas.

Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, e cada pessoa tem comportamentos e reações diferentes, conforme as situações. No entanto, os comportamentos são constantemente delimitados, interpretados e recortados pelos outros e pela própria pessoa. Nessas interações, a pessoa pode aceitar, confrontar ou negociar.

As reações das pessoas dependem de uma série de fatores: como foi desenvolvido o processo da mudança? As pessoas foram envolvidas no pensar das mudanças? Foram perguntadas, ouvidas, suas respostas foram consideradas? Antes de encaminhar as mudanças, foi feita uma avaliação? Quem desejou a mudança? E a estrutura física é condizente com as propostas? Se as mudanças envolvem recursos financeiros, estes foram avaliados? Como o processo foi encaminhado? E como o processo de mudança será acompanhado?

⁸⁸ FERREIRA, 2004, p. 28.

O Coqueiro, quando perguntado sobre o que mais o fascina no trabalho, respondeu: “O exercício de lidar com pessoas. Mobilizar e articular pessoas em torno da escola para que o projeto da escola se torne um projeto dos professores”.

As palavras do Coqueiro traduzem um pouco desse sentimento de conquistar as pessoas para caminharem juntas e terem coragem de ousar. Ele explicou que provoca muito o seu grupo, que faz questão de que cada qual dê sua opinião na reunião de coordenadores pedagógicos e de coordenadores de área.

Ouvir o grupo é fundamental! Ouvir e saber lidar com as respostas, às vezes, indesejáveis, e sobretudo fazer com que as pessoas continuem questionando e pensando a escola, respeitar também os silêncios, tentar lê-los, tendo sempre em vista o projeto da escola e não algum projeto individual. Para ser um projeto da escola, ele precisa ter a cara da escola, o rosto dos professores, dos funcionários, dos alunos, da direção e da comunidade. Ele precisa de muitas mãos para tecer, precisa de muitos olhos que identifiquem os diferentes fios, precisa do sabor da humildade e precisa do aroma da transparência, como ressaltaram o Angico, Pinheiro, Pau-Brasil e Jacarandá: a transparência é indispensável no tecer das redes de relações e de conhecimentos numa instituição.

A transparência ajuda a transformar ventos fortes em brisas de esperança e ventanias em ventos de solidariedade, de confiança e de envolvimento.

A palavra vento remete a movimento! A Corticeira, com um sorriso no rosto, disse que o que mais a fascina no trabalho é “Movimentar uma escola e até uma comunidade”, que o bom é sentir como as pessoas, quando cativadas pelo projeto da escola ou por um projeto, se envolvem nele e aí tudo dá certo. Baseada na sua experiência, ela sabe que movimentar significa envolver o grupo, ouvir diferentes opiniões e também movimentar as informações, manter o grupo informado do que acontece.

É de movimento de informações que a teia organizacional precisa para viver bem, assim como o corpo humano precisa do sangue que circula por todas as partes do corpo e faz o seu trabalho de oxigenação. O oxigênio de uma rede é a comunicação!

Nas nossas escolas, cada vez mais encontramos pessoas que se especializam em diferentes áreas, tanto professores quanto funcionários. Especializamo-nos tanto, que chegamos ao ponto de enxergar os mínimos detalhes das peças de um quebra-cabeças, só que, muitas vezes, perdemos a noção de como essas peças se encaixam. Há quem sabe tudo sobre uma peça, um setor, uma área do conhecimento, mas a visão do todo é percebida por poucos

olhos, se é percebida. Em breve, teremos condições de saber sobre cada detalhe do universo, mas, infelizmente, não saberemos como cada detalhe se relaciona com o outro. E essa falta de conhecimento do todo de uma instituição faz com que peças se percam, que outras deixem de ser aproveitadas, se não chegar ao ponto de prejudicar a saúde da organização.

Há, no entanto, uma saída: a informação. Para que a rede tenha eficiência máxima, para que quem precise de informação encontre quem pode informar, é preciso munir a rede de informação. Informações que, de alguma forma, cheguem a todos e que, de preferência, se transformem num processo de comunicação em que o receptor não seja um mero recipiente de informações, mas alguém que ajudou a pensar o processo do qual as informações são meras conseqüências.

Um processo de comunicação em que as informações circulam por toda a rede e que cheguem a todos ainda é parte de um sonho, por vários motivos: as cabeças precisam ser mudadas, formas viáveis de comunicação precisam ser criadas, as pessoas precisam querer saber e quem comunica precisa poder confiar nas pessoas comunicadas. Os detentores da informação precisam se dar conta de que não é admissível deter as informações como fonte de poder. Comunicação combina com transparência, enfim, quem comunica deve ter conhecimento do que comunica e quem recebe a comunicação deve se esforçar para saber a respeito, para poder compreendê-la.

A comunicação envolve uma rede de reflexões, de interpretações, cuja consciência reflexiva leva à criação de significados, que, por sua vez, também não são soltos, mas estão todos interligados. Cada comunicação cria pensamentos e um significado que dão origem a outras comunicações, e assim a rede inteira se regenera. Conforme Capra, dessa rede de comunicações entre os indivíduos nasce a cultura. Cultura, nesse contexto, conforme Columbia Encyclopedia, é entendida como “o sistema integrado de valores, crenças e regras de conduta adquiridas pelo convívio social e que determina e delimita quais são os comportamentos aceitos por uma dada sociedade”.⁸⁹

Diante dessa relação estabelecida entre a comunicação e a cultura, pergunto-me: Damo-nos conta de que, como escolas, somos provedoras de cultura? Promovemos a pluralidade cultural? Damo-nos conta de que temos uma riqueza humana no grupo do corpo discente e docente? Usamos a comunicação para compartilhar e construir um espaço de

⁸⁹ CAPRA, 2002, p. 99.

vivência cultural? O que faz com as pessoas se sintam pertencentes ao grupo? Freire⁹⁰ provoca a reflexão sobre a assunção, fazendo referência ao sujeito que se assume e assume sua identidade cultural.

Em diferentes momentos e contextos, Freire enfatiza a importância da comunicação. A comunicação como parceira fiel e imprescindível do diálogo, como elemento fundamental nas relações de ensino-aprendizagem: na sala de aula, quando o professor deve provocar o aluno para que diga a sua palavra e que o professor não pense pelo aluno, e sim que o instigue à reflexão. A comunicação que move as pessoas, que dá origem aos movimentos de transformações.

O tema do “diálogo” será aprofundado no terceiro capítulo. Para encerrar essa etapa da reflexão, trago uma pequena parte da contribuição de Freire sobre o diálogo, quando ele o relaciona à esperança e esta à comunicação. Freire afirma:

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão.⁹¹

Diálogo, comunicação, pessoas unidas – eis a esperança que oxigena qualquer instituição! A esperança que faz lutar, que transforma, que acalenta, que nos move e movimenta as redes de relações com a brisa do amor incondicional.

⁹⁰ FREIRE, 2004, p. 41.

⁹¹ FREIRE, 2005a, p. 94.

3 A PESSOA: SUA CONSTITUIÇÃO E O ENCONTRO COM O OUTRO

*Uma parte de mim, é todo mundo,
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo.
Uma parte de mim, é multidão,
Outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera,
Outra parte delira.
Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente.
Traduzir uma parte na outra parte
– que é uma questão de vida ou morte –
será arte?⁹²*

Parto da idéia de que, para tecermos uma rede de relações significativa, num âmbito maior, devemos começar a tecer com muito cuidado os primeiros fios, os da pessoa, e valorizá-los, para então lançá-los ao outro, com a certeza de que esses fios só terão seu verdadeiro sentido no calor da mão do outro e no encontro com o olhar do outro. E a partir desses primeiros fios bem-tecidos, ampliar o tecer para a Rede maior.

Falar de rede de escolas pressupõe redes dentro das escolas, firmes nas mãos das pessoas.

Seria a palavra “pessoa”, todavia, a palavra certa a ser empregada aqui? Focar a pessoa? A caminhada realizada faz-me pensar sobre isso. Na primeira etapa deste capítulo, eu já estava convencida de que “pessoa” era o termo concreto. Autores mexeram comigo! Reações de pessoas ou de seres humanos fizeram-me refletir muito! Olhares surpresos quando apresentava a idéia de pessoa e, principalmente, quando trazia o apoio teórico do personalismo de Emmanuel Mounier.

A reflexão, no entanto, não me fez abandonar o fio do personalismo, pelo contrário, me fez buscar outros olhares, de outros autores, para que esses pudessem me ajudar a entender os olhos surpresos, para, a partir deles, aprofundar conceituações. Palavras como pessoa, ser

⁹² GULLAR, Ferreira. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2001, p. 36.

humano, ser, indivíduo e homem, com muita facilidade, são usadas como sinônimas, o que justifica o questionamento em relação a alguns conceitos.

A proposta, a seguir, é elucidar, é tecer os diferentes fios de compreensões para poder dialogar com o ser humano que nos permite falar em relações humanas, um ser de relações.

Diferentes olhares ajudarão a entender a pessoa, o ser humano e o tecer das relações que intervêm no processo de sua constituição. A dimensão do nosso olhar, ante os diversos olhares, ajudar-nos-á a contemplar os diferentes vocábulos, aparentemente tão similares, para que, então, possamos dar-lhes sentido e significação.

Começemos com o olhar de Paul Tillich sobre o ser e o não-ser; o ser humano e suas interfaces e a sua caminhada pela coragem de ser. Colabora para a compreensão dessa reflexão o olhar de Afrânio Gonçalves Castro, que traz a perspectiva da antropologia tillichiana.

Em seguida, o convite é provocar um encontro com o olhar de Emmanuel Mounier, que contempla a pessoa, a pessoa sujeito, a pessoa inconclusa que ciente do seu inacabamento caminha buscando a compreensão do seu existir. Com Martin Buber contemplaremos o encontro de olhares do eu e do tu. O olhar sábio de Paulo Freire estará permeando esse horizonte de diferentes olhares que se encontrarão num dado momento, lá onde as diferentes conceituações se percebem e se complementam na sua diversidade: na comunidade e no coletivo. No encontro com o outro. Na descoberta do eu que ocorre no encontro com o tu, na participação do ser, na compreensão dos conceitos de história e de tempo que nos ajudam a compreender os mistérios humanos, no estímulo à pessoa pela busca da sua liberdade, enfim, na coragem de ser, que para ser verdadeira pode ser embasada na confiança em Deus.

O horizonte de olhares será enriquecido pelas palavras das árvores, suas compreensões e interpretações, para que, a partir desse conjunto todo, novos horizontes possam ser deslumbrados nos céus das nossas instituições escolares.

Falar de encontro de olhares não significa compactuar com a ingênua percepção de que um encontro se dá somente na harmonia de olhares. Olhares encontram-se na diversidade e na contradição também, mas se encontram para se conhecer, para provocar o “olho do viajante”,⁹³ que deseja perceber a amplitude do horizonte pelo qual caminha. Raios de sol tecem o céu da esperança, ora cobertos de nuvens, hora radiantes, outras vezes, enfraquecidos

⁹³ VASSALO, 2006, p. 79.

pela força do vento. A leitura desse cenário, todavia, só é possível para os olhos das pessoas, dos seres humanos que acreditam na força do amor, de um “amor responsável de um eu para com o tu”, como nos diz Buber.⁹⁴ Ou, trazendo um pouco de poesia, já dizia o poeta Olavo Bilac:

Ora direis ouvir estrelas. Certo perdeste o senso.
E eu vos direi, no entanto, que para ouvi-las, muita vez desperto
[...]
Direis agora; Treloucado amigo: Que conversas com elas?
Que sentido tem o que dizem quando estão contigo?
E eu vos direi: Amai para entendê-las
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.⁹⁵

Uma proposta interessante e inspiradora também vem do professor Remí Klein. Em sua tese de doutorado, ele fala de uma nova pedagogia do olhar na docência e na pesquisa e sugere “um sensível olhar-pensante e ensinante-aprendente, que implica em tirar as amarras de um olhar comum e estereotipado para encher os olhos de um jeito novo de olhar o já visto”.⁹⁶

3.1 O olhar de Paul Tillich

O que traz Tillich para essa rede de reflexões e significações? Várias justificativas podem ser citadas, entre elas: a contribuição de Tillich como teólogo, o método da correlação, a antropologia tillichiana, sua compreensão do ser e do não-ser, do ser humano como tal, a caminhada da auto-afirmação que remete à coragem de ser: coragem de ser como uma parte, coragem de ser como si próprio e os diversos fatores que intervêm nesse processo: medo, ansiedade etc. Poderia ser também a forma como Tillich relaciona entre si as diferentes disciplinas com as quais trabalha. O seu pensamento sistemático também justificaria a sua presença nesta reflexão. A percepção do ser humano que, vivendo em comunidade, cria o sistema ou, como diz Beims, “talvez seja possível até dizer que em certo sentido o Sistema é o ser humano”.⁹⁷ Um ser humano que vive num mundo de relações, onde tudo está interligado, mesmo que, no momento, as fragmentações se tornem muito mais visíveis e o homem lute para dar sentido a todas as partes que se apresentam diante dele e façam parte da sua vida.

⁹⁴ BUBER, 1979, p. 17.

⁹⁵ BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. p. 26.

⁹⁶ KLEIN, 2004, p. 80.

⁹⁷ MUELLER, Ênio R.; BEIMS, Robert W. (Orgs.). **Fronteiras e interfaces: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 100.

Poderia justificar a busca pelo encontro com o olhar de Paul Tillich com mais três motivos: primeiro, suas vivências pessoais que influenciaram a sua reflexão teológica; segundo, a sua aproximação com a arte (primeiro a música, depois a poesia e por fim a pintura), e em terceiro lugar, a vivência de Tillich com o pequeno círculo “*Kränzchen*”. A sua vida marcada por desafios, por momentos de instabilidades, conquistas, perdas, aprendizagens (o sofrimento por ter que aprender a Língua Inglesa, aprender a pensar na língua estrangeira, durante sua estada inicial nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial), mas uma vida de fé e de esperança. Vida na qual o belo, a estética sempre tinha um espaço. A vivência do “*Kränzchen*”, pessoalmente, me agrada muito, de forma que, no quinto capítulo, o tema será abordado com um olhar bem especial.

Muitas seriam as contribuições de Tillich e muito estudo seria exigido para realmente beber da fonte da sua sabedoria e da profundidade das suas reflexões. Eu teria que fazer o que Tillich sugere: “A superfície deve ser atravessada, a aparência desfeita, é preciso alcançar a profundidade, isto é, a ousadia, a essência das coisas, aquilo que lhes dá o poder de ser”.⁹⁸ Muitas leituras, muitos estudos seriam o barco para essa travessia, todavia, não é a necessidade primeira neste trabalho. A proposta é trazer alguns aspectos da sua *Teologia Sistemática* e adaptá-los ao âmbito da educação, que, entre todas as disciplinas interligadas e estudadas por Tillich, também merece ser lançado na rede da interdisciplinaridade que o filósofo e teólogo teceu e convida para tecer.

A escola é um espaço de relações, são pessoas convivendo. Indivíduos constituindo-se como pessoas, conhecendo-se e reconhecendo na relação com os outros. A vivência de situações novas, desconhecidas e por isso, às vezes, desestabilizadoras, faz crescer, mesmo que seja num cenário de ansiedade, de medo e de incertezas. Tudo isso impulsiona o ser humano para ser sujeito, para assumir com responsabilidade a sua vida e descobrir o significado da liberdade em sua vida, para então saber lidar com ela e aprimorá-la sempre.

Paul Tillich, o teólogo da correlação, ou, como alguns estudiosos afirmam: o teólogo dos teólogos, destacou-se no cenário contemporâneo da teologia protestante. O destaque deve-se principalmente a dois fatores: à sua obra gigantesca de teologia criadora e sistemática e ao seu método de correlação.

⁹⁸ TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005. p. 114.

Tillich foi um teólogo que se destacou pela abertura ao diálogo com quase todos os domínios do pensamento humano, na análise dos problemas que surgem nas discussões e no modo criador e sistemático como encara e interpreta as questões humanas.

Abertura ao diálogo, um olhar atento às questões humanas já são importantes pontos de partida para a minha busca pelo olhar do referido autor. O método da correlação, outro aspecto relevante, merece uma breve explicação. O método da correlação pressupõe dois pólos independentes, mas ao mesmo tempo correlatos e interdependentes: o querigma⁹⁹, por um lado, e a situação humana, por outro. A situação humana refere-se ao espírito e ao conjunto de interpretações do significado da existência e do destino do homem, que uma determinada geração expressa através de formas de arte, de ciência, de política e de filosofia.

Tillich realçava que a preocupação hoje não é o problema da cristianização da sociedade, nem a salvação pessoal, mas os graves problemas de conflito do homem, da autodestruição, do desespero, a vida com muitas possibilidades, mas apoderada pelo ceticismo na mente e o cinismo na atitude, porque não percebe o sentido e a orientação para suas possibilidades. Problemas esses que são expressos de diferentes formas nas artes, na literatura e conceituados na filosofia existencialista.

Antropologicamente, toda preocupação tillichiana focaliza-se na estrutura do ser humano, inclusive em sua finitude. Tillich apresenta o homem como sujeito e objeto, e também em interdependência com o mundo. Apropriando-se de diferentes formas e estruturas, o homem lhes dá significado.

Conforme Castro,¹⁰⁰ a porta de acesso para se falar do ser é o ser humano. Estamos, assim, diante de dois conceitos importantes: ser e ser humano. Para entender o ser humano na compreensão de Tillich é preciso trilhar alguns caminhos por suas conceituações. Os conceitos de história e de tempo, por exemplo, são fundamentais porque nos ajudam a compreender os mistérios humanos.

A teologia de Tillich parte da análise da existência, que está vinculada à situação histórico-temporal em que o homem se encontra e é nela que ele interage. A relação do ser humano com o tempo está associada à necessidade e condição para produção de sentidos na existência.

⁹⁹ Mesmo que admita a revelação de Deus fora da história bíblica e encontre alguns sinais de manifestação do julgamento e da graça na religiosidade humana e na esfera secular, o critério final, pela qual toda a espécie de revelação deve ser compreendida, julgada e afirmada, é o evento de Jesus Cristo.

¹⁰⁰ CASTRO, Afrânio Gonçalves. **A antropologia teológica de Paul Tillich: o ser humano em face do tempo e da história.** Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, 2002. p. 44.

A teologia, para Tillich, deve falar existencialmente ao ser humano. A análise do ser humano tillichiana combina elementos essenciais com existenciais, talvez isso o ajudasse na busca por uma essência da humanidade: o ser humano ideal. O conceito ontológico de vida em Tillich reúne em si dois modos de ser: essencial e existencial, que não podem ser separados: estão ligados. Mueller refere-se à existência humana como uma transição da essência para a existência. “O primeiro movimento se dá no ser humano. É o movimento da essência à existência, que se realiza como ‘queda’”.¹⁰¹ A queda teria a conotação, conforme Tillich, de “queda para o alto”, que nos remete à idéia, à imagem que ele utiliza, e pela qual tem preferência, da profundidade e superfície, já que ele não faz distinção entre alto e baixo, céu e terra.

Para Tillich, na vida haverá sempre a presença de um elemento essencial e de um existencial. A ambigüidade é perceptível, mas eles não se excluem. Tillich afirma que o ser humano “experimenta a ambigüidade da vida e todas as dimensões, já que participa em todas elas, e as experimenta imediatamente dentro de si mesmo como ambigüidade das funções do espírito: da moralidade, da cultura e da religião”.¹⁰²

Há um aspecto relevante do ser humano, abordado por Tillich, que pode ser trazido neste ponto da reflexão: o ser humano “cambiante”. Castro constata que “Tillich faz referência a um ser cambiante que muda sua natureza no processo histórico”.¹⁰³ Cambiante é aqui entendido como um ser humano para quem as coisas realizadas têm um fim. A mudança vem relacionada ao fim, ou seja, porque as coisas têm um fim, o novo se faz necessário. A transformação é necessária, consequência da necessidade de uma nova atitude que se impõe diante do fim e de um novo começo. A vida é dinâmica e não estática, e quando se tenta conceituá-la, tal conceito deve expressar, de alguma forma, essa dinamicidade. A dinâmica juntamente com a forma compõem um dos três pares de elementos constitutivos do ser que Tillich menciona e do qual falarei um pouco mais adiante.

Para Tillich, o que melhor caracteriza o ser humano é a sua finitude, que se mostra como tensão entre o ser e o não-ser.

Vida atual e existência são a mesma coisa, estar fora do domínio do nada relativo. O ser humano cambiante sempre tem em si potencialidades a serem atualizadas. E potencialidade, o que vem a ser? Conceito importante na teologia de Tillich e também na

¹⁰¹ MUELLER; BEIMS, 2005, p. 82.

¹⁰¹ TILlich, 2005, p. 114.

¹⁰² TILlich, 2005, p. 563.

¹⁰³ CASTRO, 2002, p. 47.

minha análise, pois a potencialidade interfere no agir da pessoa, na dinamicidade do existir. “Potencialidade é o estado de possibilidade real, isto é, é mais do que uma possibilidade lógica”.¹⁰⁴

O ser existencial é quem se atualiza, que muda. A atualização das potencialidades acontece dentro das condições da existência; finitude, limitação e condicionamento. Para que algo possa existir, precisa haver a atualização da potencialidade, para que deixe de ser mera potencialidade. No entanto, para a vida ser possível é necessário que haja uma integração entre as diferentes dimensões: dimensão orgânica, inorgânica, histórica e espiritual.

A vida, vista como um processo por Tillich, não é vista sob a ótica de uma evolução linear. Ela é marcada por movimentos simultâneos, em que diferentes elementos se integram. Daí a idéia defendida por Tillich da unidade multidimensional da vida. A imagem da dimensão, e não de nivelamento, remete ao movimento, à rede, que conectada entre si provoca a dinamicidade e a comunicabilidade das dimensões entre si.

Entre as dimensões, o meu olhar é atraído e orientado pela dimensão do espírito, pois é nesse horizonte que avistarei a realidade sob o eixo pessoal e comunitário e é o que meus olhos procuram: o ser humano relacional e a sua relação com o tempo e o espaço. Na dimensão do espírito, todas as outras dimensões são atualizadas, idéia que é defendida por Gilkey, citada por Castro: “o ser humano é a realização mais alta do ser e da vida. Ele representa o ponto onde todas as dimensões do ser estão juntas em concordância”.¹⁰⁵

A definição trazida por Tillich para a dimensão do espírito caracteriza o ser humano como sendo ele o receptáculo do novo. O espírito humano diferencia-o dos outros animais por não ser condicionado pelas necessidades biológicas; esse espírito também é a base da sua liberdade. O ser humano não está preso aos condicionamentos biológicos, pode fazer a sua parte no mundo. A dimensão do espírito permite ao ser humano que ele aja sobre a realidade em que vive. A sua ação sobre o mundo, sendo o sujeito, faz emergir o seu eu consciente, o que determina a constituição do ser humano como pessoa. Alguém que movido pela sua fé constitui-se como pessoa e se percebe assim como um todo integrado, capaz de assumir-se como sujeito histórico de sua vida. Tillich afirma que “o centro da pessoa une todos os elementos da vida, da personalidade: as forças corporais, inconscientes, conscientes e

¹⁰⁴ TILLICH, 2005, p. 32.

¹⁰⁵ Gilkey, citado em CASTRO, 2002, p. 54.

intelectuais. Do ato da fé participa todo nervo do corpo humano, toda a aspiração da alma, todo impulso do espírito humano”.¹⁰⁶

A pessoa que se conhece, que reconhece suas habilidades e fraquezas, que sabe que a fé é o centro de sua vida, que nela se encontram todas as dimensões, tem coragem de seguir e de enfrentar as mudanças que se fazem necessárias no confronto com o mundo. Confrontar-se com o mundo remete à idéia da mudança, do atualizar-se, mudar para encerrar algo e começar novamente.

Essa mudança torna-se um diálogo constante entre o ser essencial e existencial, contribuindo para a transição do ser essencial para o existencial. Existir implica estar no mundo e estar significa agir sobre ele ou sobre si mesmo, pessoa, e, de preferência, de forma consciente, que é a capacidade especial do ser humano.

Castro traz uma importante definição de ser humano que corrobora minha compreensão de ser humano, que acredito que, através do seu existir, contribuirá para um tecer de significados diferenciado na rede educacional.

O ser humano é a atualização da autoconsciência, através do espírito, sob as condições existenciais. O ser humano é a vida autoconsciente de si mesma, do seu ser e da sua finitude. Ele sabe que participa do ser, porque não é capaz de sustentar seu ser por si mesmo. Através da sua autoconsciência, ele sabe que possui um ser. O ser, no entanto, não está dado para o ser humano, como algo abstrato.¹⁰⁷

O ser humano, nessa perspectiva, tem responsabilidade sobre sua vida e sobre seu mundo. Responsabilidade que não se limita ao seu eu no mundo. A autoconsciência exige mais dele: um conhecimento de si mesmo (ser humano) e também do seu ser. Assim, o ser humano percebe-se como um ser que está em constante correlação: eu-mundo.

Um eu que se descobre quando olha para dentro de si, e lá identifica um eu sujeito, eu pessoa, eu particular, um eu na sua singularidade. A singularidade faz do ser humano um indivíduo; e por ele saber da sua autoconsciência e do que ela representa, permite-lhe ser um eu, um eu individual. Todavia esse eu individual, consciente do seu ser, vive num espaço, interage com ele, nele vive, e com ele o mundo estabelece uma correlação. Nas palavras de

¹⁰⁶ TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. Tradução de Walter O. Schlupp. 4. ed. São Leopoldo: IEPG/Sinodal, 1992. p. 45.

¹⁰⁷ CASTRO, 2002, p. 58.

Tillich, essa correlação transparece muito bem: *“Porém o eu só é eu porque tem um mundo, um universo estruturado, ao qual ele pertence e do qual está separado”*.¹⁰⁸

Temos aqui um encontro entre importantes vocábulos: sujeito, pessoa, ser humano, indivíduo e, principalmente, eu, eu em relação ao outro e ao mundo, ligado ao mundo, mas mantendo sua singularidade. A reflexão de Martin Buber sobre a relação eu-tu e a relação eu-isso pode contribuir para ampliar o horizonte para o qual o olhar de Tillich nos conduziu. A temática será aprofundada mais tarde, cabe aqui trazer uma importante citação de Buber:

O EU não é, repetimos, uma realidade em si, mas relacional. Não se pode falar em EU sem mundo, sem ISSO ou sem o TU. Se o EU decide-se por uma ou outra atitude, significa que é o fenômeno da relação Homem-mundo como um todo que define a possibilidade do EU decidir. Do EU depende a decisão, não de tomar uma atitude, mas de tomar tal atitude, pois ele não é, senão quando resolve tomar tal atitude diante do mundo. A iniciativa e o fundamento pertencem ao ser como TU. O TU se oferece (não é procurado) ao encontro e o EU decide encontrá-lo.¹⁰⁹

A decisão de ir ao encontro do outro, abrir-se para que o outro possa chegar, exige a responsabilidade do homem, a atitude de tomar a decisão, de considerar o outro um sujeito e não um objeto. O aspecto da decisão está ligado à idéia de liberdade e destino que Tillich defende, fio que será tecido no terceiro par de elementos constitutivos, que serão conhecidos a seguir.

Assim, para compreender ainda melhor a dimensão histórico-temporal do ser humano em Tillich, dada a sua importância, cabe aqui puxar três fios dessa rede reflexiva que representam os pares de elementos constitutivos que estão em correlação: individualização e participação, dinâmica e forma e, por último, liberdade e destino. Deter-me-ei mais aos dois primeiros neste capítulo, enfatizando o terceiro eixo no item 3.1.1 deste trabalho.

Quando se fala do ser humano, da sua constituição na relação com as outras pessoas, a palavra individualização provoca-nos e sugere um olhar mais atento. A individualização – qualidade do ser humano que é autocentrado e indivisível – mostra a relação do ser humano consigo mesmo. Já sabemos, no entanto, que para equilibrar o indivíduo é necessário fazer uma oposição à individualização, papel que corresponde à participação. Juntas, participação e individualização, explicam a natureza relacional do ser e o desenvolvimento da natureza humana. O aspecto da participação será aprofundado na temática da coragem de ser, para a qual ainda seremos levados se continuarmos a acompanhar o olhar de Tillich.

¹⁰⁸ TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. Tradução de Eglê Malheiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. p. 69.

¹⁰⁹ BUBER, 1979, p. 57.

Também o segundo fio do par de elementos ontológicos, devo tecer um pouco, destacando a dinâmica, pois a dinâmica implica a mudança, e mudança remete à educação e ao seu papel transformador. Dinâmica e forma, este é o par. No momento em que o indivíduo se conhece a si mesmo, é consciente da sua situação, estando na fase da individualização, ele assume uma estrutura lógica que, conforme Tillich, é a sua forma: “A forma que torna uma coisa aquilo que é, é seu conteúdo, sua essência, seu poder definido de ser”.¹¹⁰

A forma não é algo estático na sua existência, ela pode ser transformada. A dinâmica é responsável pelo processo de transformação daquilo em que a forma pode se tornar. Através da dinâmica, o ser abandona uma forma para se transformar em outra. Todavia, esse movimento não provoca, necessariamente, rupturas bruscas, ele é bastante ordenado. Essa dinâmica contribui para a formação do ser na vivência das diferentes etapas: de finalizar e de recomeçar para assim constituir-se. Conforme Tillich, “o caráter dinâmico do ser implica a tendência de tudo para transcender a si mesmo e criar novas formas. Ao mesmo tempo tudo tende a conservar sua própria forma como base de sua autotranscendência”.¹¹¹ Esse movimento de transcender, conservando sua base, para a partir dela lançar-se novamente, torna o ser humano mais forte diante de situações diversas que enfrenta. Tudo isso, no entanto, exige do ser humano preparação e desenvolvimento: abandonar formas para ressignificar e criar formas novas mexe em estruturas, exige posicionamentos e atitudes.

Aproximamo-nos assim do terceiro par de elementos constitutivos do ser humano: liberdade e destino, ao qual já fiz uma breve referência e estabeleci uma relação com Martin Buber. A visão da liberdade em correlação com o destino. A liberdade, em Tillich, “não é a liberdade de uma função (a vontade), mas do homem, isto é, daquele ser que não é uma coisa mas um eu completo e uma pessoa racional”.¹¹² Ou seja, a liberdade como algo conseqüente, de alguém, um ser humano, que reflete e é consciente. A liberdade provém da pessoa inteira, do ser inteiro, e não de uma parte, que poderia ser vista como função, por isso também vem correlacionada com a responsabilidade, aspecto para o qual Tillich chama a atenção. A pessoa tem a liberdade de fazer suas escolhas, deve fazê-las, mas com responsabilidade, pois, em dado momento, vai ter que responder pelas escolhas feitas. A responsabilidade convida as pessoas a conviver com e a assumir as decisões que são tomadas. A decisão a ser tomada tem implicações e, claro, gera conseqüências na vida do ser humano e no ambiente. Decidir pressupõe uma análise consciente para poder fazer opções, escolher optando por algo e

¹¹⁰ TILLICH, 2005, p. 187.

¹¹¹ TILLICH, 2005, p. 190.

¹¹² TILLICH, 2005, p. 192.

excluindo o outro. É um processo natural, tem-se a liberdade de optar por um caminho. Todavia, se desvios forem necessários, eles implicam tempo; se regressar ao começo for preciso, também isso traz implicações e desgastes, por isso a compreensão de liberdade comprometida que dá alicerce. Resumindo: liberdade exige tomada de decisão e esta implica um processo de exclusão: corta-se o que não é tão importante. Por ter uma condição finita, o ser humano pode se apropriar de partes e não do todo. Partes vão sendo excluídas, o que provoca uma reestruturação, uma mudança.

A pessoa na condição finita abandona partes e adapta-se ao novo, mas o todo permanece, a sua essência ajuda na reestruturação. Talvez por isso que a educação deva zelar pela essência, traduzido na linguagem escolar para valores: tema tão questionado e que desperta desejos de debates e de ações.

Há mais um aspecto que deve ser destacado na conceituação de liberdade dada por Tillich: a liberdade humana tem seus limites. Essa perspectiva da liberdade não pode ser ignorada. Como já vimos, liberdade implica assumir as escolhas, por isso o ser humano não é livre para fazer tudo o que quer. Nesse contexto, aparece o par com o qual a liberdade está correlacionada: o destino. Destino como resultado das decisões e não como mero deixar vir a ser, expressado através da frase que seguidamente se ouve: “o destino quis assim”. A pessoa tem a liberdade de tomar suas decisões, com responsabilidade, com o intuito de dar sentido à vida; quem faz isso é seu eu completo, o ser humano integral que se constitui a cada fase da vida. Considero precisas e determinantes as palavras de Tillich: “Cada um de nós é responsável por aquilo que aconteceu por ação do seu centro eu, sede e órgão da sua liberdade”.¹¹³

O que distingue o ser humano é sua capacidade de ir além do que recebeu como condicionamento psicobiológico, fruto da conquista consciente e conseqüente da sua liberdade.

Quem é o ser humano para Tillich? Como ele se relaciona com o mundo? “Ser um eu significa estar separado de alguma maneira de tudo mais, ter a tudo mais diante de si mesmo, ser capaz de olhá-lo e de agir sobre ele.”¹¹⁴ Ou seja, estamos diante da pessoa como um ser de relações múltiplas. Poderíamos falar de “eus”, mas como o autor mesmo alerta, “a questão não é saber se os eus existem”,¹¹⁵ mas em perceber a sua auto-relação. Eu e mundo não

¹¹³ TILLICH, 2005, p. 193.

¹¹⁴ TILLICH, 2005, p. 179.

¹¹⁵ TILLICH, 2005, p. 179.

podem ser separados. O ser humano sem o mundo é vazio; ele se constitui na relação com o mundo. Poderíamos falar aqui das redes que se entrecruzam e se formam. O ser humano é uma pequena parte da rede-mundo, mas sem ele a rede não seria a mesma. A rede precisa do ser humano, assim como o mundo precisa do olhar da pessoa. Tillich sugere que o ser humano esteja bem separado do seu mundo para que ele possa olhá-lo como mundo. Ou seja, uma distância se faz necessária. Um pouco de estranhamento que permita o reconhecimento do mundo e do outro.

A pessoa nasce da convivência com o outro. A responsabilidade comprometida com a convivência dá espaço para que a pessoa surja. O encontro da pessoa com o outro também evita o esfacelamento do eu. Através do encontro com o outro, o eu se fortifica, se estabelece e vai se auto-afirmando, libertando-se conscientemente em conexão com a responsabilidade. Gilkey contribui na reflexão destacando o papel da comunidade. O eu espiritual que é livre, ciente de si mesmo como pessoa responsável, respeitando e conhecendo seus limites, intervém de forma responsável, constitui-se no convívio da comunidade. “O eu encontra-se continuamente e inescapavelmente em comunidade. Um eu pode ser dominado fisicamente, mas seu espírito não. Ele é livre. E isso constitui ele mesmo”.¹¹⁶

Um olhar mais atento para a pessoa, a comunidade a que Gilkey se refere, permitiria que, nesse momento, se iniciasse um diálogo entre Tillich, Gilkey, Buber e Mounier. A proposta, todavia, é que se intensifique ainda mais os olhares individuais dos mencionados autores para que depois os olhos bebam conjuntamente da sábia paisagem que este tema oferece.

Tillich chama, ainda, a atenção para outro aspecto importante na auto-integração humana: a necessidade da pessoa de responder por sua atualização. Mesmo sendo o eu autoconsciente, ele precisa se atualizar constantemente, para poder interpelar na realidade que o cerca, contribuindo para o movimento de desalienação. A pessoa fechada em si mesma, alienada ao seu mundo solitário terá dificuldades em agir e até desenvolver o processo de desalienação na qual vive. O ser humano, por ser centrado, por relacionar-se com o mundo a partir de sua centralidade, tem a possibilidade de interpelar no mundo e de ser interpelado por ele. Essa possibilidade de diálogo com o mundo caracteriza a dimensão espiritual.

Observando o processo de auto-integração humana, considerando-se a necessidade da pessoa de se encontrar com o outro, chega-se ao papel fundamental da autoconsciência da

¹¹⁶ Gilkey, citado em CASTRO, 2002, p. 69.

pessoa e sua relação com o tempo. O ser humano tem diante de si um mundo e ele mesmo é parte deste mundo. A autoconsciência permite ao ser humano a vivência do tempo como transitoriedade e como permanência. A primeira vem relacionada às mudanças, o contínuo processo de transformação das coisas, do vir-a-ser. A irreversibilidade do tempo caracteriza a permanência. Sem consciência, conforme Tillich, há somente presença no encontro; com consciência, um passado e um futuro estão abertos em termos de memória e antecipação.

A autoconsciência permite ao ser humano o andar pelo presente, pelo passado e pelo futuro, num contínuo processo de desvelar o tempo e de experimentá-lo como a consciência da relação de ser e de não-ser.

Tal caminhada tornar-se-á muito mais interessante se for compartilhada: desvelar os mistérios da vida ou, em determinados momentos, usar uma vela para iluminá-los e enxergá-los, realmente, tirando o véu para que a pessoa seja vista, suas dificuldades sejam encaradas e respeitadas, parece ser uma prática indispensável quando se fala em tecer redes de significações pelas redes de relações. Conhecer-se, respeitar-se e deixar ser, proporcionando diálogo e vivendo um processo dialógico de aprendizagem, poderia ser a sugestão de Buber, se consultado sobre o tema da educação. Buber afirma que “Relação é reciprocidade. Meu eu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam”.¹¹⁷ Somos nós no tempo do hoje, do ontem e do amanhã! O autor complementa: “Quanto aprendemos com as crianças e os animais! Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela”.¹¹⁸

Se aprendermos com os animais, se aprendermos com os outros e com nós mesmos, se reconhecermos que somos seres finitos e que precisamos decidir, agir e encarar as mudanças como algo que vem acrescentar, o que nos causa tanta angústia, ansiedade, medo? A desconforto provoca rupturas. As mudanças nem sempre acontecem de forma tranqüila, e nosso ser entra em conflito com ele mesmo e o seu não-ser se manifesta, para provocar ainda um pouco mais. No entanto, a caminhada não pode ser interrompida; é missão do ser humano seguir, interagir com o seu meio e com coragem tentar ser: ser pessoa, ser ser humano, ser gente! Ser com os outros, mas ser também como si próprio. Ser escola, mas ser pessoa! Ser pessoa, sendo escola! Ser escola, sendo ser humano!

¹¹⁷ BUBER, 1979, p. 18.

¹¹⁸ BUBER, 1979, p. 18.

O olhar de Tillich nos guia agora: a coragem de ser num mundo em que as pessoas estão cada vez mais fragmentadas, em que o lugar da pessoa é reduzido, há curtos espaços de tempo e cenários cada vez mais restritos.

3.1.1 Coragem de ser: ser parte ou ser como si próprio? Ser?!

Por que o tema da coragem neste contexto da pessoa nas redes de relações? Há como relacionar a coragem de ser ao tecer de redes de significações nas instituições? Poder-se-ia perguntar. O ato de perguntar e o de questionar já são passos na coragem de ser, portanto fios de significações já se tornam visíveis aos olhos.

Afirmo com certeza que o tema da coragem de ser deveria ocupar um espaço privilegiado no rol de discussões da escola. A coragem de ser do educador no tecer das relações com as autoridades, com os alunos, com a comunidade; a coragem de ser que permite questionar, dialogar e sugerir na convivência com os outros.

No cenário da escola, a coragem está presente em diversos momentos: na coragem de inovar, de ousar, de não concordar, de apoiar, de simplesmente ser o que se tem vontade de ser e ser com orgulho a pessoa que se é. Assim, Tillich nos convidará a um olhar que não envolve só a visão, mas a um olhar sobre o mundo a partir do nosso curioso olhar por aprender.

Tillich traz uma reflexão sobre a coragem do ser partindo de um amplo embasamento histórico. Analisa a coragem de ser relacionada às implicações do não-ser. A auto-afirmação é abordada como caminho para a coragem do ser, por isso Tillich pesquisa a definição de coragem e, ao lado, o processo da auto-afirmação ao longo da história.

O autor traz muitas definições para coragem e compartilha da dificuldade encontrada para essa definição. Ele afirma logo no início que:

à luz desta evolução podemos ver que cada tentativa em definir coragem é confrontada com estas alternativas: Ou usar coragem como o nome de uma virtude entre outras, fundindo o sentido mais lato da palavra com fé e esperança, ou preservar o sentido mais lato e interpretar a fé por meio de uma análise da coragem.¹¹⁹

Ele opta, no entanto, por interpretar a fé por meio de uma análise da coragem.

¹¹⁹ TILLICH, 1972, p. 7.

A definição de coragem que permeia a reflexão de Tillich é a coragem a “despeito de”, sendo explicada por ele como: “Coragem é auto-afirmação “a despeito-de”, isto é, a despeito daquilo que tende a impedir o eu de se afirmar”.¹²⁰ Ou seja, a coragem que reconhece o empecilho e o encara, sem fugir dele. A coragem impulsiona o ser humano a agir, e agindo dar-se-á sempre mais um passo na caminhada da auto-afirmação. Tillich aprimora, mais adiante, sua afirmação dizendo: “Coragem é auto-afirmação “a despeito de”, e a coragem de ser como si próprio é auto-afirmação do eu como ele próprio”.¹²¹

A coragem é definida por Tillich como sendo a chave que abre para o ser-em-si. Ao abrir a porta do ser, é encontrado tanto o ser e a negação do ser, por isso, ontologicamente, um não é mais importante que o outro. O autor elucida muito bem essa idéia dizendo:

O ser tem o não-ser “dentro” de si mesmo, de modo que é eternamente presente e eternamente superado no processo de vida divina. A base de tudo que é não é uma identidade morta, sem movimento e vir a ser, é uma criatividade vivente. Ele se afirma criadoramente, conquistando eternamente seu próprio não-ser. Como tal é o modelo da auto-afirmação de cada ser finito e a fonte de coragem do ser.¹²²

Ninguém nasce formado, ou melhor, pronto como uma pessoa corajosa. Adquire-se coragem vivendo, e cada pessoa vive esse processo de forma distinta. Medo parece que não combina com coragem. Acredita-se, ingenuamente, que pessoas corajosas não sofrem com o medo. O medo, no entanto, vem com rostos e identificações diferentes. A coragem não pode ser só relacionada ao poder da mente para vencer o medo, como usualmente se faz.

Na leitura do medo apresentada por Tillich, ele tem uma parceira bem próxima, com o qual o medo, muitas vezes, é confundido: a ansiedade. Ele diferencia as duas, apesar de considerar a sua interdependência sob alguns aspectos.

A coragem não afasta a ansiedade. Uma vez que a ansiedade é existencial, não pode ser afastada. Mas a coragem incorpora a ansiedade de não-ser dentro de si. Coragem é auto-afirmação “a despeito de”, a saber: a despeito de não-ser. Aquele que age corajosamente toma, em sua auto-afirmação, a ansiedade de não-ser sobre si mesmo.¹²³

Ansiedade e medo não estão separados; a diferença está no que a afirmação “a despeito de” sugere: tomar uma posição a despeito de, saber a despeito de que essa posição ou essa decisão ocorre. O medo sabe qual é o seu foco, segundo Tillich. O medo tem um objeto

¹²⁰ TILLICH, 1972, p. 25.

¹²¹ TILLICH, 1972, p. 118.

¹²² TILLICH, 1972, p. 27.

¹²³ TILLICH, 1972, p. 51.

definido, que pode ser enfrentado e analisado. É possível agir sobre o medo. Sabe-se do que se tem medo, por isso é possível atacá-lo, contribuindo assim para a auto-afirmação e a coragem que dá seus passos no caminho da auto-afirmação. A coragem sabe qual é o objeto do medo, o que deve ser enfrentado. Conhecendo o objeto do medo (o que o medo possibilita), a coragem pode participar para dominar o medo. Tillich cita o amor como um importante ingrediente nessa participação. Também Martin Buber enfatiza o papel do amor na construção da relação eu-tu, o amor que acompanha e dá sabor ao diálogo. O amor merecerá um olhar bem especial no capítulo seguinte.

Esse enfrentamento é diferente no caso da ansiedade, ou talvez até não ocorra porque a ansiedade não tem um objeto, como Tillich afirma numa frase paradoxal: “o objeto da ansiedade é a negação de todo objeto”.¹²⁴ Não sabendo qual é o objeto, como será possível lutar, mesmo contando com a ajuda do amor? Qual seria o foco? A ansiedade faz com que a pessoa perca a direção, muitas vezes isso ocorre por falta de um objeto no qual o sujeito possa se concentrar.

Tillich apresenta três tipos de ansiedade. Ele considera, para essa classificação, as três direções nas quais o não-ser ameaça o ser. As três são imanentes umas às outras, porém, normalmente, sob a doutrinação de uma delas. Conhecer essas diferentes dimensões é importante pelas pontes que elas constroem com as situações que podem ser vividas numa rede de escolas. Reconhecer as diferentes manifestações da ansiedade pode ajudar pessoas ou grupos em sua caminhada de auto-afirmação, no desenvolvimento da coragem de ser.

A primeira ansiedade citada por Tillich é a ansiedade do destino e a morte. Consigo imaginar o olhar de espanto e de ansiedade, agora, do leitor, querendo perceber qual é a relação desse item com o cenário escolar. A frase de Tillich a seguir esclarecerá:

Tem sido observado que a ansiedade da morte aumenta com o aumento da individualização e que os povos nas culturas coletivistas são menos dados a este tipo de ansiedade. A observação é correta, contudo a dedução de que não há ansiedade básica referente à morte nas culturas coletivistas é errada.¹²⁵

A morte assusta. As reações diante da morte são imprevisíveis. A morte desequilibra, mas, com certeza, ninguém foge do convívio com a morte. Mas assim como os problemas que são enfrentados em conjunto se tornam mais leves, também dividir o fardo da morte, encontrar um ombro amigo para chorar ou alguém que senta para ouvir, já ajuda para diminuir

¹²⁴ TILLICH, 1972, p. 29.

¹²⁵ TILLICH, 1972, p. 33.

a dor, a ansiedade e o medo. Achar que nos grupos não existe ansiedade é ilusório, mas acreditar na força de um olhar, no calor de um abraço é saber dar um norte à ansiedade.

Como segunda ansiedade, o autor cita a ansiedade da vacuidade e da insignificação. Quem já não experimentou o vazio da vida? Qual é o espaço na escola que temos para sentir os vazios que atormentam nossos alunos, nossos colegas? E quando os percebemos, o que podemos fazer? Vazios que, paradoxalmente, preenchem os espaços que poderiam ser recheados pela aprendizagem. Vazios que impedem as pessoas de se auto-afirmarem e de seguirem com coragem. A falta de sentido traz muita ansiedade e impede a pessoa de raciocinar com lucidez, lutar por uma causa então torna-se um sonho distante, e a escola precisa de pessoas que semeiem a esperança, mesmo que chegam pequenos grãos, mas há muitas vidas a serem vividas nesse conjunto, e esperar pode dar sentido ao que parece perdido.

O domínio da vacuidade coloca em jogo a auto-afirmação. A pessoa que está buscando sua auto-afirmação, na luta positiva com o seu não-ser, precisa ser muito determinada e criativa para driblar a ansiedade. Para Tillich, “todo aquele que vive criadoramente em significações, se afirma como um participante nestas significações. Afirma-se quando recebendo e transformando a realidade de modo criador. Ama-se a si próprio ao participar da vida espiritual e ao amar seu conteúdo”.¹²⁶ Ao enfrentar criativamente cada obstáculo, tirando de cada momento vivido uma aprendizagem, o homem convive nas esferas da significação e lhes dá sentido. Auto-afirmação espiritual significa amar a verdade que se descobre, amar a si próprio à medida que se descobre a verdade. Participar da busca da verdade também já faz parte do processo de auto-afirmação.

Se a vida espiritual estiver ameaçada, a ameaça é para a dúvida total. Se a dúvida tornar-se desespero existencial, se não houve criatividade para enfrentá-la e encará-la. O homem, muitas vezes, para não ter que duvidar e se perguntar sobre a verdade e o verdadeiro sentido, evita correr esse risco fugindo, mas com isso renuncia a si mesmo, à sua liberdade de ser, tentando fugir da ansiedade da insignificação.

A busca de sentido remete a Viktor Frankl, quando ele, no relato e na interpretação da sua vivência no campo de concentração, faz a seguinte análise

Inerente ao sofrimento, há uma conquista, que é uma conquista interior. A liberdade espiritual do ser humano, a qual não se pode lhe tirar, permite-lhe até o último

¹²⁶ TILLICH, 1972, p. 36.

suspiro, configurar sua vida de modo que tenha sentido. Pois não somente uma vida ativa tem sentido, em dando à pessoa a oportunidade de concretizar valores de forma criativa. Não há sentido apenas no gozo da vida, que permite à pessoa realizar valores na experiência do que é belo, na experiência da arte ou da natureza. Também há sentido naquela vida que – como no campo de concentração – dificilmente oferece uma chance de se realizar criativamente em termos de experiência, mas que lhe reserva apenas uma possibilidade de configurar o sentido da existência, e que consiste precisamente na atitude com que a pessoa se coloca face à restrição forçada de fora sobre seu ser... Se é que a vida tem sentido, também o sofrimento necessariamente o terá.¹²⁷

A busca de sentido como necessidade de sobrevivência e como fonte de inspiração! A educação como fonte de esperança, certamente, é um sonho possível! Essa esperança receberá uma atenção especial mais adiante!

Chega um momento em que o eu se pergunta sobre todo o sentido da vida, sobre a falta da esperança, enfim, chega um momento de se perguntar de quem é a culpa. E assim estamos diante da terceira ansiedade abordada por Tillich: a ansiedade da culpa e da condenação.¹²⁸

“O ser do homem é responsável por ele próprio; literalmente, exige-se que responda, se perguntando, o que fez de si próprio”. Quem pergunta é seu próprio eu. E essa “cobrança” do próprio eu, que pode se colocar contra ele mesmo, provoca também a ansiedade da culpa. Afinal, a cada ato de auto-afirmação, o homem colabora para a realização de seu destino, numa tentativa de realização. O não-ser, todavia, tenta impedi-lo de ser perfeito. A consciência dessa incerteza é o sentimento de culpa. Nesse aspecto, está-se diante do não-ser do ponto de vista moral, que não pode ser separado do ôntico e do espiritual.

Na abordagem dos três tipos de ansiedades, o autor continua a argumentação trazendo aspectos como a ansiedade que leva ao desespero, a coragem que resiste ao desespero, tomando-a dentro de si, a vitalidade perfeita que seria o equilíbrio do medo e da coragem certa, a vitalidade relacionada à potência e à liberdade.

No momento, não me deterei a esses aspectos, pois meu olhar é atraído por outros dois enfoques na coragem de ser: a coragem de ser como uma parte e a coragem de ser como si próprio. Ser pessoa, ser pessoa num grupo, numa rede, sendo Rede, mas sobretudo sendo pessoa.

¹²⁷ FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal, 2006. p. 53.

¹²⁸ TILLICH, 1972, p. 40.

O primeiro enfoque a ser estudado: a coragem de ser como uma parte, tema que me remete ao ser rede: ser parte da rede, ser rede sem perder sua identidade. As palavras de Tillich farão uma bela introdução ao tema:

A auto-afirmação do homem tem duas faces que podem ser distinguidas, mas não são separáveis: uma é a afirmação do eu como eu; isto é, de um eu separado, individualizado, autocentralizado, incomparável, livre, autodeterminado. É o que se afirma em cada ato de auto-afirmação. É o que se defende contra o não-ser sobre si próprio.¹²⁹

O que causa a ansiedade, a insegurança e o desespero é a ameaça deste eu. O sujeito da auto-afirmação é o eu centralizado. Conforme o autor, este eu até pode ser destruído, mas não dividido; cada uma de suas partes tem a marca deste, e não de outro. As suas características estão enraizadas. Ele é um indivíduo único, é o seu dedo que marca a identidade e que traz as suas particularidades, a sua história. Todavia, essa história está inserida num mundo e nele o sujeito faz história, vive e degusta da cultura. Tillich afirma: “Eu e o mundo são correlatos, e assim individualização e participação. Porque isto é justamente o que participação significa: ser uma parte de alguma coisa, da qual se está ao mesmo tempo separado”.¹³⁰ Essa afirmação é muito importante porque elucida o que, para o autor, é participação e é primordial para uma rede, que zela pela participação, entender melhor o seu significado.

A definição de participação apresentada pode ser questionada, mas eu compartilho da idéia de ser parte de alguma coisa, continuando a ser o eu que sabe a distância que deve manter e o cuidado que deve ter com o seu eu. Você participa, você está sendo, mas, ao mesmo tempo, você é eu, seu eu com sua identidade que participa de um grupo. A explicação a seguir também colabora para o entendimento de participação: “Participação é uma identidade parcial e uma não identidade total. Uma parte de um todo não é idêntica ao todo ao qual ela pertence. Mas o todo é que é só com a parte”.¹³¹

O que é o corpo? O braço é o braço; mesmo sendo corpo, ele sempre será o braço. Mas o que seria do corpo sem o braço?

Participa-se do mundo, estando ao mesmo tempo separado. Ter coragem de ser como uma parte pode fortalecer a pessoa, ajudá-la a se auto-afirmar, porém há também uma dificuldade: talvez possa ser identificada a falta de coragem de ser por si só e, assim, de

¹²⁹ TILLICH, 1972, p. 68.

¹³⁰ TILLICH, 1972, p. 69.

¹³¹ TILLICH, 1972, p. 69.

procurar apoio no ou do grupo: do todo. Mas para se afirmar como grupo é necessária, primeiramente, a auto-afirmação de si próprio. Fortalecer-se para não correr o risco de perder o eu individual nem a participação em nosso mundo. Existe uma ameaça: um se sobrepor ao outro, ou o eu como si próprio se perder na “massa”. É certo que a coragem de ser como uma parte e a coragem de ser como si próprio estão em interdependência.

As duas complementam-se: uma precisa da outra. A coragem de ser como parte precisa da coragem de ser como si próprio, e a coragem de ser como si próprio precisa da coragem de ser uma parte.

A coragem de ser como parte é a coragem de afirmar o próprio ser pela participação. O que seria do eu sem mundo. Tillich, usando a linguagem metafórica, poderia responder:

O eu, cortado da participação em seu mundo, é uma concha vazia, mera possibilidade. Deve agir porque vive, porém deve refazer cada ação porque agir envolve aquele que age naquele sobre o qual age. Ele dá conteúdo e por esta razão restringe sua liberdade de fazer de si mesmo o que quer.¹³²

É o eu no mundo. O eu que interage, que participa e que, por participar como um eu que pensa em si, mas também no coletivo, se torna pessoa. Para Tillich, o que faz o homem participar no mundo é aquela seção do mundo que o faz ser pessoa. Por participar e interagir, mantendo seu eu, auto-afirmando-se, o homem se faz pessoa. E ele diz mais: “O lugar deste encontro é a comunidade”.¹³³

Estamos assim diante de duas palavras-chave para meu estudo: pessoa e comunidade. Palavras-chave que mostram o horizonte onde, em breve, numa parte especial, diferentes olhares se encontrarão. Esses vocábulos seriam a ponte perfeita para o olhar de Emmanuel Mounier. Deixemos o colírio nos olhos para mais tarde! Inspiremo-nos nos olhares sugeridos por Alves, para esperar pelo olhar que anunciou e que promete: “O olhar pode revelar amor ou morte. Mas o olhar exige distância para ver. O olhar não toca. Os olhos, para verem, têm de estarem distantes da pele. O olhar promete, anuncia, ou o carinho ou o soco”.¹³⁴

Voltando a Tillich, a comunidade possibilita a participação da pessoa no mundo. A pessoa que tem a coragem de ser uma parte tem a coragem de se auto-afirmar como parte do todo. A auto-afirmação do indivíduo é uma parte da auto-afirmação dos grupos, que constituem a sociedade à qual ele pertence. Estamos, assim, nos aproximando do que pode ser

¹³² TILLICH, 1972, p. 118.

¹³³ TILLICH, 1972, p. 71.

¹³⁴ ALVES, Rubem. **Educação pelos sentidos**. Campinas: Verus, 2005. p. 49.

uma auto-afirmação coletiva, a auto-afirmação de um grupo, uma coragem coletiva, que pode dar origem a uma ansiedade coletiva. Tillich chama a atenção para os problemas que essa abordagem coletiva pode trazer, pois, num grupo, mesmo havendo a vontade coletiva, é alguém que vai decidir: um presidente, um rei, e o grupo acabará seguindo. Ele considera inadequado falar de nós-eu, nem útil empregar os termos ansiedade e coragem coletivas. Tillich destaca que não há entidade nós-eu como sujeito da coragem. Há eus que participam de um grupo e cujo caráter é, em parte, determinado por essa participação.¹³⁵

Acredito que esse pensamento incita reflexões e também aqui o ideal seria achar um meio-termo entre a participação das decisões do grupo e da pessoa. Participar, aqui, remete a proporções de grupos bem maiores e não a contextos de grupos em escolas.

A preocupação de Tillich é com a ameaça ao eu individual nas várias formas de coragem de ser como parte. Emmanuel Mounier falará da massificação; Martin Buber enfatizará o diálogo como caminho, como também Paulo Freire. Frankl observou, no campo de concentração, o problema do indivíduo que deixa de ser sujeito, seguindo a determinação da massa, suas palavras mostram essa preocupação, chegando ao ponto de ser rebanho e não gente:

A pessoa que estiver no campo de concentração e não resistir a essa sugestão com um impulso último do sentimento de valor próprio acaba perdendo a sensação de ainda ser um sujeito, ou sequer um ente espiritual dotado de liberdade interior e de valor pessoal. Ela experimenta a si somente como partícula de uma massa enorme, e sua existência se reduz ao nível de existência em um rebanho.¹³⁶

Tillich usa a expressão “sociedade coletivista” para definir a sociedade na qual a existência e a vida do indivíduo são determinadas pela existência e instituições do grupo.

Nesses grupos, a coragem de ser do indivíduo é a coragem de ser como uma parte. Ele se realiza como indivíduo por ser parte do grupo com o qual convive, auto-afirmando-se no grupo e transferindo essa auto-afirmação para a coragem de ser como si próprio.

Tillich, ao refletir sobre a coragem de ser como uma parte, também faz referência ao conformismo democrático. O conformismo, diz ele, pode se aproximar do coletivismo, não tanto no que se refere à economia e à política, mas muito mais no modelo de vida diária e do pensamento. Se isso acontece ou não depende da resistência das pessoas envolvidas.

¹³⁵ TILlich, 1972, p. 72.

¹³⁶ FRANKL, 2006, p. 53.

As ponderações colocadas em relação à coragem de ser como parte suscitam muitas reflexões que não se encerram, mas que também sugerem a leitura do outro enfoque da coragem de ser: a coragem de ser como si próprio, para então ponderar as diferentes facetas da coragem de ser.

A coragem de ser como si próprio provoca logo uma pergunta: essa coragem não poderá levar ao individualismo e à concentração egoísta no eu? Seria o oposto do processo do coletivismo, um individualismo que, na busca pela sua auto-afirmação, desconsiderasse a sua participação no mundo? Ao debater esse assunto, Tillich busca embasamento na história da humanidade, no existencialismo e no próprio radicalismo do século XX, que se concentrou bastante no eu. Ele afirma:

Sob alguns aspectos, todas as formas da coragem individualística são precursoras do radicalismo do século XX, no qual a coragem de ser como si próprio encontrou a sua expressão mais poderosa no movimento existencialista. O levantamento que foi feito neste capítulo mostra que a coragem de ser como si próprio nunca está separado por completo do outro pólo, a coragem de ser como uma parte; e ainda mais que, superar o isolamento, e enfrentar o perigo de perder seu mundo na auto-afirmação como si próprio, na qualidade de indivíduo, é um caminho para algo que transcende ambos, o eu e o mundo.¹³⁷

O caminho, novamente, é o equilíbrio. Talvez a própria abordagem do existencialismo apresentada por Tillich ajude na iluminação dessa trilha, que procura por um olhar solidário.

Para ele, a atitude existencial sugere desenvolvimento, em contraste com uma atitude meramente teórica ou desapegada. Existencial remeteria à participação de uma situação e, principalmente, a uma situação cognitiva, em que conhecimentos universais são exigidos, conhecimentos de mundo, de pessoas e de povos, e não de um mundinho isolado. Conhecer implica aproximar-se do sujeito e do objeto, para, conhecendo-o, poder interagir e, se necessário, transformá-lo. Tillich apela para a permanência ou surgimento de um eu participativo:

Um eu que se tornou matéria de cálculo e manobra deixou de ser um eu. Tornou-se uma coisa. Você deve participar de um eu a fim de conhecer o que ele é. Porém, em participando, você o transforma. Em todo conhecimento existencial, tanto o sujeito como o objeto são transformados pelo próprio ato de conhecer. O conhecimento existencial é baseado num encontro no qual uma nova significação é criada e reconhecida. O conhecimento de outra pessoa, o conhecimento da história, o

¹³⁷ TILLICH, 1972, p. 97.

conhecimento da criação espiritual, o conhecimento religioso – todos têm caráter existencial.¹³⁸

Um eu participativo remete a um eu que busca o encontro com o outro e que tem como centro da sua caminhada a fé. Um caminhante participativo, autocentrado, que sabe aonde quer chegar, não perderia o norte, como muitos que seguem simplesmente a massa andante. O importante, como enfatiza Tillich, é “não ser alguém que, buscando sua autoafirmação, vive em significações fora de um centro espiritual”.¹³⁹ Seria esse um dos aspectos a que a Figueira, uma das pessoas entrevistadas, se referia quando, preocupada, compartilhou:

Estranho as pessoas, constantemente, insatisfeitas, falta fé. Que espaço terá a religião em suas vidas? O pessoal jovem está insatisfeito. Parece que as pessoas estão vazias. Percebo uma preocupação muito grande em ganhar dinheiro. Não que não deve ser. Claro, que devem ganhar. Mas tanta preocupação com o dinheiro, não estará tapando os olhos delas para outros valores???!.

À sombra da figueira, essa reflexão será retomada mais tarde.

O ser humano perdeu sua subjetividade no mundo de objetos que ele criou. Felizmente, ele ainda tem consciência do que perdeu e do que está se perdendo. Essa consciência pode levá-lo a agir, e talvez o faça, num determinado momento, se desesperar, para então resgatar seu lado humano e não viver simplesmente a desumanização de forma conformista e dita normal. Tillich continua acreditando no homem:

É homem, ainda bastante, para experimentar sua desumanização como desespero. Não conhece uma saída, mas tenta salvar sua humanidade em expressando a situação como sem uma “saída”. Reage com a coragem do desespero a coragem de tomar o desespero sobre si e de resistir à ameaça radical do não-ser, pela coragem de ser como si próprio.¹⁴⁰

Percebendo a desumanização e a insignificação, a abertura de espaço permite que o desespero se manifeste. Tillich afirma isso porque, encarando a situação de insignificação em que vivemos, o desespero instala-se e faz com que se perceba a desumanização. Só que perceber mexe com a pessoa, por isso muitos preferem não enxergar e não se desesperar para continuar vivendo na aparente tranquilidade, até que essa se transforme no desespero da vacuidade e da significação. A temática da desumanização também é enfatizada por Paulo Freire, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando ele analisa o difícil diálogo, ou melhor, a sua inexistência, entre os oprimidos e os opressores de diferentes grupos que

¹³⁸ TILLICH, 1972, p. 98.

¹³⁹ TILLICH, 1972, p. 109.

¹⁴⁰ TILLICH, 1972, p. 109.

usam a porta da globalização para tornar sempre maior a distância entre as pessoas, transformando atores e autores em meros espectadores de vidas, que, em muitos casos, já não lhes pertencem mais.

Outra possibilidade, luz que os olhos de Tillich seguem, é o reconhecimento da raiz religiosa, clara ou oculta, que está imbuída em cada coragem de ser.

Cada coragem de ser tem uma raiz religiosa, clara ou oculta. Porque religião é o estado do ser apoderado pela do ser-em-si. Em alguns casos, a raiz religiosa está coberta com cuidado, em outros é negada com paixão; em alguns está escondida em profundidade, e em outros, em profundidade, e em outros, superficialmente.¹⁴¹

Dentro dessa linha reflexiva, Tillich dá um destaque à individualização, que ele denomina de pólo da individualização, e que se expressa na experiência religiosa, como um encontro pessoal com Deus. Estaria nesse encontro a força para desenvolver a coragem de ser, ou, como o autor sugere, uma comunhão pessoal com a fonte da coragem?

Cabe aqui voltar nossos olhos para o passado, para o presente também, pois suas idéias permeiam nosso fazer pedagógico até hoje. Refiro-me a Lutero e às suas idéias.

Lutero lutou por uma relação imediata pessoa-para-pessoa entre Deus e o homem. Estimulava o diálogo com Deus e a confiança nele, sem intermediações. Tillich diz que a coragem da confiança, em Lutero, alcançou seu ponto mais elevado na história do pensamento cristão. Por que atingiu esse ponto? Porque, conforme Lutero, se a relação for direta com Deus, é nele que confiamos; não há alguém no meio intermediando. Lutero mesmo, apesar de todas as dificuldades, das negatividades, conseguiu o que desejava pela confiança em Deus e de seu encontro pessoal com ele. Com o protestantismo, uma nova coragem de ser pode ser cultivada: a coragem de ser numa relação direta com Deus. Uma nova coragem de ser não-mística era possível. Uma coragem de ser que não fazia com que seus heróis se arriscassem ao martírio, a resistir às autoridades; a coragem da confiança tornava as pessoas heróicas e essa coragem de ser era a base das outras expressões da coragem.

Tillich, falando da relação de Lutero com Deus, afirma que, em alguns momentos:

[...] ele está sozinho, mas não solitário. Em sua solidão ele participa do poder que lhe dá a coragem em afirmar-se a despeito da presença das negatividades da existência. Sua coragem não é, por certo, a coragem de ser como uma parte. A Reforma rompeu com o semicoletivismo da Idade Média. A coragem da confiança

¹⁴¹ TILLICH, 1972, p. 122.

de Lutero é confiança pessoal, derivada de um encontro de pessoa-para-pessoa com Deus.¹⁴²

E é esta a sugestão do autor que permanece e provoca o brilho da esperança nos meus olhos e que, acredito, pode ser a semente da esperança em muitos olhares: a coragem de ser por si baseada numa relação de confiança com Deus. Ele considera importante a coragem de ser como parte, mas não sem a coragem de ser por si. Na verdade, as duas devem estar interligadas e estar conectadas com algo maior: a confiança em Deus.

Despertar pessoas para que se sensibilizem e mobilizem no semear da esperança nos corações de crianças, jovens e adultos, acreditando e confiando em Deus, pode ser a devolução da luz aos olhos de muitos que, praticamente, já se acostumaram com a escuridão.

As palavras de Buber cutucam-nos para lembrar do nosso compromisso: “O encontro entre Deus e o homem não se realiza em lugar ou tempos determinados, mas acontece aqui e agora, na presença; cada lugar é um lugar, cada tempo é tempo”.¹⁴³

3.2 O olhar de Emmanuel Mounier

Tecer os fios desta pesquisa a partir do olhar de Mounier sobre o personalismo provocou em mim, inicialmente, um certo questionamento: de que maneira usarei Emmanuel Mounier como referencial se falarei sobre as redes de relações com ênfase na ação coletiva? Ter como referencial Mounier, sendo que a ênfase dele é no personalismo? Pensava: não quero a pessoa, algo isolado, quero o coletivo. Todavia, a leitura sobre o personalismo me convenceu: o olhar de Mounier sobre a pessoa encontrava-se com os olhos da comunidade, da pessoa que se torna pessoa na relação com o outro, ou seja: só na comunidade. A frase: “Emmanuel Mounier: por uma revolução personalista e comunitária” instigava para a contemplação das suas idéias mais de perto, para permitir aos olhos a contemplação da dialética de Mounier: pessoa e comunidade.

Essa hesitação em relação a Mounier, ocorrida em função do desconhecimento de suas verdadeiras idéias e de julgamentos prévios a partir da palavra personalismo, não faz parte somente da minha caminhada pela tese. A filósofa Cecília Pires, professora da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), numa entrevista, refere-se aos mal-entendidos dos quais a filosofia de Mounier é vítima, dizendo: “O personalismo busca a

¹⁴² TILLICH, 1972, p. 126.

¹⁴³ BUBER, 1979, p. 74.

consolidação de uma atitude de solidariedade e de serviço, jamais de utilitarismos cuja índole reflete o uso do sujeito como uma mercadoria”.¹⁴⁴ Ela, continuando a argumentação a favor de Mounier e na tentativa de elucidar os mal-entendidos em relação a ele, explica que, quando se fala em Mounier, pensa-se em particularismos e/ou individualismos de cunho liberal. Todavia, em momento algum houve no pensamento personalista uma visão individualista própria do capitalismo e da nossa sociedade consumista.

O próprio Mounier, em seu livro “O Personalismo”, preocupa-se com os mal-entendidos suscitados pela palavra “personalismo”, mas cita as motivações históricas que levaram a adotar o termo, inclusive a memória de companheiros que testemunharam com a vida, em campos de concentração, seu “engajamento” na luta em defesa do ser humano.

O personalismo, dentro do meu trabalho sobre o tecer das redes de relações, é justificado pela ênfase que nele é dada à pessoa: à valorização da pessoa; da pessoa na comunidade, hoje mais do que nunca, numa sociedade que convive com a fratura entre o indivíduo e a sociedade; da pessoa que se distingue do indivíduo e que só se realiza no encontro com o outro.

Conforme Mounier,¹⁴⁵ todavia, esse encontro com o outro ocorre quando já não estamos “ocupados conosco”, “cheios de nós”; somente então estamos prontos para os outros, “entrados em graça”. E é deste fio, a pessoa e o encontro com o outro, que me aproximarei para dialogar com Mounier sobre as redes de relações e, a partir do personalismo, tecer uma história coletiva, tema que pesquiso.

Redes de relações tecem-se com pessoas. Nas escolas, tecem-se diferentes redes de relações que têm por consequência uma rede de significações, ou então, o contrário: o tecer de significados e de sentidos compartilhados dão sentido às relações, fortificando-as.

Antes de trazer à reflexão como se vê a pessoa no personalismo, é necessário conceituar e entender um pouco o personalismo. Mounier não tinha a preocupação de dar esclarecimentos ou resumos do que era a doutrina por ele defendida, procurava, isto sim, “apresentar-nos em plena elaboração e em plena vida uma filosofia que escapa a todas as sistematizações, exatamente porque assenta na pessoa, que é livre e sempre imprevisível”.¹⁴⁶ A pessoa, eis a preocupação do personalismo de Mounier! Pessoa imprevisível, um ser não

¹⁴⁴ PIRES, Cecília. Mounier e sua vocação à pessoalidade, ao humano. **IHU On-Line**, São Leopoldo, n. 155, p. 5-8, 12 set. 2005. Entrevista concedida a IHU On-Line.

¹⁴⁵ MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004. p. 45.

¹⁴⁶ MOUNIER, 2004, p. 10.

programado e não robotizado, que tem idéias próprias, é o autor da sua vida e, como diz Tillich, responsável pelo seu destino. A pessoa que tem a liberdade de decidir seu futuro, mas que deve assumir as conseqüências das suas decisões. A pessoa que é sujeito, que se relaciona com o objeto, mas não é objeto. O que significa personalizar alguma coisa? Seria apenas dar um rosto, o rosto da pessoa? E despersonalizar algo? Qual seria o processo mais complicado quando se está envolto numa rede de relações e de significações, nas quais as tomadas de decisões personalizam em determinados momentos, e, em outros, despersonalizam? E nesse processo todo, ser pessoa aberta ao outro, mas ciente da sua história, da cultura, das razões que a levam a agir e interagir com o outro.

Em que consiste a magnitude da pessoa que a diferencia e que nos permite falar em personalização de pessoa? Mounier compartilha da dificuldade de definir o que é a pessoa, faz muitas tentativas, e, compartilhando da dificuldade, diz: “sendo a pessoa, com efeito, a própria presença do homem, a sua característica última, ela não é suscetível de definição rigorosa”.¹⁴⁷ Explica que, ao mesmo tempo, também não é objeto de uma experiência espiritual pura, desprendida de todo o trabalho de razão e de todos os dados sensíveis. A pessoa, enfim, revela-se através da sua vida, de toda a sua caminhada.

Hoje, o ser humano, em muitos contextos, é visto como mercadoria, um objeto sobre o qual se pode decidir e até em nome do qual se pode falar. Um simples alguém, ignorado em sua existência. O personalismo chama para o “*existir compartilhando*”, no qual todos têm compromissos com a humanidade. O personalismo provoca a reflexão sobre quem é a pessoa, o que envolve o processo de personalização e o reconhecimento da pessoa. No personalismo, a pessoa é vista como sujeito, jamais como objeto ou um utilitário, ou então uma mercadoria. Há um estímulo para o reconhecimento da pessoa como eixo fundamental de qualquer sociedade. A pessoa que luta pelo seu espaço, que se valoriza e que se fortalece nas relações com o outro.

O personalismo foca toda a sua atenção na pessoa. É comprometido, na sua essência, com a dignidade da pessoa humana. A pessoa é domínio e escolha, é generosidade. Para Mounier:

Uma pessoa é ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência e de independência no seu ser; ela alimenta essa subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos, por uma tomada de decisão responsável e uma constante conversão; deste modo unifica ela toda a sua

¹⁴⁷ MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Tradução de Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Morais, 1967. p. 84.

atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade da sua vocação.¹⁴⁸

No discurso de Mounier, as palavras "liberdade" e "livre" são de extrema importância no diálogo com e sobre a pessoa. A pessoa tem a liberdade de fazer suas escolhas, mas, para que ela se sinta apta a fazer suas escolhas de forma responsável, ciente de que deve se comprometer futuramente com suas escolhas, ela precisa se libertar primeiro. Libertar-se de quem, de quê?, poderíamos perguntar. Mounier sugere uma ação na sociedade que requer a encarnação de valores que o libertem. O ato de libertar fruto da consciência da pessoa do ato de querer se libertar. Meu olhar busca Paulo Freire no horizonte. Incluí-lo agora? Melhor deixar o horizonte se ampliar mais ainda, para então admirá-lo como uma das estrelas nesta constelação de idéias.

Para ter a coragem de usar a liberdade, de se afirmar em diferentes situações, de ser capaz de provocar mudanças, segundo Mounier, “é preciso lembrar à pessoa que ela só se encontra e se fortifica por intermédio do objeto: é preciso sair da interioridade para alimentar a interioridade”.¹⁴⁹ Só que, para que isso ocorra, torna-se necessária uma viagem para dentro de si, de si pessoa. E nessa viagem ao interior de nós mesmos, haverá um encontro com alguém que, muitas vezes, é visto como oposição da pessoa: o indivíduo.

O indivíduo, esse ser que pode dificultar a comunicação conosco mesmos, com a nossa pessoa e com o outro. Mounier define o individualismo como “um sistema de costumes, de sentimentos, de idéias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e defesas”.¹⁵⁰

O indivíduo, nesse perfil, isola-se, torna-se egocêntrico, sem vínculos comunitários, sempre pronto a olhar para os outros com desconfiança, preocupado com seus lucros, com suas atividades, enfim com seu mundinho egocêntrico.

Na verdade, seria o oposto da pessoa. Surgindo assim, no nosso imaginário, a idéia da oposição entre pessoa e indivíduo, já que a idéia de indivíduo nos remete a algo negativo e que, no primeiro momento, parece desviar a pessoa do seu caminho de personalização.

Mounier chama a atenção para o perigo dessa separação radical, afirmando que, assim, “corre-se o risco de desligar a pessoa das suas concretas amarras. O movimento de

¹⁴⁸ MOUNIER, 1967, p. 84.

¹⁴⁹ MOUNIER, 1967, p. 66.

¹⁵⁰ MOUNIER, 1967, p. 45.

interiorização constituído pelo indivíduo contribui para assegurar a nossa forma. No entanto, a pessoa só cresce na medida em que, sem cessar, se purifica do indivíduo que está nela”.¹⁵¹

Internamente há um diálogo da pessoa com o indivíduo, no qual a pessoa se liberta do indivíduo que nela está, para se preparar para a comunicação com o outro. É uma viagem ao interior da pessoa que se faz necessária! Descentralizar-se do indivíduo para lançar-se como pessoa.

Assim, puxo um pouco mais esse fio que atarei para que ele não se solte, pois é esse que me levará ao encontro dos educadores, às escolas, enfim à pessoa que convive, que comunga, que tece redes de relações. É preciso conhecer a pessoa que há em mim, a pessoa que tem uma existência e, ciente da sua existência e do seu papel, caminha ao encontro do nós, sendo protagonista da sua história e dando sua contribuição para a transformação da sociedade ou da comunidade na qual está inserida. Mounier explica o “*primeiro ato da comunidade*” como:

Mas quando eu começo a interessar-me pela presença real dos homens, a reconhecer essa presença em face de mim, a conhecer a pessoa que ela revela, o tu que ela me propõe, a não mais ver nela uma terceira pessoa, uma pessoa qualquer, uma coisa viva e estranha, mas um outro eu como eu, então realizei o primeiro ato da comunidade sem o qual nenhuma instituição será sólida.¹⁵²

Há uma profunda beleza nessas palavras, na junção do eu e do tu para formar um “nós”. Uma união que começa a partir da minha personalização, que se lança ao outro e, por isso, tem uma base forte e pode dar início ao ato da comunidade. O autor usa a expressão “ato da comunidade”, ou seja, é mais do que dizer comunidade, é fazer a ação de encarar o mundo do outro, que não é sempre um jardim perfumado, no qual crescem muitos conceitos de comunidade, mas, em alguns, a essência da flor confunde-se com o inço. Buber contribui:

Do mesmo modo, a verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos uma para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e estarem unidas umas às outras em relação viva e mútua.¹⁵³

O olhar de Buber convida-nos a mirar, para então admirar, um pouco o espaço das relações na escola. Muitas vezes, a eficiência do tecer das relações é associada aos sentimentos do grupo, confundindo-se agrados e carinhos com relações de

¹⁵¹ MOUNIER, 1967, p. 47.

¹⁵² MOUNIER, 1967, p. 114.

¹⁵³ BUBER, 1979, p. 58.

comprometimentos, gostar da pessoa com gostar de lutar pelas causas da instituição. Há momentos para o abraço acolhedor, mas também momentos para segurar firme na mão, para dialogar e para sentir e se conscientizar do propósito maior que une o grupo. As relações que são tecidas a partir de um centro serão bem mais firmes e consistentes porque refletem uma relação viva de pessoas que interagem e que caminham e projetam juntos. A comunidade viverá e presenciará diferentes tipos de relações: de confiança, de atritos, de debates, de união e até de rupturas, mas estar em comunhão pressupõe um pouco de tudo isso. Humberto Maturana, em *Emoções e Linguagem na Educação e Política*, destaca as emoções e diferencia-as dos sentimentos. Um outro olhar que participará mais adiante do nosso encontro de olhares.

Estar numa, aparente, tranquilidade do eu, do eu indivíduo e de repente me ver desafiado a me adaptar ao mundo do outro não é tão simples. Mas quem é esse outro? E a partir dessa pergunta, procuro, em meio a todo o emaranhado de fios da sabedoria de Paulo Freire, aquele que me conduz a algumas idéias-chave deste educador. Para Freire:

O outro quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.¹⁵⁴

Nas palavras de Freire, sentimos a presença do outro ao nosso lado. As palavras parecem tecidas e trazem a magia que é ser no mundo e com o mundo num diálogo constante com ele. É a palavra “presença” que dá calor ao reconhecimento do autor, porque a consequência desse ato de estar junto é um diálogo que, conseqüentemente, leva à transformação. A presença leva a mudanças, que deveriam ser um presente para todos, também para o outro ignorado, o outro esquecido, o outro que não convive diretamente comigo, mas que está com o mundo e comigo, e nós somos responsáveis por esse “tu”. O outro é presença, por isso não pode ser apenas um tema de textos lidos, de notícias comentadas, mas um outro pelo qual sou responsável. E poderei ser um eu feliz se souber tecer redes de conversas para transformar o mundo no qual estamos inseridos. Transformar o mundo, eis a preocupação de Mounier: a atenção que a pessoa merece e a conquista do seu espaço para lutar pelos seus direitos e para poder transformar em prol de um humanismo solidário.

¹⁵⁴ FREIRE, 1997, p. 18.

Para perceber as necessidades do outro e agir pelo bem comum, é necessário ter sensibilidade para se colocar no lugar do outro. No discurso, parece algo simples, mas, na prática, sair do meu trono e sentar na cadeira de palha pode causar incertezas, porém é uma atitude indispensável. Sentar na roda, pede o jogo da troca de cadeiras (no jogo, todos são obrigados a trocar de lugar e correm o risco de perder a cadeira), para que haja diálogo, participação e conseqüentemente comunicação. Com jogo, quero dizer, jogo de olhar nos olhos, jogo de sedução, de percepção e de compreensão. Jogo sério, no qual não tem lugar para uma cadeira isolada com uma almofada do egoísmo. Freire não fala em jogo, mas elucida a idéia falando em ato comunicante e ressaltando a co-participação: “Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado”.¹⁵⁵

Toda essa caminhada reflexiva, no qual o eu, o tu e o nós vão se comunicando, exige ultrapassar-se como pessoa, ir além e descobrir que a outra pessoa não limita a nossa pessoa, pelo contrário. Mounier explica isso de uma forma bem clara: “Pela experiência interior a pessoa surge-nos como uma presença voltada para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturadas com ela numa perspectiva de universalidade. As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer”.¹⁵⁶

Celso Vasconcelos, tendo a preocupação de favorecer espaços reflexivos no âmbito escolar, compreende que “toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade”.¹⁵⁷

Olhando para esse fio de abordagem, alegro-me em perceber a possibilidade real que existe na escola para que as pessoas se constituam na Rede, saindo da pessoa de cada um e crescendo com as oportunidades que nos vêm com a outra pessoa de ser e de crescer. A força está no ser e não no ter uma rede de relações. Ser de existir dentro dela e de sê-la sempre, porque há a liberdade para a participação. (Fio que levará à participação sugerida por Tillich.)

Seguindo a sugestão do personalismo de entender a pessoa em sua plenitude humana, vejo um fio maravilhoso, de múltiplas cores, que pode tecer redes fortes e consistentes na escola. Entender a pessoa sugere um olhar especial para o outro, um respeito à sua

¹⁵⁵ FREIRE, 1997, p. 37.

¹⁵⁶ MOUNIER, 2004, p. 46.

¹⁵⁷ VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004. p. 91.

singularidade, numa atitude de acolhimento, mas também de provocação para a desacomodação. É bem-vinda a sugestão de Mounier de que é preciso unir uma semente de incorformismo com outra de esperança para instigar as mudanças e provocar mesmo as transformações.

E nesse entrecruzar de fios, encontrar olhares, perceber que conviver é uma arte e, por isso, uma constante aprendizagem. O ato de conhecer e de aprender que nasce nos momentos de trocas, de diálogo, de compartilhamento, de respeito e de estender o fio para a liberdade que cada um possui de tecer o seu fio.

Mounier afirma que “a pessoa se encontra ao dar-se, pela aprendizagem da comunidade”.¹⁵⁸ Às vezes, procuram-se fora da realidade escolar, da sua comunidade, as sugestões, os caminhos para o viver em comunidade. Sendo que, justamente ali, na simplicidade, na presença das pessoas está tudo o que se precisa. É imprescindível, no entanto, que cada um tome consciência do que esse trabalho requer e, principalmente, tome consciência de si e nunca esqueça a sua pessoa e a sua realização pessoal.

Tecer os fios de um grupo que respeita as diferentes singularidades e, claro, as diferentes pessoas, de um grupo que caminha para a comunidade, permite às mãos que tecem puxar, no meio do diálogo, fios que, no momento, não estavam sendo usados. Assim, neste momento da reflexão, um outro fio de extrema importância dentro da filosofia do personalismo será puxado. É um fio que destoa um pouco, uma cor um pouco agressiva, porque quer servir de alerta, ou, pelo menos, um fio que requer muita atenção, para que não estrague o colorido da bela tecitura. Já vimos esse fio em Paul Tillich: o fio do conformismo, o fio que se esconde entre os outros e que acaba perdendo seu brilho particular. É o fio do conformismo, do anular sua própria voz para ir pela idéia coletiva, que evita um posicionamento claro e confiante, que pode atrapalhar a idéia do coletivo. Quando Mounier traz esse enfoque, ele exemplifica a partir das idéias centrais do marxismo e do fascismo. Há neles um forte acento no espírito da massa, na qual a pessoa se perde. A pessoa que simplesmente é massa ou faz parte da massa corre o risco de ser sufocada e de, conseqüentemente, sufocar isso dentro de si. Mounier não quer que a pessoa se perca e, por isso, enfatiza: “O mal mais pernicioso do regime capitalista e burguês não é matar os homens,

¹⁵⁸ MOUNIER, 1967, p. 146.

é sufocar na maioria deles, quer pela miséria, quer pelo ideal pequeno-burguês, a possibilidade e o gosto de serem pessoas”.¹⁵⁹

Já vimos que esse gosto de ser pessoa não é óbvio, é uma conquista, é uma descoberta de ser sujeito. Pessoas caminham juntas na coletividade, mas sempre serão sujeitos, jamais objetos de manipulação, ou então, sujeitos que se esqueceram de que são pessoas e que merecem ser tratadas como tal. Ser pessoa tem gosto de “quero-mais”, de quero aprender mais sobre mim e sobre o outro.

O conformismo, ao contrário, anula a pessoa, impede-a de agir como pessoa de opinião própria e de luta, Mounier fala que “o amor é luta; a vida é luta contra a morte; a vida espiritual é luta contra a inércia e o sono vital”.¹⁶⁰ O sono é muito bom, mas não pode paralisar nem ser motivo de fuga para lutar, para ter amor pela própria vida e a dos outros. A pessoa toma consciência quando percebe que tem força, não só força física, mas a força humana que se manifesta e não deixa a pessoa renunciar a si para lutar pela transformação do mundo, pela qual também é responsável.

A idéia do marxismo que Mounier¹⁶¹ questiona é o aspecto da massificação, da aniquilação da força criadora da pessoa. O sentido, de se perguntar onde fica a pessoa dentro do coletivo, do coletivo que pensa e age da mesma forma.

A massa só contribui com as condições de existência e de meio, necessárias mas não criadoras. A revolução marxista afirma-se, pelo contrário, como revolução de massa, no sentido de que só a massa é criadora dos valores revolucionários e, mais largamente, dos valores humanos. Todavia, Mounier reconhece que o personalismo recebeu um legado importante do marxismo: a comunhão. Apesar das pessoas serem consideradas só “mais uma” na massa, o convívio com as demais ensinava a viver. Referindo-se à massa, Mounier diz: “Se algum valor ela tem, vem-lhe das pessoas que a compõem e pela comunhão que estabelecem entre si, de que a sua realização individual é a condição prévia”.¹⁶²

Em Freire, encontrei um outro fio que sai desse emaranhado de fios “massificados” que se distingue um pouco na cor, mas faz parte da mesma tonalidade do efeito negativo da massificação, aqui abordado. Ele critica o que está por trás do assistencialismo e da conseqüente passividade de quem se submete a ser assistido (verbo no passivo), dizendo:

¹⁵⁹ MOUNIER, 1967, p. 89.

¹⁶⁰ MOUNIER, 2004, p. 70.

¹⁶¹ MOUNIER, 1967, p. 78.

¹⁶² MOUNIER, 1967, p. 78.

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradizem a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo sem possibilidade de participar do processo de sua recuperação. Em segundo lugar, contradizem o processo de democratização fundamental em que estávamos situados. O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é a um tempo efeito e causa. O que importa, realmente, a ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. O assistencialismo é uma forma de ação que rouba do homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade.¹⁶³

Cabe destacar que, no francês, o “se” significa “on”. O “se” que não é pronome, mas, sim, índice de indefinição do sujeito. As expressões “diz-se, fala-se, pensa-se...” transmitem a indefinição do sujeito. Quem é ele? Quem pensa, quem diz? Se não se sabe quem é o sujeito, não se pode exigir uma atitude dele. O sujeito, não se sentindo sujeito, não está comprometido e assim se forma a corrente do “se” da indefinição para um caminhar por caminhar, à mercê do vento que leva o barco. O “on” significa quase o desaparecimento da pessoa, alguém que se mantém no anonimato ou se torna um anonimato humano.

Pensando fazer o bem, erra-se muitas vezes, estimulando o assistencialismo. Isso, no espaço escolar, ocorre em diferentes instâncias: quando se vê e se trata o aluno como um coitado que não é capaz de aprender; quando a coordenadora pedagógica interfere diretamente nas aulas do professor e não deixa ele tomar as rédeas e, por último, quando se elabora projetos sociais que têm nitidamente um cunho assistencialista. Os três exemplos têm, no entanto, a mesma raiz problemática: não ver o outro como sujeito capaz de agir. Nos três processos, não ocorre uma parada reflexiva. Nas três situações, teria que se refletir profundamente sobre a frase, acima citada: “o que importa, realmente, a ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se”.¹⁶⁴ É a valorização da pessoa que impede atitudes de cunho meramente assistencialista, que levam à formação ou ao incentivo de pessoas sem vontade e iniciativa próprias, aspectos que evitariam a massificação. (Atitude é uma palavra para a qual Buber chama a atenção. Veremos isso mais adiante.)

Na perspectiva de Mounier, há perdas dentro da ação da massa. O trabalho coletivo não é de forma alguma ignorado, desde que a condição prévia seja a realização individual. Pensar os homens em massa pode negá-los como pessoas. Surgem na massa pessoas sem nomes, com opiniões vagas, e o mundo do “diz-que-diz-que” toma conta. Há um

¹⁶³ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 57.

¹⁶⁴ FREIRE, 1981, p. 57.

conformismo que não deixa as pessoas se posicionarem verdadeiramente diante de uma situação, com a liberdade à qual a pessoa tem direito e com a qual ela se compromete. É um "nós" de aparências, dito por alguns em nome de todos. Talvez a diferença fundamental esteja em como esse "nós" surgiu. Se for um "nós" que surgiu pelo anseio de muitos "eus", que se descobriram e quiseram se encontrar com o outro, ou se é um "nós" afirmado violentamente. Sobre esse aspecto Mounier nos diz:

O mundo do "se" era desprovido de qualquer delineamento: o mundo do nós-outros possui referências, hábitos, entusiasmos definidos. O mundo do "se" era destituído de vontade comum: o mundo do nós-outros tem fronteiras e dentro delas ergue-se com vigor. O mundo do se é o mundo da indiferença: o mundo do nós-outros tempera-se na abnegação consentida, e muitas vezes heróica, pela causa comum. Mas este nós violentamente afirmado não é, para cada um dos membros que o professa, um pronome pessoal, um compromisso da sua liberdade responsável. Muitas vezes, serve-lhe para fugir à angústia da escolha e da decisão nas comodidades do conformismo coletivo.¹⁶⁵

Fica a pergunta provocada por Mounier para nos inquietar um pouco: Qual é o nosso mundo? Que mundo queremos? Como estamos contribuindo para zelar por um mundo mais humano, quando a máquina do consumismo induz à destruição das correntes de humanos solidários? Que mundo estamos tecendo como rede de pessoas, como Rede de escolas?

3.3 O olhar do filósofo do diálogo: Martin Buber

A abrangência do olhar de Martin Buber é um convite para um estudo amplo, uma viagem pelo mundo das relações estabelecidas entre o eu, o tu e o isso. Meu olhar procura o olhar de Buber para compreender um pouco mais o mundo das relações por ele apresentado. O encontro de olhares dar-se-á a partir do meu olhar de estima pelo autor que enfatiza e aprimora o diálogo, para então buscar uma aproximação de alguns aspectos por ele abordados: em que consiste a relação, a relação eu-tu e eu-isso e o encontro que se dá partir dessa.

Na biografia de Martin Buber e nas suas características, encontrei elementos que, de imediato, fizeram-me simpatizar com o autor: alguém que valoriza e sugere o diálogo, o encontro, o olhar atento e sereno, o acolhimento do outro e, sobretudo, a incrível capacidade de ouvir, que está intimamente ligada aos anteriores. Von Zuben escreve a respeito de Buber:

¹⁶⁵ MOUNIER, 1967, p. 110.

Olhar profundo que parecia tocar a intimidade de seu interlocutor, e que, contudo sabia acolher a simplicidade na fugacidade de um diálogo. Uma presença autêntica emanava de sua pessoa, e a profundidade de seu semblante residia na presença a si mesmo. Exatamente por esta presença a si mesmo é que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade. A abertura e a disponibilidade com relação ao outro encontravam em Buber um suporte: a zona do silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro. O olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta.¹⁶⁶

Há palavras muito significativas nessa citação: o encontro, o acolhimento, o olhar e “a zona do silêncio” como fonte de confiança. Ouvir calmamente o ouvir e respeitar sua fala e seus silêncios. Ensinar exige saber escutar, diz Freire! Escutar para sentir o palpitir do coração do outro, silenciar para entrar em sintonia com o coração de quem está ao nosso lado, numa atitude de respeito!

Von Zuben explica que essa disponibilidade para o outro, o acolhimento no ouvir, o menino Buber, herdou do seu avô e diz que lançou na vida do menino a semente para o olhar para o tu. Uma lição para todo educador: semente amorosa lançada na infância cria raízes e dá frutos por toda a vida: ouvir o outro, resgate que pode ser realizado pelo ato de contar e ouvir histórias!

Outra característica de Martin Buber citada: a grande fé no humano. O “*Menschensein*” é destacado por Buber. Ser uma pessoa humana que, apesar de todas as adversidades, continua acreditando no ser humano, que ouve o outro e que dialoga. Conforme Von Zuben, o maior compromisso de Buber era com a experiência concreta, com a vida e o diálogo que surge nas relações vividas.

Através da relação *eu-tu*, Buber tentava mostrar o caminho que cada ser humano deveria percorrer para sua verdadeira existência, baseando-se na concretude existencial e nas experiências vividas. O caminho será calçado pelas pedras do existencial, do vivido por pessoas em relação, e não somente em cima de um construto teórico.

Em Buber, a ontologia da relação será o fundamento para uma antropologia que se encaminha para uma ética do inter-humano, o que leva à compreensão do homem como um ente de relações, ou então, o fundamento de sua existência. O diálogo é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. O inter-humano implica o encontro mútuo no evento.

¹⁶⁶ BUBER, 1979, p. 15.

Ele afirma: “No começo é a relação”.¹⁶⁷ Para explicar essa afirmação, Buber volta bastante ao passado, para a época dos primitivos, dizendo que esses se comunicavam através de poucas palavras. Eles, a uma boa distância, chamavam uma palavra, e a pessoa respondia. A comunicação funcionava porque havia uma relação: uma relação de vida, que envolve reciprocidade. O outro não me é diferente, ele reage ao meu gesto, à minha voz ou simplesmente permite a minha presença, estabelecendo-se assim o começo de uma relação.

Buber chama a atenção para o vazio existente nos cumprimentos que fazem parte do nosso dia-a-dia: “*Hello! Olá!*” Nós acrescentaríamos: “Como vai? Ou: “Tudo bem?”. Perguntamos, mas nem esperamos para ouvir a resposta, ou então nem olhamos nos olhos para sentir o calor do “tudo bem”. É tudo automático, vazio e impessoal! Expressões vazias tornam-se normais no cotidiano!

Para mostrar o outro lado, as possibilidades que existem para favorecer um encontro, ele cita um exemplo de saudação usado pelos Cafres: “*Eu o vejo*”. E até a variante americana, embora ridícula, conforme o autor, mas sublime: “*Cheire-me!*”¹⁶⁸ A observação do autor coloca-nos diante dos sentidos e nos instiga: quantas vezes vemos o outro? Qual é a sensibilidade do nosso olhar? E ainda: cheirar o outro? Aproximamo-nos o suficiente? Poder-se-ia reagir dizendo que isso não faz parte da nossa cultura e que a aproximação ocorre de forma diferente. Será, realmente, ou preferimos fechar nossas narinas ao perfume e ao odor alheios? Ignorá-los talvez seja mais cômodo!

A relação da criança com o seio da mãe é outro exemplo interessante que Buber traz. Na verdade, ele até afirma que essa relação é uma verdadeira relação. Reage e se opõe à afirmação de muitos que consideram o momento da procura do seio pela criança como instinto, dizendo: “os tímidos olhares procuram no espaço obscuro algo indefinido; e em momentos em que, aparentemente, não há necessidade de alimento, é sem finalidade, ao que parece que as suaves e pequeninas mãos gesticulam, procuram algo de indefinido no vazio”.¹⁶⁹ Ou seja, há olhares, há cheiros, há sentimentos, enfim, há um relação.

Os diferentes exemplos citados por Buber mostram-nos que as impressões e as emoções elementares que despertaram o espírito do homem natural são consequência de fenômenos de relação, de um encontro face a face, numa vida em reciprocidade. Nesta, o

¹⁶⁷ BUBER, 1979, p. 21.

¹⁶⁸ BUBER, 1979, p. 21.

¹⁶⁹ BUBER, 1979, p. 30.

diálogo surge da constatação da presença do outro, abrindo um espaço para o outro, já que o lugar do outro é indispensável para nossa relação existencial.

As palavras relação e encontro, citadas acima, convidam-nos a dar uma parada para contemplá-las mais de perto, para talvez senti-las um pouco mais e, assim, compreendê-las melhor. Buber, para destacar a importância do encontro, cita duas palavras em Língua Alemã, define-as e diferencia-as para enfatizar o significado da palavra encontro: *Beziehung* (relação) e *Begegnung* (encontro). O encontro ocorre dentro da relação. A relação permite sempre novos encontros. As pessoas só se encontram, realmente, se estão numa situação de relação, de reciprocidade.

Encontrar-se sempre de novo, encontrar-se com o outro para assim tecer junto uma relação humana com o outro e com o mundo.

Conforme Buber, ser consciente das relações é encontrar o tu, mas não basta encontrá-lo. O encontro com o tu permite uma volta ao eu para que este considere o tu que se apresenta ao EU como sua condição de existência, já que não há eu em si. Reside na relação eu-tu a condição para a minha formação humana, pois eu me defino na relação com o outro, como bem diz Buber: “O eu realiza-se na relação com o tu; é tornando-me Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro”.¹⁷⁰

Encontrar o outro significa reconhecê-lo como pessoa, como alguém sujeito de sua vida. Reconhecer e acolher o outro para acolher a si mesmo. O outro me ajuda no processo de reconhecimento, de descoberta e de amorosidade com o meu eu. No momento em que tento manipular o outro e transformá-lo num objeto, eu me desumanizo. Vivemos em torno de objetos que fazem parte do mundo, que seriam o “isso”, mas viver em função do isso e tentar transformar as pessoas em isso faz com que nosso eu humano seja questionado. O eu-tu precede o eu-isso.

Sem o mundo do isso não dá para viver, mas aquele que vive “somente com o isso não é homem”.¹⁷¹ Poderíamos fazer aqui uma ponte com a relação sujeito-objeto de Tillich: o homem que não é mais sujeito, que não toma sua vida nas mãos e vive em função das coisas, talvez até condicionado por elas. Todavia, é necessário o cuidado de não atribuir ao tu o significado de pessoa e ao isso o significado de objeto e de coisa. O tu não precisa ser somente pessoa. Lembremos o exemplo da árvore, pode ser qualquer coisa que esteja presente

¹⁷⁰ BUBER, 1979, p. 58.

¹⁷¹ BUBER, 1979, p. 39.

no face a face. Assim como o isso pode ser qualquer ser que é considerado um objeto de uso, de conhecimento, de experiência de um eu. Buber¹⁷² explica: “A alteridade essencial se instaura somente na relação eu-tu; no relacionamento eu-isso o outro não é encontrado como outro em sua alteridade. Na relação dialógica estão na “presença” o eu como pessoa e o Tu como outro”.

A relação, aos olhos de Buber, deve permitir o encontro com o outro, com o mundo e com Deus. Um encontro de sujeitos que, conscientes de suas atitudes, responsáveis pelos seus atos, engajam-se com a verdade do inter-humano e vêem no diálogo uma possibilidade de transformação e de acolhimento, de ouvir atentamente a voz de quem clama e de quem silencia.

3.4 O encontro dos olhares: o ser humano

Zygmunt Bauman deu ao seu livro *Amor Líquido* o subtítulo “sobre a fragilidade dos laços humanos”. Falar sobre a fragilidade dos laços humanos, num momento em que todos fazem questão de mostrar sua força, seu poder individual, parece-me um ato de coragem! Perceber a fragilidade e olhar para a origem dessa fragilidade para tentar perceber que tipo de trama surgirá a partir do tecer de frágeis fios.

Pessoas que, aos poucos, percebem que se fixaram em fios frágeis e descartáveis, que, por pressa, por serem levadas pelo embalo consumista, entraram na onda do descartável e hoje se desesperam ao se perceber sós e “desesperados por relacionar-se”.¹⁷³

Nas sugestões de temas para encontros que recebemos na direção-executiva da Rede Sinodal de Educação, um dos temas mais solicitados, nos diferentes níveis, é o assunto do relacionamento, das relações nos processos de ensino-aprendizagem. Fala-se muito, ouve-se pouco por todos os lugares. Todos têm receita (um “pacote” pronto, um “kit” de relacionamento, a ser entregue em cada encontro) para tudo, mas, geralmente, esquecem um ingrediente no elixir do relacionamento, que, a meu ver, é indispensável: o alerta para o compromisso que o relacionamento exige, seja entre casais, entre familiares, seja entre os atores na instituição escolar. A palavra compromisso parece que causa arrepios e, em algumas pessoas, até alergias. Arrepio pode ser consequência de algo prazeroso, assim como o compromisso também tem os dois lados: comprometer-se exige responsabilidade, estar

¹⁷² BUBER, 1979, p. 52.

¹⁷³ BAUMANN, Zygmunt. **Amor líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 8

realmente ao lado do outro, mas compromisso também nos dá a certeza de que não caminhamos sós, caminhamos com: com-prometidos. Por que não pensar numa promessa de paz e de alegria por não estarmos sós, e sim com alguém, com o outro? A terra prometida está mais distante, e só a descobre quem tem perseverança, persistência e principalmente muito amor.

Perguntas pairam constantemente no ar: por que se comprometer com alguém ou com uma causa se isso na certa é “roubada” ou uma armadilha? Manter compromissos para quê, se esses dificultam tanto os rompimentos? Relacionamentos pedem muito convívio, e será essa a idéia? Sempre as mesmas pessoas, se é tão mais fácil e interessante trocar de pessoas, variar um pouco, como dizem? Nesse ensejo, Bauman aponta para o uso das expressões “relacionar-se e relacionamentos” e, por outro lado, as expressões que mais combinam com o momento, “conectar-se e ser conectado”.¹⁷⁴ Como já vimos, relacionar-se tem como parceiro o compromisso e a responsabilidade, por isso, num mundo onde tudo é descartável, conectar-se e desconectar-se parece tão mais fácil. A pessoa está conectada com outra, mas, no momento em que houver uma discordância ou algum tipo de cobrança e um dos envolvidos não estiver de acordo: desconecta-se, ou o que pode ser mais radical ainda: deleta-se. Aperta-se o botão de deletar e a pessoa some de nossas vidas, ou melhor, sumimos com ela, sem dar uma mínima chance para o diálogo ou para o ouvir.

Sendo o tema conexões, devemos perceber que a palavra rede está aqui entrelaçada. Onde se conecta e desconecta? A Rede oferece as duas possibilidades. Assim, perguntas como: Qual é a opção dentro da Rede Sinodal de Educação: ainda optamos pelos relacionamentos e pelo relacionar-se ou já estamos bem mais inclinados ao conectar-se e à conexão? Ou não podemos perguntar assim, porque envolve muitas conexões e muitos relacionamentos? Todavia, refletir sobre elas é uma urgência e certamente exige envolvimento para contemplar e admirar tudo de longe e de perto.

A frase de Bauman: “quando as relações deixam de ser honestas e parece improvável que se sustentem, as pessoas se inclinam a substituir parcerias pelas redes”,¹⁷⁵ no primeiro instante assusta um pouco, “trocar parcerias por redes”. Estaríamos nós, Rede Sinodal, trocando parceria por redes? Às vezes? Inconscientemente? Dependendo das circunstâncias?

¹⁷⁴ BAUMANN, 2004, p. 12.

¹⁷⁵ BAUMANN, 2004, p. 13.

3.4.1 Perguntar é importante

Perguntar é importante! Não ter respostas prontas também, por isso é bom deixar as perguntas no ar, para que voem mais um pouco, pousem aqui, acolá e, pousando, instiguem mentes à reflexão. Todavia, na fala das árvores, percebe-se que o pássaro da pergunta sobre as relações já pousou e já começou a fazer seu ninho. Perguntadas sobre o que mais as fascina no trabalho que realizam, várias citaram algum aspecto das relações.

A Figueira afirma com toda convicção: “poder conviver com pessoas, fazer coisas desafiadoras em prol da comunidade, tendo pessoas ao lado. A relação com as pessoas me fascina”. O Flamboiã também menciona a comunidade e enfatiza o reconhecimento como aspecto importante nas relações: “[...] Nossa relação com as pessoas, também comunidade é muito boa. Vejo isso quando saio na rua e as pessoas vêm para conversar. Coisas que o dinheiro não paga. Reconhecimento! Isso me deixa encantada!”

A Mimosa destaca o trabalho em equipe, com sorriso no rosto, confirmando o conteúdo das palavras: “O trabalho em equipe! Quando se planejam projetos que são da vontade do grupo. Gosto muito do trabalho em equipe. E a nossa escola proporciona muito isso! O trabalho em equipe favorece a troca, a gente pode crescer em conjunto, qualifica-se o trabalho”. Nas palavras do Manacá-da-Serra percebe-se que ele compartilha dessa idéia de equipe e destaca o compartilhar: “Muitas coisas me fascinam. Mas mais o fato de poder compartilhar. Estar junto de... participar de todos os momentos alegres e tristes”.

Para o Coqueiro: “O exercício de lidar com pessoas fascina. Mobilizar, articular pessoas em torno da escola para que o projeto da escola se torne um projeto dos professores”. O Coqueiro refere-se a pessoas que articulam. As pessoas que pressupõe um grupo. Assim, vamos lançando nosso olhar para os atores dessas equipes, das mãos que tecem as relações: pessoas e, sobretudo, gente. Como diz Freire, no poema encontrado nos murais de muitas salas de professores das escolas: “Escola é gente. O professor é gente...”. O Angico, inspirado no seu fazer, diz: “... A essência é gente! É complicado, requer paciência, calma, saber lidar com isso!”

Percebe-se assim que a idéia das relações está, consideravelmente, presente no pensar e no fazer pedagógicos, em que as árvores atuam. Relações boas, muito boas, que facilitam, realmente, o processo de ensino-aprendizagem? Talvez sim, talvez não! Até porque as relações devem ser tecidas a cada dia, num constante encontrar-se do eu e tu, como sugere

Buber, desfiadas e reorganizadas, considerando as pessoas que estão ali: sua história, sua vida, seus sonhos e os desafios que a elas são colocados.

A Corticeira não concordou muito com a palavra fascina, mas respondeu à pergunta: “Fascina, não sei bem se é fascina. É muito bom, na direção, sentir como as pessoas crescem na escola. Ver todo o trabalho que uma escola consegue fazer. Movimentar uma escola e até uma comunidade”.

As palavras da Corticeira chamam a atenção por remeter ao crescimento das pessoas e mais: “sentir como as pessoas crescem”. Isso pressupõe sensibilidade por parte do gestor: sentir. Um gestor que sente e, sentindo, provoca movimentos, permite que as pessoas cresçam. É no movimento, é no balanço dos galhos durante um vento, ou até um temporal, que as pessoas se afirmam, se seguram e fazem parcerias. As raízes das árvores mantêm-nas firmes num tempo de liquidez em que relações perigam se tornar apenas conexões, em que pessoas são desconectadas simplesmente.

Esses movimentos podem levar a parcerias, que impelem para relações de confiança, de respeito, de comunhão, de troca de olhares. Fazem-nos acreditar em parcerias em rede, em redes de parcerias. Como fazê-las e como possibilitá-las? Talvez a contribuição dos autores referidos anteriormente e em cujos olhares queremos nos deter agora nos apresentem luzes; cabe a nós contemplar os fios da trama e decidir sobre o que queremos fazer com as parcerias e sobre como fazê-las.

Nosso olhar será o protagonista dos fios que serão desfiados e tecidos a seguir: olhares de teóricos, olhares de gestores pedagógicos, de pessoas que vivem a escola no dia-a-dia. Diante desta tarefa sublime de contemplar tanta riqueza de idéias, tanta possibilidade de dar muita vida às palavras ouvidas, sentidas e percebidas, busco acalento nas palavras de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – “Me ajuda a olhar!”¹⁷⁶

Talvez eu também esteja, interiormente, dizendo: “Me ensina a olhar”. Ensina-me a perceber e a dar sentido a esse mar de fios que, de alguma forma, se cruzam no horizonte. A

¹⁷⁶ GALEANO, Eduardo. **Livro dos abraços**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001. Contracapa.

ingenuidade e pureza do menino, das quais ainda há resquícios que habitam em mim, impulsionam-me e motivam-me para o exercício de profunda contemplação para os encontros de olhares: falas de pensadores, falas de gestores, falas de pessoas. Pessoas que fazem gerir, mas, principalmente, que convivem com pessoas, que permitem que pessoas se revelem e escrevam sua história dentro ou com a história da instituição escolar. Serão pessoas, serão profissionais, serão professores-profissionais, profissionais-professores ou serão ”gente tudo isso”?

A quarta pergunta da minha entrevista era: “A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?”

Essa pergunta provocou interessantes reações e respostas: hesitações, pausas na reflexão, olhares pensativos e, além disso, acredito que uma distância ou uma estranheza diante da palavra “pessoa” tornou-se perceptível. A palavra “professor” parece bem mais forte do que a palavra pessoa, mesmo que, na pergunta, a pessoa estivesse colocada por primeiro: “*a pessoa do professor*”. A palavra pessoa não provocou muitas reações. A resposta vinha falando do olhar que se tem para o professor, com algumas exceções. Isso nos permite diferentes interpretações ou apenas suposições: talvez seja uma igualação dos termos, usando-os como sinônimos. Outra hipótese: dado o contexto escolar, a pessoa que está ali é o professor e neste “professor” a pessoa está imbuída. Talvez ainda, nunca tenham parado para analisar o significado das palavras, a pessoa que dá sentido, dá vida à palavra pessoa.

O Limoeiro,¹⁷⁷ depois de refletir um pouco, respondeu:

A pessoa é a soma do meu particular com o meu eu da minha escola. Aqui olhamos para os educadores: Quem és tu? Aqui se olha muito para o particular, o que é a pessoa como vive, o que precisa. Valoriza-se o particular do educador. O técnico também é valorizado: Como te relacionas com os alunos? Com os colegas com os pais? Aqui na escola o Professor pessoa é ele o seu lado particular e o seu lado profissional, o olhar pedagógico que ele traz. Para mim este binômio é indissociável. A pessoa é o conjunto. Eu sou uma pessoa não ajo diferente com meus alunos, do que sou como pessoa. Maior besteira é dizer: deixar do lado de fora da sala os problemas.

Percebe-se em suas palavras que ele se deu conta da ênfase que foi dada à pessoa na pergunta e, assim, procura diferenciar um pouco a conceituação dos termos. Para o Limoeiro, estamos diante de uma pessoa quando olhamos para o professor: “a pessoa é o conjunto”. O encontro com o outro é valorizado, o outro com o qual a pessoa se relaciona na sala de aula, no corredor ou em algum lugar do ambiente escolar.

¹⁷⁷ Apêndice B.

O Pau-Brasil, sem hesitar, trouxe duas definições para o professor: profissional e pessoal, destacando o olhar que a escola lança para ambos. Observe-se, no entanto, que ele emprega os adjetivos e não fala da pessoa. Todavia, quando fala do pessoal, manifesta sua preocupação

Pessoal: Me preocupa muito este aspecto. O professor não está bem, como vai estar bem com os alunos na sala de aula?!!!!Eu queria muito trazer para nossos professores, um curso Cuidando de quem cuida, do qual participei. O SINEPE tem um pacote deste curso. Mas não consegui trazê-lo porque era muito caro. Mas acho fundamental este olhar: cuidar de quem cuida. É fundamental que o professor perceba que ele precisa de ajuda. Ele precisa, em primeiro lugar, perceber que precisa desta ajuda. Não auto-ajuda. Queria muito ajudar mais os professores neste sentido. A psicóloga vem dois dias por semana, mas não é o suficiente. Então: o que tentamos fazer? Ficar atentos.

A preocupação é com a pessoa, mas ele fala do professor.

Percebe-se que não há clareza no uso dos termos e de suas implicações, todavia há um olhar especial para a pessoa do professor, ou então para o professor. Várias árvores lançam o olhar na dimensão onde o projeto pedagógico e o papel do professor estão no mesmo horizonte. O que é muito compreensível, pois, sendo a instituição na qual as pessoas atuam a escola, é compreensível que ele seja olhado nesse contexto, o que não pressupõe, de forma alguma, um olhar menos atento para a pessoa. Para o Ipê, o papel do professor e o projeto pedagógico da escola são indissociáveis. Eles caminham juntos; o professor é fundamental na ação-reflexão-ação a partir e para o projeto. O Coqueiro destaca o aspecto da profissionalidade, afirmando que o que une os professores na escola é o projeto da escola. Ele diz: “O que nos une são as relações da profissionalidade do exercício da docência. São profissionais que estão aí para o exercício da docência. Relações passam por este processo das profissionalidades”.

O encontro, conforme o Coqueiro, se dá entre profissionais que atuam no mesmo espaço, estão comprometidos com o mesmo projeto e se empenham para sua concretização, assim serão percebidos e desta forma, provavelmente, agirão.

A preocupação manifestada pelo Pau-Brasil em relação ao bem-estar dos professores também está presente na fala do Cinamomo, da Figueira e do Flamboiã. Preocupações diferentes, mas que têm em comum o desejo de ajudar o outro: o professor. O Cinamomo afirma que já compartilhou, em diferentes momentos, com colegas gestores da Rede a preocupação com a falta de possibilidades de promoção dos professores nas escolas. Justifica essa preocupação pelo fato de considerar necessário o alimento ao desejo do professor poder

progredir e conseguir crescer dentro da escola, almejando reconhecimento, mas também outras funções. Ser professor, mas saber que, como professor, há possibilidades de abrir novas frentes na escola. O Cinamomo considera isso um alimento necessário, que motiva a ação do professor.

A preocupação do Flamboiã é com as exigências feitas ao professor:

Às vezes, penso que estamos exigindo demais do professor. O tempo exige demais. Professor atende muitas situações: alunos indisciplinados, problemas das familiares das crianças, programas das escolas, atende pais. Acreditamos muito no “atender”, mas é muita exigência. Muitas exigências, e a responsabilidade cresce. Mas também, investimos alto na formação continuada dos professores. Pagamos cursos. Trazemos bons palestrantes.

Três derivados do verbo exigir são encontrados nessa citação. O Flamboiã sente-se um pouco dividido: é necessário exigir, mas exigir demais é complicado. Ele tenta consolar a si mesmo, justificando um pouco a exigência, quando fala dos cursos que são oferecidos.

A Figueira compartilha do mesmo sentimento: pressão sofrida pelo professor. Aos seus olhos, o professor sofre pressão por parte da escola, dos pais e dos alunos. A pressão pelo cumprimento dos prazos também é constante. “Acho que poderíamos fazer melhor”, a Figueira afirma reflexivamente.

Sofrem professores, sofrem gestores. Exigir do outro não é tarefa fácil. As idéias de Tillich sobre a coragem necessária para reconhecer a preocupação, identificar o medo, para então encará-lo e transformá-lo, para enfrentar o processo de desalienação, necessário para a auto-afirmação, poderiam ser um apoio para as árvores gestoras desses processos pedagógicos. Trata-se de sofrimento que contribui para o crescimento da pessoa.

Talvez estejamos aqui diante do “primeiro ato da comunidade”, da qual Mounier¹⁷⁸ nos fala, quando nos preocupamos com o outro e o percebemos como o outro que não será mais apenas uma outra pessoa e sim alguém com o qual estou em relação e vivendo a comunidade reflexiva.

A Laranjeira, diante da pergunta sobre a pessoa, imediatamente respondeu: “Nós somos pessoas”. As palavras vieram com muita força e convicção. O argumento que ela acrescenta é a identidade: “Não podemos nos desvincular da nossa identidade. Uma pessoa equilibrada vai conseguir realizar um bom trabalho”. Percebe-se que a Laranjeira vincula,

¹⁷⁸ MOUNIER, 1967, p. 114.

diretamente, a pessoa ao trabalho que a pessoa realiza: pessoa ciente da sua identidade, equilibrada, realiza um trabalho melhor. O que não descarta, de forma alguma, que essa pessoa tenha problemas e viva os conflitos: afinal “somos pessoas”, somos humanos, que vivemos num processo de constituição. A questão é buscar o equilíbrio para que todo o cenário de ensino-aprendizagem não seja prejudicado. Retomo Tillich, que afirma que pessoa é o “eu individual plenamente desenvolvido”.¹⁷⁹ Alguém que se conhece a si mesmo ou que vive o processo de se conhecer e que por isso assume-se como pessoa, agindo de forma consciente e conseqüente no seu meio. A definição que o Pinheiro nos dá sobre pessoa complementa essa idéia trazida pela Laranjeira e, de uma maneira simples e clara, a aprimora, por isso transcrevo-a na íntegra:

A pessoa do professor – tem que ver o professor como um humano: dentro de uma perspectiva biológica, psicológica, social e cristã. E dentro da perspectiva cristã, saber e lembrar sempre que ele tem mais virtudes do que fraquezas. Se enxergar o professor, nesta concepção, saber-se-á compreendê-lo melhor. Ele se sentirá respeitado e valorizado. E este sentimento de respeito é primordial na relação!

E veja que isso vai além: se o professor se sentir como pessoa respeitada, ele respeitará a instituição. Ele lutará pela instituição! Será um comprometimento mútuo! Um sentimento de pertença unirá o grupo institucional! Realização pessoal e profissional do professor? Não consigo separar as duas. A realização profissional do professor não deixa de ser uma vitória da instituição. A instituição sente-se feliz com o profissional realizado! E a recíproca: professores sentem-se felizes vendo a instituição bem e feliz! Vibrando juntos pelas conquistas!

Assim, desaparecerá a competição entre as áreas dos conhecimentos. Exemplo: uma conquista de um aluno no atletismo não será festejada somente pelo professor ou pelos professores de Educação Física, mas será compartilhada com todos os professores! Todos se alegram! Também os professores de Artes ou de Matemática!

Eu uso aqui a metáfora do caminho citado pelo Pinheiro: “uma estrada tem os dois lados, os que vêm e os que vão! Tudo tem os dois lados que precisam ser contemplados! É o caminho da ida e da volta!” O Pinheiro, talvez em função da sua altura, como árvore, de galhos bem abertos, e por conseguir olhar longe no horizonte, mostra-nos um caminho maravilhoso: o caminho do respeito, do comprometimento, da valorização e do sentimento de pertença. A partir de um exemplo, ele mostra que esse caminho do “ser humano” que tanto se

¹⁷⁹ CASTRO, 2002, p. 68.

busca está nas coisas simples do dia-a-dia da escola: respeito, comprometimento e alegria. Sentir-se pessoa valorizada e importante para um grupo e no grupo, como ele diz: “o caminho tem dois lados”. Talvez devêssemos acrescentar às “exigências” citadas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: ensinar exige saber se alegrar com a realização do outro. E essa exigência estaria relacionada a “ensinar exige consciência do inacabamento e ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”.¹⁸⁰ A pessoa do professor que se reconhece como alguém que sabe que está inserido num mundo e que nele tem a capacidade e a necessidade de intervir e interagir, que sabe que é um ser inacabado e que por isso está, constantemente, sujeito a falhas, mas que segue caminhando, fazendo o seu destino, está se tornando a cada dia mais pessoa e, sobretudo, está sendo o protagonista da história de um ser humano. Um ser humano que, por gostar de ser gente, alegra-se com a gente que com ele está fazendo uma educação mais humana e solidária. Como diz Freire:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei sempre justo, que respeitarei os outros... Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.¹⁸¹

As pessoas que somos, idéia enfatizada pela Laranjeira, seres humanos que se tornam pessoas quando perceberem os dois lados do caminho, conforme Pinheiro, certamente se tornarão caminhantes mais felizes quando descobrirem que são responsáveis pelo rumo que dão à sua vida. A conscientização de que o destino não nos é dado pronto, que temos a responsabilidade de fazê-lo acontecer, de forma comprometida com o contexto no qual estamos inseridos, remete ao par “liberdade e destino” sugerido pelo teólogo Paul Tillich. A liberdade caminha de mãos dadas com a responsabilidade, que, caminhando, busca dar sentido a cada passo e tenta compreender e valorizar os passos de cada caminhante que, de alguma forma, está nesse trajeto da vida.

A liberdade responsável é vivenciada pela pessoa que reconhece suas limitações, sabe que precisa conviver com processos de mudanças, que podem desestabilizar por algum tempo, e não desiste, pois está consciente de que não está só e que sabe que o que distingue o ser humano é a sua capacidade de ir além!

¹⁸⁰ FREIRE, 1997, p. 53.

¹⁸¹ FREIRE, 1997, p. 52.

Ir além talvez seja um desafio para um “professor especial”. Essa expressão vem da Corticeira, quando se refere ao professor como uma “pessoa muito especial”. O destaque a ser dado é ao olhar que a Corticeira propõe a essa pessoa especial, a forma de torná-la alguém especial e não simplesmente de dizer que é especial. O olhar do gestor que, “*de antenas ligadas*”, percebe o que se passa nos ensina muito.

Afinal, como ser especial para alguém se a pessoa não se sente bem com ela mesma, ou então, não se sente percebida ou até olhada com olhos afetivos? A Corticeira diz que percebe quando um professor está andando cabisbaixo. Por isso sugere: “Para estar presente, para sentir os professores, sempre estou de manhã cedo na escola, para estar na sala dos professores antes da aula. E sempre que posso estou na sala dos professores no intervalo. Quero estar com eles”.

A Corticeira chama a atenção para coisas simples, mas fundamentais: “Antena ligada, estar presente! Quando a gente tem proximidade, a gente percebe as dificuldades. Às vezes, não é um aumento salarial, o dinheiro, que resolve o problema. A satisfação do professor está relacionada ao reconhecimento que recebe”. A aproximação das pessoas, proposta pela Corticeira, vem ao encontro da idéia de Buber do encontro dialógico (*Begegnung*): encontrar as pessoas num olhar, percebê-las, encontrá-las como pessoas, como gente que se sente reconhecida e, como tal, pertencente a um grupo e, de preferência, importante para ele.

A idéia do reconhecimento também foi enfatizada por outras árvores. Percebe-se o desejo de promover mais encontros dialógicos e verdadeiros. Na fala de algumas árvores, transparece uma preocupação em relação à valorização e ao reconhecimento da pessoa, mas, na mesma fala ou na de outras árvores, aparecem sugestões de como isso pode ser mudado.

Sendo a proposta também aprendizagem já realizada ao longo do trabalho, de ser proativa e de olhar para as estrelas e não para as nuvens, que, em determinados momentos as cobrem, apresento a seguir uma síntese das sementes que podem ser lançadas no caminho do reconhecimento e da valorização da pessoa do professor. Algumas sementes já brotaram e já estão crescendo, outras ainda estão sendo preparadas para ser lançadas: reconhecimento, possibilidades de promoção, orientação no planejamento financeiro do professor, elogios quando necessário, favorecimento do crescimento do sentimento de pertença, acompanhamento do professor para que não se sinta só e desamparado, atenção à saúde do professor e, por último, um olhar bem especial à formação continuada do professor.

De alguma forma, todos estão interligados e conectados à idéia do reconhecimento. E como se dá esse reconhecimento? A partir do envolvimento das pessoas no grupo, do sentimento de pertença que nasce em consequência desse envolvimento, a valorização e a descoberta de um existir compartilhado, no qual cada um dos atores, de alguma forma, consegue participar, dando, assim, sentido à ação e à participação.

3.4.2 O olhar da parte e o olhar do todo: olhares, existir compartilhado

Olhares de ângulos diferentes, em situações diversas, motivados por emoções distintas, provocam-nos para perceber que novas paisagens exigem novos olhares. Estamos diante de um cenário de redes de relações que ocorrem numa rede de escolas e que, para poderem ser contempladas melhor, necessitam dos olhares de pensadores estudiosos e do nosso novo olhar que permite leituras.

Perceber que um existir compartilhado se dá no encontro de muitos olhares, no qual, em determinados momentos, partes são visíveis; em outros, partes e todo se confundem; em outros, ainda as partes se distinguem consideravelmente do todo, mas que toda participação deve ser realizada de forma consciente e reflexiva para que nem parte, nem todo sejam prejudicados. A identidade da pessoa deve ser respeitada primeiramente por ela mesma, para depois ser respeitada e valorizada pelo grupo.

Há poucos dias, durante uma visita a uma das instituições da Rede Sinodal de Educação, chamou-me muita atenção um cartaz bem grande que tinha no mural. Era um corpo humano formado por um quebra-cabeça. Pedacinhos de papel de diferentes cores formavam o corpo. Percebia-se que os pedacinhos tinham sido colados um por um, como no jogo de quebra-cabeças. Perguntei sobre o que aquilo significava, como tinha sido feito, e eles me explicaram que foi uma dinâmica realizada no início do ano letivo a partir do versículo: “Agora, porém, há muitos membros, mas um só corpo”.¹⁸² O objetivo da reflexão era e continua sendo trabalhar com o grupo a idéia da diversidade que existe no grupo, da importância de cada integrante para o grupo todo, ou seja, da relevância de cada parte para o funcionamento do todo. Assim como o corpo precisa de cada membro e a escola precisa de cada professor, de cada funcionário, de cada membro da equipe. Diz o versículo: “Se todo o corpo fosse olho, onde estaria o ouvido? Se todo fosse ouvido, onde o olfato?”¹⁸³ Se todos os

¹⁸² 1Co 12.20.

¹⁸³ 1Co 12.17.

professores tivessem as mesmas qualidades e as mesmas habilidades, como seria a escola? Se todos gostassem das mesmas coisas, como seria a escola? Se todos ensinassem da mesma forma, que alunos seriam nossos egressos? Se todos tivessem as mesmas falas? Se todos desejassem o reconhecimento nos mesmos momentos? Que grupo seríamos ou até teríamos? Pois, almejando unidade igualitária, teríamos um grupo, mas que seria muito distinto de um grupo que se constitui como grupo e assim: é grupo.

O trabalho realizado com muita criatividade por essa instituição retrata a realidade de muitas escolas da Rede. Há uma preocupação com a identidade: a identidade da escola como tal, mas também com a identidade da escola na Rede. A pergunta por quem somos nós soa por muitas salas, corredores e pátios? Diante da pergunta, urge o sentimento de se fortalecer como grupo. O reconhecimento da força do grupo diante de um mundo fragmentado, com valores descartáveis, mobiliza gestores escolares. É o que podemos perceber na fala das árvores: a pessoa, a pessoa-parte, a pessoa-parte-grupo, a pessoa-grupo, enfim, a pessoa que é, a pessoa com identidade.

Os dois enfoques de Paul Tillich sobre a coragem de ser: como uma parte e como si próprio, provocam-nos para um novo olhar para as nossas relações e, principalmente, para a pessoa que tece essas relações. Para Tillich, participação significa “ser parte de alguma coisa, da qual se está ao mesmo tempo separado”.¹⁸⁴ É difícil saber até que ponto essa idéia está presente no anseio das escolas de unir o grupo, de que unir significa respeitar o espaço de cada um, de que sendo parte, continua-se sendo cada um. Essa consciência leva ao reconhecimento da beleza e da riqueza de ter um grupo que é formado por pessoas que têm a coragem de ser como si próprias e de, conseqüentemente, ser como parte.

Ser parte, continuando a ser si próprio para que mais idéias fluam, mais discussões surjam e provoquem movimentos. Afinal, como sugere Tillich, participando e interagindo, nos auto-afirmando, nos tornamos pessoas.

O personalismo de Emmanuel Mounier também sugere uma atitude de participação, que, em algumas situações, exige primeiramente uma desacomodação, para então levar a uma atitude de solidariedade e de serviço, mas sempre considerando o sujeito, jamais a mercadoria. Atitudes de compromisso efetivo com a vida coletiva são requeridas nesse processo de reconhecimento e de valorização do humano.

¹⁸⁴ TILLICH, 1972, p. 40.

Na fala do Ipê e também em sua ação, percebe-se, claramente, como a participação do grupo é valorizada e como ele mobiliza o grupo para a participação. Ele compartilhou que seu modelo de coordenação divide-se em três dimensões: a) dimensão humana: ver a pessoa com falhas, mas que pode mudar. Apostar nas pessoas; b) dimensão integração: construir juntos, desenvolver um trabalho coletivo; c) dimensão interpessoal: criar um clima de trabalho de respeito, que é necessário, assim se (re)constrói a cada dia o Projeto Pedagógico – PP. Através das três dimensões, o trabalho é gerenciado e as pessoas são convidadas e estimuladas a se envolver. Ipê, junto com a sua equipe, denomina esse trabalho multidimensional de “pedagogia do envolvimento”. Uma das palavras-chave do processo de participação é envolver-se, que está bastante próximo de pertencer a um grupo. Se o grupo, através da pedagogia do envolvimento, for cativado, com muita probabilidade o passo seguinte será a pedagogia do pertencimento. Aliás, é uma pedagogia interessante, que faria interessantes contrapontos ao cenário de amores líquidos, relações líquidas; pelo menos instigaria as pessoas à reflexão.

Para o Ipê, um ingrediente indispensável para que ocorra o envolvimento é a conversa, o diálogo e, sobretudo, o ouvir. Várias das outras árvores também aplaudem essa idéia e propõem que o ouvir seja um motivo para que as suas sombras sejam procuradas para uma escuta sensível e responsável. Momentos em que a pessoa tenha oportunidade de desenvolver o que Emmanuel Mounier propõe para o processo de se tornar pessoa: é preciso sair da interioridade para alimentar a interioridade.

Conversando, compartilhando percepções, sentimentos e conhecimentos, o eu alimenta-se na relação com o outro. Ouvir atentamente é um dos caminhos que várias árvores propõem para a valorização da pessoa. Espera-se, claro, que esse ouvir seja uma escuta responsável e comprometida com a pessoa que fala, que o “falar com” proposto por Freire: “mas é escutando que aprendemos a falar com”¹⁸⁵ seja uma aprendizagem também para quem escuta.

O Flamboiã chama a atenção para um aspecto bem importante na escuta. Ele explica que há diversos espaços na escola onde o professor é ouvido. Inclusive, narrou que, há poucos dias, foi procurado por uma professora que estava com sérios problemas familiares e que toda a conversa, de quase duas horas, foi de escuta. Destacou que isso foi muito importante para a professora, mas também para a escola, pois um coração aflito teria dificuldades em passar serenidade para alunos na sala de aula. Todavia, o sentimento compartilhado do Flamboiã

¹⁸⁵ FREIRE, 1997, p. 113.

sobre a preocupação com os professores, como pensantes do processo, merece um olhar mais atento:

Eu tenho também um olhar administrativo. Fui diretora. Tem muitos espaços para que os professores sejam ouvidos, mas, às vezes, tenho a impressão que falta ouvi-los como pensantes do processo, não só sobre seus aspectos particulares. Sinto que, às vezes, eles, alguns professores, gostariam de ajudar a pensar mais o processo, de verem suas sugestões sendo analisadas pelo grupo. Isso vem da parte de alguns!

Essa afirmação do Flamboiã instiga à reflexão: Qual está sendo o papel dos professores nesse novo cenário? O professor, hoje, precisa saber lidar com os jeitos diferentes dos alunos de se manifestar, por alguns chamados de indisciplina; às vezes, precisa assumir o papel de psicólogo de pais, de alunos; precisa saber lidar com a diversidade; precisa cuidar da sua formação; precisa ter um olhar sobre o cenário mundial. E qual é o espaço que lhe sobra para refletir com serenidade sobre os rumos da educação? Sobre quem é esse aluno que está na sua frente; como funciona seu cérebro; como se dá o processo de ensino-aprendizagem; enfim, sobre o projeto pedagógico da escola. Entretanto, não só quando o grande tema das discussões é esse, e sim quando fatos acontecem e provocam questionamentos. Refletir sobre o que acontece no cotidiano e que posturas são exigidas diante dos novos acontecimentos.

A proposta do Flamboiã seria uma escuta responsável e responsiva para que a brisa reflexiva pudesse soprar mais entre o grupo de professores, que, afinal, é o protagonista, ao lado do aluno, do processo de ensino-aprendizagem. No balanço dos galhos, à sombra de uma árvore, relações com o saber são construídas e percebidas, pois relação com saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros.

O Angico e a Mimosa destacam a necessidade de estar ao lado do professor no processo de ensino-aprendizagem, para que, sendo parte, o professor perceba-se todo; sendo todo, faça sua parte. A Mimosa menciona, por duas vezes, o apoio pedagógico:

Pedagogicamente também apoiamos, não deixar o professor sozinho. Quando um pai vem para conversar, por causa de algum problema com o filho, ou por alguma situação, nós acompanhamos o professor. Vai alguém da área pedagógica e alguém da área da orientação para que tenhamos mais olhares e, é claro, para estar ao lado do professor. Não deixá-lo sozinho!
Não deixamos o professor se sentir sozinho, abandonado!

Estar ao lado é uma forma de valorizá-lo, para que ele tenha a coragem de ser como si próprio e como parte. Ele é responsável pelo seu fazer pedagógico, mas sabe que sua prática está embasada num projeto maior, o projeto pedagógico da escola e os princípios nos

quais ele se apóia. Saber o que se faz e estar consciente do porque dessa prática trazem o equilíbrio para as relações no grupo e para as relações de aprendizagem. O professor que reflete sobre sua prática, ressignifica seu trabalho, se questiona e está aberto ao diálogo poderá contar com o apoio da equipe (pelo menos é a idéia que se propõe para um trabalho em Rede). E a equipe, da mesma forma, deveria viver o processo de reflexão e ressignificação da sua prática para que o discurso do “estar ao lado” valha para todos: partes e todo.

O Angico traz mais um importante aspecto que relaciona ao “estar ao lado”: o acompanhamento do professor que entra na escola.

É preciso estar ao lado do professor! Professores novos que entram são acompanhados, não são jogados simplesmente. Dá-se um feedback sobre como está o trabalho. Pessoa do professor é o elemento número 1 da casa. Damos atenção e carinho. Atentamos para o seu bem-estar. Atentamos a sintomas.

Receber um bom professor novo, sobretudo se vem com um bom currículo, é motivo de alegria e até de orgulho para a maioria das escolas. Eis que, então, estamos diante da sublime tarefa da equipe pedagógica: acompanhá-lo, ajudar a inteirá-lo do projeto pedagógico da escola, da história da escola e das principais metas que se deseja atingir, e sobretudo ouvi-lo muito, compreendê-lo para poder orientá-lo, deixar que traga novas idéias e levá-las a sério. Certamente, este é um dos sentidos do humanismo solidário: acolher o outro, respeitando-o e aprendendo com ele.

Deve-se compreender “acolher” na dimensão proposta pelo filósofo Emmanuel Lévinas, que consiste em assumir uma atitude de acolhida e bondade, para que, assim, a vida se revele em mais vida. Acolher o outro, sob esse olhar, não significa fazer com que o outro entre na minha casa no intuito de acomodá-lo conforme meus critérios. Para Lévinas, acolher o outro é querer aprender com ele.

Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a idéia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu: o que significa exatamente: ter a idéia do Infinito. Mas isso também significa ser ensinado. A relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas um discurso acolhido é um ensinamento.¹⁸⁶

Estar ao lado, falar com, acolher o outro, isso tudo é escola: escola de pessoas, escola gente! O Limoeiro, analisando a forma como se relaciona com os professores e como olha

¹⁸⁶ LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2006. p. 38.

para a pessoa, diz que precisa de um olhar mais específico, não só um olhar emotivo. E afirma: “acho que a questão não é abraçar todo mundo. Acolher sim, mas não deixar a permissividade tomar conta”. Imagem bonita que traz sobre o acolher o outro, não como consequência de uma necessidade imposta de abraçar por abraçar, mas um acolher conseqüente com seriedade e responsabilidade com algo maior: os objetivos que a escola se propõe. O que a escola espera dos seus partícipes? Se há uma função que tem como objetivo acompanhar professores, então há momentos para abraços afetivos e para abraços afetivo-orientadores, que transmitem o calor da abertura para o diálogo, mas também a exigência de atitudes comprometidas com a educação proposta pela escola.

Talvez assim, valorizando e reconhecendo o outro, suas falhas, seus acertos, possamos construir “relações efetivas”, conforme sugere o Jacarandá. As relações efetivas contêm na sua textura os fios da responsabilidade e do conhecimento para com a pessoa e com o *oikos*¹⁸⁷. Elas pressupõem uma atitude de comprometimento e surgem da conscientização do sujeito sobre o seu papel como agente transformador. A responsabilidade, que em algumas instâncias pode provocar confrontos, é condição essencial para a formação da pessoa. E é de pessoas que a escola necessita: pessoas que ousam, que correm riscos e que não têm medo de se comprometer com uma causa justa na educação.

O Ipê sente o professor como um partícipe de todo processo e insiste que é preciso “valorizar suas contribuições para criar comprometimento, co-responsabilidade”. E vai além: “queremos unidade na ação pedagógica, não uniformidade”. A colocação do Ipê leva-nos ao encontro de Mounier, Tillich e Freire, no alerta de que nos dão em relação ao conformismo, à massificação, à parte que é engolida pelo todo, ou que se perde e se esconde no todo. Um grupo pode e deve caminhar junto, saber aonde quer chegar, mas a maneira de caminhar é opção de cada caminhante: procurar atalhos, saltar por cima das pedras, admirar as flores no caminho, desviar das plantas com espinhos. Participar de uma caminhada exige responsabilidades e comprometimentos, exige diálogo, exige reconhecimento. Como, de forma simples, diz Freire: “Através do diálogo se tratará de convencer com amor; o contrário seria sectarismo. O sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados”.¹⁸⁸

Trata-se de convencer com amor, porque quem ama está envolvido; quem ama abre as portas para que o outro chegue; quem ama a vida doa vida, participa e faz a vida na escola

¹⁸⁷ Lugar em que se habita.

¹⁸⁸ FREIRE, 1979, p. 38.

ser melhor para todos. O amor verdadeiro não é egoísta, também não é só discurso de românticos apaixonados ou de alguns autores e poetas. Esse amor participativo é real em muitas escolas e entre muitos educadores. Ele só precisa de alguns adubos para brotar mais ainda: o adubo do reconhecimento, da valorização e do “apostar” na pessoa, investindo nela.

Uma forma de investimento e de valorização que é importante para a pessoa e para a instituição é a formação continuada. Várias árvores citaram a formação continuada como uma forma de reconhecimento do professor e de valorizá-lo como pessoa. No quinto capítulo, o tema da formação continuada será mais aprofundado.

O fato da Rede Sinodal de Educação ter um programa contínuo de formação continuada para suas equipes pedagógicas, corpo docente, funcionários e corpo discente, certamente, influencia esse olhar atento que os gestores lançam para a formação. A Rede, ao montar o programa de formação continuada, conta com a participação de todos os atores envolvidos, ou seja, todas as escolas são convidadas a participar com sugestões de temas para os encontros que se realizarão. Nem todas as escolas participam. Algumas não dão nenhum retorno sobre seus desejos e suas necessidades em relação à formação continuada; outras participam ativamente. É um processo de conscientização e de valorização para a participação.

A grande Rede, que seria o todo, precisa conquistar suas partes para que ocorra um encontro dialógico: o todo sem a participação das partes não será um todo que atende às necessidades do todo; as partes, se não valorizarem o todo, serão partes que perdem a chance de se valorizar com o todo.

A fala do Manacá-da-Serra mostra muito bem a relação que se estabelece entre a pessoa e sua formação e, além disso, ele, dada sua experiência, passa uma bela mensagem para os gestores:

Olhamos com carinho para a formação do professor! Motivamos para a formação em diferentes cursos, nos encontros da Rede também. Os professores reconhecem que a escola proporciona isso e aí se realizam na personalidade também! Sentem-se acolhidos!”Quando tu gerencias, mesmo que teu olhar seja atencioso, isto, muitas vezes, não é percebido pelos professores. Eles não reconhecem. Só que, como gestor, tu precisas saber que este reconhecimento não é imediato, talvez eles demonstrem o reconhecimento de outra forma ou talvez até, só depois de muitos anos. Eu falo bastante sobre isso com a direção: A pessoa vai te dar a resposta em outro momento e até em situação bem diversa, talvez, quando já nem trabalham mais na mesma instituição. As respostas vêm em outro momento. Como gestor tem que estar muito consciente: a resposta só virá com o tempo.

O Manacá-da-Serra já tem anos de experiência, atuou na supervisão escolar de dois municípios, isso dá um tom de muita tranquilidade e sabedoria à sua fala e à sua ação. Em seu entender, reconhecimento e tempo caminham juntos. Reconhecimento exige maturidade da parte de quem é gestor, de quem lida com o poder, para que as pessoas reconhecidas possam ter tempo para sentir e compreender o reconhecimento e, assim, valorizá-lo.

A Corticeira afirma que a satisfação do professor está relacionada ao reconhecimento que recebe; que dinheiro, aumento de salário satisfaz por um tempo, depois não satisfaz mais, e aí ele vai querer mais. Esse pensamento se opõe à idéia que circula hoje de que não se faz mais nada sem pensar no dinheiro e nas horas pagas. Não é possível afirmar se a Corticeira é uma personagem feliz por trabalhar com profissionais diferenciados ou se os professores se realizam por poderem conviver com a Corticeira, que, “com suas antenas ligadas e com sua presença”, consegue mobilizar o grupo, fazendo o reconhecimento fluir. Todavia, percebe-se um movimento, um algo mais que une o grupo, estimula para a participação e faz a Corticeira dizer: “O grupo quando pega junto é fantástico! Nosso grupo é fantástico”.

O Angico e o Coqueiro mencionam também o apoio financeiro que dão para a formação continuada do professor e do funcionário. Ressaltam que há critérios estabelecidos para a viabilização dos incentivos e que esse apoio traz bons resultados. O Angico, inclusive, ajuda a organizar as finanças pessoais do professor, quando percebe que as contas são mal administradas, e, naturalmente, quando o professor quer essa ajuda. O Cinamomo também remete a esta necessidade: ajudar os professores na administração dos gastos pessoais. O argumento de ambos, que justifica essa ajuda, é o fato de acharem que o professor não é o mesmo quando está com dívidas, quando está preocupado com suas finanças. Acreditam que, para dar boas aulas e ter um bom relacionamento com alunos, é preciso ter um equilíbrio nos diferentes setores da vida pessoal. Então, se as aulas são bem pagas, se tem muitas aulas, se não há nenhum empecilho maior, deveria sobrar dinheiro no fim do mês. A mensagem deixada: sempre é tempo de aprender com a educação financeira. Sempre é tempo de ser mais feliz e de se realizar pessoal e profissionalmente!

Um olhar especial para a saúde do professor também é citado entre as formas de se atentar para a pessoa que dá vida ao fazer pedagógico. Uma escola já desenvolveu um projeto relacionado à saúde do professor. O Pau-Brasil expressa o desejo de fazer alguma coisa e é enfático em afirmar que, em primeiro lugar, o professor deve perceber que precisa de ajuda, que só assim é possível ajudá-lo. O processo de conscientização sugerido por Paulo Freire como fundamental na educação adapta-se também aqui: tomar consciência do seu papel, da

realidade vivida, refletir sobre os fatos e, por fim, dialogar antes de se sentir cada vez mais triste e abandonado e acabar se tornando vítima de alguma doença. Cuidar da voz que educa, para que essa voz não se cale, que se redescubra, a cada dia que:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.¹⁸⁹

Não há dúvida de que, no palco da instituição escolar, muitas peças são vividas, criadas e encenadas. Muitos profissionais entram em cena. Muitas pessoas tiram e botam máscaras. Muitos atores entram em cena. Muitas histórias são escritas, a cada dia, com a participação de muitas cabeças, mãos, pés, enfim, corpos e mentes. Autores e atores, em diferentes dimensões, buscam reconhecimento e realização.

“As panelas são as mesmas, o jeito de fazer muda e aí está 'marcar autoria'”, afirma o Coqueiro quando perguntado sobre a pessoa. Para o Coqueiro, é importante afirmar a idéia da autoria. “Temos panelas coletivas, no entanto, o tempero de cada um é o que diferencia”.

Os a(u)tores que mexem nas panelas da escola são muitos, cada um tem o seu jeito de temperar e de mexer os ingredientes e nisso está a riqueza de uma escola e a chance dos gestores criarem uma verdadeira equipe de trabalho: valorizar os diferentes temperos, os jeitos de fazer dos profissionais, fazê-los compartilhar e dividir condimentos, proporcionar momentos de degustação. Enfim, sentar ao redor de uma mesa para dialogar, experimentando sabores, conhecendo jeitos diferentes de ser e de fazer-se ator e autor, para então compartilhar do vinho dos sábios deuses.

Na tentativa de provocar encontros dialógicos de olhares, convidei o leitor para um passeio entre diferentes árvores do conhecimento: árvores de cujos frutos provamos, árvores que ofereceram sua sombra para que, ali sentados, dialogássemos com diferentes autores, árvores com copas grandes e altas, de onde horizontes de reflexões puderam ser avistados e trazidos pelo vento para enriquecer a discussão sobre a pessoa, a pessoa-professor, e o encontro com os outros fios que constituem as teias de relações.

Não há certeza do quanto tenha sido aproveitado e aprendido de tanta sabedoria que foi oferecida pelos diferentes a(u)tores, todavia, como diz o poeta português Fernando Pessoa:

¹⁸⁹ FREIRE; SHOR, 2006, p. 123.

Da minha aldeia quanto da terra se pode ver no Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
 Porque eu sou do tamanho que vejo
 E não do tamanho da minha altura...¹⁹⁰

Este é o meu humilde olhar diante dos olhares de Paul Tillich, Emmanuel Mounier, Martin Buber, Paulo Freire e dos profundos olhares dos meus entrevistados. É um olhar, um olhar de uma perspectiva! O olhar de quem quer ver, mirar e, sobretudo, admirar o que tudo existe para ser aprendido. Parece tão fácil: encontrar-se a si mesmo, dialogar com o olhar do outro, integrar-se num olhar, sendo olhares e continuar sendo o olhar de uma pessoa que se torna pessoa pelo encontro com o outro. Simples, mas tão complexo! Complexo, mas tão prazeroso! Prazeroso, belo e sério, pois pessoas merecem respeito e amorosidade!

A amplitude do meu olhar se expandirá. Por enquanto, acolho as palavras de Freire que me acalutam e alegram pela dose de esperança que contêm:

É preciso ousar, no sentido desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos, com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.¹⁹¹

¹⁹⁰ PESSOA, Fernando. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2000. p. 41.

¹⁹¹ FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'Água, 1993. p. 10.

4 DIÁLOGO: O ELO DAS RELAÇÕES

*Que quer o vento? A cada instante
Este lamento, passa na porta
Dizendo: abre...*

*[...]
Virei no vento... Direi: Acorda!...*¹⁹²

Pergunto-me, com frequência, por que desejo tanto o diálogo entre as pessoas, por que promovo muitos momentos de diálogos com diferentes grupos de educadores, por que o estímulo nas escolas e por que tantas vezes recomendo: “tenta dialogar, usa de toda franqueza e senta para conversar”. E é algo em que realmente acredito.

Talvez, parodiando o poeta Manoel de Barros¹⁹³, poderia dizer: “*trago das minhas origens crianceiras*” esta necessidade de querer participar, de mudar a direção das rotas vistas como única possibilidade... Quando criança, escondia-me debaixo da mesa quando pessoas estranhas vinham nos visitar, ou então chorava quando essas se aproximavam muito... No entanto, estar de baixo da mesa permitia-me ouvir tudo o que se passava, acompanhar aquela conversa de gente grande e torcer pelas palavras amáveis e sinceras de meu pai.

Depois de aquela gente ir embora, haveria um espaço para mim: sentar junto na conversa do pátio, debaixo do cinamomo, durante a roda do chimarrão. Os assuntos seriam discutidos, rediscutidos várias vezes, ao redor da mesa, durante as refeições. Não sabiam eles, mas do jeito deles estavam dialogando, comungando, estavam se olhando nos olhos, ponderando os prós e os contras das decisões que deviam ser tomadas, xingando-se, às vezes, o que me assustava e talvez por isso também me assuste um pouco até hoje. Mas vem “*das minhas origens crianceiras*”¹⁹⁴ esse desejo de ouvir o que se tem para dizer, de simplesmente observar e, então, de conversar olhando nos olhos, ouvindo atentamente e com respeito para que as idéias fluam, como a brisa que sentia debaixo do cinamomo. Da timidez crianceira

¹⁹² COUTO, Ribeiro. Elegia. In: MÊUMANNE PINTO, 2001, p. 118.

¹⁹³ BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003. p. 8.

¹⁹⁴ BARROS, 2003, p. 8.

talvez venha esse cuidado exagerado, por vezes, com os mais tímidos, uma preocupação com o entrosamento de todos, com o bem-estar do grupo, para que todos se sintam bem e contribuam de forma amorosa.

O professor Balduino A. Andreola cita um caso vivido por Danilo Streck, no final do I Fórum Social Mundial em Porto Alegre, no qual foi apresentada uma pesquisa sobre as experiências do orçamento participativo para os prefeitos. Depois da reunião dos prefeitos, um deles teria dito: “Nós precisamos tomar mais vezes chimarrão juntos”.¹⁹⁵ Percebo isso muitas vezes: uma cuia que atrai as pessoas. No início, o retrato é de uma pessoa ou duas, uma cuia, uma térmica, uma sombra. Sem demora, a roda aumenta. As pessoas vão se achegando. Muitos goles de chimarrão transformam-se em goles de desabafo, de planejamento ou, simplesmente, em goles homeopáticos de alegria, de compartilhamento e por que não em goles de conhecimento.

Torno minhas as palavras de Andreola sobre a frase dita pelo prefeito: “Tomar chimarrão juntos. Parece-me a expressão mais sintética, concreta e poética do diálogo segundo Freire. Um Freire à gaúcha”.¹⁹⁶ Tomar chimarrão dialogando, dialogar para tomar, gole a gole, palavras sábias; de mão e mão sentir o calor que transformará o diálogo em dialogação: um diálogo que leva à ação e uma ação que leva ao diálogo.

Acredito que a metáfora da onda, usada por Martin Buber,¹⁹⁷ ilustra muito bem essa relação do ir-e-vir no processo dialético de ir ao encontro do outro, da coragem de se lançar à dialogação: “Aí não se conhecerá, permanecendo na praia contemplando as espumas das ondas. Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar”.

O diálogo, para se tornar um elo de relações consistente, não-fechado, aberto a mudanças, flexível a críticas e a contradições, precisará ser mediado por pessoas corajosas e ousadas, capazes de se atirar na água e dispostas a nadar por mares desconhecidos.

4.1 A dialética: diálogo e contradições

Quando pensamos em diálogo, ou quando o sugerimos, geralmente nos vem a imagem de pessoas sentadas conversando tranqüilamente, quase uma imagem idílica, perfeita. Pessoas com um sorriso no rosto, apoiando-se nas idéias. Será essa a verdadeira conotação de

¹⁹⁵ ANDREOLA, Balduino Antônio. Educação e diálogo na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan./jun. 2006, p. 19-34.

¹⁹⁶ ANDREOLA, 2006, p. 20.

¹⁹⁷ BUBER, 1979, p. 28.

diálogo: harmonia, tranquilidade, estabilidade? Qual seria o espaço, dentro do diálogo, para a contradição, para a não-concordância, para a discussão a partir de diversidades percebidas ou trazidas?

Por isso que se faz necessário um diálogo com a palavra “diálogo”, método dialético, lógica dialética, para que se tenha uma compreensão de suas implicações e para que se saiba mais sobre suas origens etimológicas e históricas, para que ocorra, ao longo do texto, um encontro dialético de pensamentos.

Andreola, quando reflete sobre o diálogo em Paulo Freire, afirma que “uma das suas objeções a Paulo Freire é de que não é possível dar aula através do diálogo”.¹⁹⁸ Compartilho da proposta dele quando se mostra a favor do diálogo na aula e sugere que busquemos luzes para essa questão ao longo da história da filosofia e da educação. A proposta é ir atrás das luzes que grandes pensadores e mestres da humanidade nos deixaram através das conversas com seus discípulos sobre esse tema.

A dialética era, na Grécia Antiga, a arte do diálogo, da contraposição e contradição de idéias que leva a outras idéias. Ela é, propriamente, a arte de discutir, a arte do diálogo. Como, porém, não discutimos só com os outros, mas também com nós mesmos, ela acaba sendo considerada o método filosófico por excelência.

Conforme Gadotti, “a palavra dialética expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando assim a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese)”.¹⁹⁹ Ou seja, observar as contradições contidas nas idéias do adversário exigia uma concentração por parte do ouvinte no que era trazido pelo adversário para poder contra-argumentar. Exercício esse que, hoje, falta a muitas pessoas: ouvir sem interromper, perceber as contradições, não para derrubar idéias nem para sobrepor as suas, mas para provocar movimento: fazer as idéias fervilharem. Movimento: outra idéia que será destacada no pensamento dialético. Na verdade, o que se afirma que deu origem à dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas. Para a dialética, todas as coisas estão relacionadas e interligadas, provocando movimentos e mudanças. O movimento é constante em todo processo.

¹⁹⁸ ANDREOLA, 2006, p. 19-34.

¹⁹⁹ GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15.

Outra luz da história aponta para Sócrates. O pensamento de Sócrates sobre o parto das idéias, a maiêutica socrática, é conhecida por muitos educadores. Se realmente provoca o parto das idéias nas suas práticas educativas, não se sabe, mas seu pensamento serve de referencial teórico. Sócrates dialogava com seus discípulos, instigava-os para buscar dentro de si a verdade.

Platão, discípulo de Sócrates, via a dialética como uma técnica de pesquisa que se tornava possível a partir da colaboração de duas ou mais pessoas e um movimento de perguntas e de respostas que caracterizava esse encontro. O conhecimento seria fruto dessa reflexão coletiva. Andreola²⁰⁰ compartilha a informação de que grande parte dos livros de Platão era em forma de diálogo: diálogos que tinham o mestre Sócrates como interlocutor.

Heráclito de Éfeso também é citado como um dos filósofos que está na origem da dialética. A luta dos opostos e a idéia da realidade como um constante devir caracterizavam as suas idéias dialéticas. É de Heráclito a difundida frase que não é possível banhar-se duas vezes nas mesmas águas do rio. As coisas mudam rapidamente; as águas não voltam, muito menos permanecem.

Com Jean-Jacques Rousseau, para quem todas as pessoas nascem livres e são condicionadas pela sociedade, a concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, ganha forma. Conforme Rousseau,

o único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental.²⁰¹

Recuperando o conceito dos contrários, a luz da história ilumina as idéias do filósofo que acredita no domínio da razão no mundo: Hegel. As idéias de Hegel concentram-se no mundo das idéias e dos pensamentos. A razão é o ponto central da sua concepção e é dialética porque está ligada e envolvida na unidade e na oposição ao mesmo tempo.

Para Hegel, parte-se da Tese-ser, pura potencialidade, o qual deve se manifestar na realidade através da Antítese-Não-ser. Na contradição entre tese e antítese surge a Síntese-Vir-a-ser. Esse raciocínio é aplicado tanto à aquisição de conhecimento quanto à explicação dos processos históricos e políticos. Para ele, a verdadeira ciência do pensamento coincide

²⁰⁰ ANDREOLA, 2006, p. 19-34.

²⁰¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fontes, 1999, p. 76.

com a ciência do ser. Marx seguirá esse esquema hegeliano, colocando a economia, a política e o Estado como conteúdo do desenvolvimento entre os contrários.

Kant viu a dialética como lógica das aparências que levam o homem ao engano. Defendeu, na *Crítica da Razão Pura*, a chamada dialética transcendental, que é uma espécie de crítica do conhecimento. Para Kant, a dialética consiste em:

A segunda parte da lógica transcendental precisa, pois, ser uma crítica dessa ilusão dialética e se denomina dialética transcendental, não como arte de suscitar dogmaticamente tal ilusão (uma arte de múltiplas charlatanices metafísicas), infelizmente bastante em voga, mas como uma crítica do entendimento e da razão no tocante ao uso hiperfísico, para que se possa descobrir a falsa aparência de tais presunções infundadas e reduzir as suas pretensões de descoberta e ampliação, que ela supõe alcançar unicamente através de princípios transcendentais, à mera avaliação do entendimento puro e sua proteção contra ilusões sofísticas.²⁰²

Para Kant,²⁰³ a dialética pode ser vista como uma ilusão que julga conhecer através de princípios e conceitos puros do entendimento. Com isto Kant critica o conhecimento metafísico que afirma o conhecimento de realidades em si mesmas, pois para ele só é possível o conhecimento do fenômeno, ou seja, daquilo que aparece, que se manifesta aos nossos sentidos no mundo empírico. A conclusão a que se chega é que a dialética em Kant é uma crítica do entendimento como uma síntese entre o empírico e as condições *a priori* do conhecimento.

A dialética é e se desenvolve, contudo, no conflito entre opostos, como defendeu Hegel. É o jogo dos contrários, do certo e do errado, do perfeito e do imperfeito, do bem e do mal, e assim por diante. A dialética é a contradição entre teses ou situações contrárias e que, após esse jogo entre tese e antítese, surge uma síntese que se torna numa nova tese, iniciando uma nova luta. Em uma pedagogia do conflito, a dialética leva à transformação da realidade através da oposição das idéias de mudança, contrárias àquela situação estabelecida, surgindo daí uma síntese ou uma nova realidade e, no caso da teoria do conhecimento, um novo conhecimento.

Percebe-se que a idéia da oposição e da contradição acompanha o desenvolvimento da dialética, ou melhor, é o cerne do pensamento dialético. As mudanças acontecem porque, no interior das coisas, coexistem duas forças opostas: a unidade e a oposição, e essas forças impulsionam a transformação.

²⁰² KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril/Nova Cultural, 1996. p. 97 e 98.

²⁰³ REALE, Giovanni. **História da filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1990. v. II, p. 895-896.

Entender o aspecto da contradição na dialética é fundamental para saborear cada palavra do diálogo, cada olhar lançado para o outro no diálogo, que será abordado mais adiante. O aspecto da unidade e da luta dos contrários é um dos princípios da dialética, assim como o da totalidade, do movimento e da mudança. Nenhum deles torna-se estranho dentro da minha temática das redes, da inter-relação dos saberes e das conexões entre as diferentes redes de saberes e de pessoas.

De acordo com o segundo princípio, o da totalidade, tudo se relaciona. A dialética busca entender as coisas, os fenômenos, observando-os numa relação recíproca. As coisas não são consideradas na sua individualidade, e sim na sua totalidade.

Cabe aqui destacar a idéia trazida pelo Limoeiro sobre a sua compreensão de rede e as respectivas relações entre as partes e o todo. Para o Limoeiro, as relações dentro da escola são a soma de diferentes profissionais. Cada professor tem sua postura própria, suas características, e contribui de alguma forma, com os seus valores, para o mundo. Isso o torna um profissional na escola, compreende o Limoeiro. Todavia, esse profissional (professor) precisa ter muitos conhecimentos na sua área. Isso acontece com todas as áreas. A junção de todos os conhecimentos, com os quais cada um contribui, colabora para a formação de um todo amplo de conhecimentos interdisciplinares. Ele cita um verso do poeta barroco Gregório de Matos para ilustrar seus pensamentos. Aliás, o Limoeiro faz muito uso da literatura para ilustrar sua fala e também suas ações: “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte, mas se a parte o faz todo, sendo parte, não se diga, que é parte, sendo todo”. Para completar, o Limoeiro diz: “A frase explica muito bem o que entendo por relações na escola: Só as partes fazem o todo, o todo sem as partes não é todo. Apliquei isso com as professoras, quando trabalhei o Projeto Pedagógico”.

Percebemos que assim como todas as coisas e os conhecimentos nas diferentes áreas estão interligados, também as pessoas estão. Onde está o elo, não se sabe exatamente, e talvez isso também não seja o mais importante. O importante é que ele movimente, que faça as partes se comunicarem com o todo e o todo esteja atento às partes. O importante é ficar atento para que as identidades sejam mantidas, como já nos alertavam Mounier e Tillich em relação ao ser pessoa, ser sujeito diante da massa.

Pelo princípio do movimento compreende-se que tudo se transforma! Quantas vezes, ao longo do meu texto, inspiro-me nas idéias de Paulo Freire sobre o movimento das mudanças, a esperança contida na mudança! Eis que é essa a idéia destacada neste princípio.

De forma clara e concisa, Gadotti explica: “A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas”.²⁰⁴

Nesse modelo dialético, o sujeito é compreendido como alguém em permanente processo de transformação, de desenvolvimento e de aprendizagem. O sujeito vive essa dialética e nela se move de si para o outro e do outro para si, num constante processo de crescimento. A dialética é a percepção de que o mundo está numa constante transformação. Transformamo-nos continuamente! Os valores que trazemos na nossa bagagem de vivências, experiências e conhecimentos dão estabilidade às nossas ações e possibilitam a tomada de decisões diante dos diferentes movimentos que se apresentam diante de nós como brisa, como vento ou, às vezes, até como um temporal.

Nesse movimento, nessa dialética da vida, qual é o espaço do diálogo? No caminho da dialética, como o diálogo pode contribuir? Como promover um diálogo humano na complexidade da pós-modernidade? Como essas contribuições podem acrescentar para que as contradições ajudem na construção de conhecimentos e valores? Andreola, conhecedor e admirador das idéias de Paulo Freire, afirma que “Paulo Freire não praticava o diálogo, ele era o diálogo”.²⁰⁵ Justifica tal afirmação pelas atitudes de Freire, seu modo de agir, o que, aos olhos de Andreola, é o diálogo: forma de agir e atitude perante a vida.

4.1.1 Conhecendo e desfiando os fios do conflito

Para a abordagem da temática do gerenciamento de conflitos, novamente recorrerei ao educador Paulo Freire, partindo da premissa de que a contradição está presente no diálogo. A relação dialógica, como já vimos anteriormente, tem em si a contradição, a pressupõe. Toda realidade é dialética, há sempre um outro lado, contraditório ou apenas diferente, mas que diverge. O diálogo, sendo construtivo e acontecendo entre pessoas que querem se manifestar e que têm algo a dizer, vai se dar numa relação em que aparecem idéias diferentes e até opostas. Assim, conflitos fazem parte dessa relação em que se procura tecer os fios do diálogo, lembrando que, em determinados momentos, é necessário desfiar os fios para conhecê-los e identificá-los, para então arriscar novos pontos no bordar da tela cotidiana da escola.

²⁰⁴ GADOTTI, 1987, p. 25.

²⁰⁵ ANDREOLA, 2006, p. 19-34.

Da sabedoria das árvores vieram muitas sugestões de como lidar com os conflitos da escola. A proposta, assim, será um diálogo, à sombra das árvores, principalmente entre entrevistados e Paulo Freire.

Num determinado momento, a pedagogia do conflito sugerida por Moacir Gadotti também será contemplada com o intuito de provocar um pouco mais a reflexão sobre "Pedagogia do Diálogo", ou então a "Pedagogia do Conflito", como sugere o autor.

No depoimento do Ipê e da Mimosa, encontram-se dois aspectos fundamentais para ancorar a reflexão sobre os conflitos. Ipê traz o cerne da questão: “A mediação do conflito ocorre pelo diálogo”. Não há resolução de problemas, crescimento de um grupo se não houver espaço para o diálogo. É imprescindível convidar as pessoas que se sentem envolvidas numa situação de conflito para uma conversa, na qual os diferentes pontos de vista são ouvidos. Pode ser em momentos diferentes: uma conversa individual e outra conjunta, dependendo do caso. Todavia, o foco não pode ser perdido: escola é espaço de educação, onde se promove o conhecimento. Essa clareza é fundamental. O objetivo maior será a saúde da instituição e dos atores envolvidos. Conhecer-se para poder conhecer!

A Mimosa defende a pedagogia do conflito e do confronto. “É preciso poder dizer o que se pensa, é preciso poder discordar... conflitos precisam ser vistos”, destaca. Essa idéia é perceptível em várias falas, mais até por parte da coordenação: a preocupação em identificar os conflitos e a sua mediação através do diálogo.

O educador Gadotti e a entrevistada Mimosa teriam interessantes fios em comum para desfiar. Mimosa, conhecedora ou não da proposta de *Pedagogia do Conflito* de Moacir Gadotti, seria uma companhia para o autor no desfiar dos fios do diálogo, na tentativa de provocar a rebeldia no educador, sua vontade de desobediência, dada a realidade da educação brasileira, que não se liberta das amarras do colonialismo e da dominação. “Reivindico para o educador não só o direito de se contradizer, mas a prática da desobediência” diz Gadotti²⁰⁶. Essa rebeldia seria justificada pela necessidade do educador conhecer os cenários educacionais e de redescobrir o papel da educação. Ele parte do princípio de que, se o educador repensar a educação, estará repensando a educação. Gadotti questiona a verdadeira eficiência da pedagogia do diálogo, que talvez tenha se perdido um pouco na reflexão sobre a relação da educação com a sociedade, focando sua atenção por demais na relação dialógica entre professor e aluno. A proposta é que se perceba o papel da educação no contexto atual.

²⁰⁶ GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980. p. 55.

Através da pedagogia do conflito, o educador deveria ser levado a reassumir o seu papel crítico dentro da sociedade. Como Freire destacou muito bem:

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível de estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos da realidade tida como intocável.²⁰⁷

Esse fio da necessidade de uma posição política por parte dos educadores é comum nos dois pensadores, Freire e Gadotti. A diferença está na interpretação do que é o diálogo e do que ele provoca. O diálogo pode, na minha compreensão, provocar a desobediência, o questionamento, mas, justamente por ser diálogo, ele levará em consideração muitos aspectos: a clareza sobre o colocar-se no lugar do outro; conhecer-se para conhecer o outro; conhecer a escola, suas propostas e seu projeto pedagógico; e, naturalmente, o papel político do educador e da escola. Assim, a rebeldia não será rebeldia por rebeldia, nem a revolta um simples desejo de revolucionar, mas ambas, sendo ação de pessoas conscientes do seu papel, levarão à transformação.

Gadotti aprofunda sua discussão muito mais, entrando no âmbito da *Pedagogia Revolucionária*, que pressupõe mudanças na estrutura social, política e econômica, acompanhada dos questionamentos do autor sobre as reais possibilidades dessa mudança acontecer. Permanecerei, todavia, nessa dimensão da provocação do diálogo para que ele contribua na pedagogia do conflito, seja o mediador e também o provocador de conflitos. Visto sempre dentro de um contexto e dentro de uma proposta pedagógica.

A Paineira chama a atenção para o projeto da escola. Este deveria ser o norte! Partindo das perguntas: Que escola somos? Que educação queremos? Então, como devemos agir? O que norteia nossa reflexão? A proposta pedagógica dará o rumo à ação pedagógica de toda a comunidade escolar. A discussão nos diferentes grupos não atenderá a anseios pessoais, mas às propostas da instituição, descritas no projeto pedagógico. A Paineira esclarece seu pensamento:

Tendo jogo aberto, conversando. O grupo, a partir do projeto da escola, integrado a ele, sempre. Não somos um grupo separado da escola, que traça seus objetivos. E aí, no grupo, nos perguntamos: para atingirmos tais objetivos, que atitude precisamos ter? Que postura?

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 58.

Toda escola precisa estar envolvida no projeto, de forma diferente, com suas particularidades, mas envolvida com ele. Se algum elo estiver fraco, isso abalará a escola.

Optamos pelo diálogo. Diálogo não é “ai eu não quis dizer isso” tem que saber argumentar, saber por que está se discutindo, qual é o ponto, o que importa... Tem que ser aprofundado!

Hoje sentar para conversar. Aquele “precisamos conversar” não é vergonha... Já faz parte da cultura da nossa escola.

Educadores conscientes, questionadores, mas, sobretudo, engajados na ação educativa perceberão o significado de uma vida comunitária na escola, onde as coisas são discutidas e ações são planejadas coletivamente. A conquista do grupo para a ação coletiva é lenta, as árvores enfatizaram isso na sua fala, mas é necessária. O processo é lento: inicia-se com alguns e, aos poucos, outros vão se juntando ao grupo, aprendendo a trabalhar em conjunto, sentindo-se pertencentes a um grupo e com ele comprometidos. Essa idéia nos remete ao educador-pessoa, à pessoa do educador, ao personalismo de Mounier. A pessoa que, sentindo-se pertencente a um grupo, percebe-se como integrante da reflexão, melhor ainda, como centro da reflexão, e vê que ela tem na mão o farol que pode iluminar os caminhos para a transformação. Nesse contexto, a educação será vista como o despertar da pessoa total, que se encontra num movimento constante de libertação pessoal e da comunidade. Lembramos que Mounier sempre associa o comunitário ao personalismo, por isso também a relação entre a libertação pessoal e a comunitária, as duas estão interligadas. A pessoa torna-se pessoa na relação comunitária.

Lorenzon, no seu texto intitulado “Um discípulo de E. Mounier e de Ricoeur”, traz uma interessante definição de Lacroix sobre Mounier: “Mounier é acima de tudo o ‘instituidor’ do homem do século XX, o ‘instituidor’, quer dizer, aquele que institui a humanidade no homem, aquele que coloca o homem de pé”.²⁰⁸ Também o século XXI precisa de idéias que humanizem o homem, que coloquem o homem de pé, e principalmente de pessoas que se assumam como sujeitos dessa transformação, conscientes de que essa luta não é tão fácil, que haverá discordâncias, entraves, e que o diálogo será fundamental na construção de um projeto comunitário. Um “*homem de pé*” seria capaz de olhar além: de perceber os diferentes fios que compõem a trama comunitária, de sentir como eles se entrelaçam, de olhar de perto quais são as mãos que tecem e de, analisando a trama dos fios, questionar e se indignar com os emaranhados que se formam. Alguns nós, se identificados

²⁰⁸ Lacroix, citado por LORENZON, Alino. Um discípulo de E. Mounier e de Ricoeur. In: HENZ, Celso I.; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Memórias, diálogos e sonhos do educador**: homenagem a Balduino A. Andreola. Santa Maria: UFSM; UFPEL; Pallotti, 2005. p. 127.

logo, podem ser desfeitos e nem deixam marcas nos fios, só que precisam ser percebidos e analisados.

A idéia é que se olhe para o cenário, todo o seu entorno, o contexto no qual o texto da vida é escrito, para entender e não aceitar as coisas como “normais”, dizendo apenas “as coisas são assim, nada pode ser feito”. Em "Pedagogia da Indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos", Freire critica com veemência o fatalismo, ou seja, as reações fatalistas diante de algum fato acontecido, caracterizado pela afirmação: “A realidade é assim, não dá para fazer nada”. “Os fios são fracos, sempre arrebentam do mesmo”. Ou então: “É assim mesmo, sempre foi assim, tem que aceitar. Não adianta: esses fios não prestam mesmo”.

Quantas vezes ouvimos frases nesse estilo nas nossas instituições! Frases expressas com indiferença e, talvez, infelizmente, mensageiras da síndrome do fatalismo e do que hoje se diz ser a doença do século: a normose. Tudo é normal, tudo é assim mesmo! E diante dessa aparente normalidade, não se pergunta por que as coisas são assim, para quê? Onde estão as pessoas capazes de mudar? Em que gaveta puseram a chave que é capaz de abrir-lhes o coração e a mente para a possibilidade e a necessidade da mudança, que é, como diz Freire em diferentes momentos ao longo do livro *Pedagogia da Indignação*, “mudar é difícil, mas é possível”.²⁰⁹ No entanto, a mudança precisa ser desejada; as pessoas precisam assumir o seu papel de sujeitos capazes e uma postura de sujeitos; precisam ter coragem de correr riscos, de enfrentar situações diversas, para assim viver a história como tempo de possibilidade e não de determinação, como nos sugere Freire. Nada está determinado, enquanto houver pessoas esperançosas e confiantes na sua capacidade e na força do grupo, reconhecendo também que somos todos pessoas inconclusas e que por isso estamos sempre aprendendo.

A escola precisa ter isso muito claro para poder falar em caminhada conjunta. Há pessoas que, por ocuparem um cargo de liderança, seja de direção ou de coordenação, são responsáveis em gerar o movimento de renovação e de transformação no ambiente escolar. Tomar a iniciativa para mudanças nem sempre é tão fácil, porque depende do primeiro passo que é a identificação de um problema e a conseqüente busca da solução. Chegar numa pessoa e questionar sobre um fazer pode gerar conflitos, mas é imprescindível.

Flamboiã compartilha sobre o desafio da coordenação em trazer à tona problemas e destaca que isso faz parte da função da coordenação: mexer em estruturas, isso desacomoda, causa um pouco de insegurança, mas é necessário. Ele diz: “Na minha função, precisa mexer

²⁰⁹ FREIRE, 2000, p. 99.

em estruturas. Em muitos momentos, precisa-se fazer o contraponto e com isso, não se é a pessoa mais querida sempre”. Surge a pergunta: em que consiste o ser “querido” quando se precisa zelar pelo movimento numa instituição? É possível ser querido e crítico ao mesmo tempo? Acredito que sim. Flamboiã, quando fala da sinceridade que é indispensável, e o Pau-Brasil, quando enfatiza o papel da transparência no gerenciamento de conflitos, trazem a resposta. Conflitos sempre existiram e sempre existirão lá onde há pessoas forem envolvidas e engajadas no desenvolvimento de projetos, só que o fio do diálogo não pode se perder no meio dos “rolos” de fios. A opinião das árvores é unânime em relação à dificuldade de desfiar os fios do conflito. A experiência das árvores já mais vividas mostra que conflitos fazem parte do processo, cabe aos líderes não permitir que eles se tornem o centro do processo.

O Pinheiro, baseado na experiência de seus fortes galhos, ensina:

Eu parto do pressuposto que toda administração (gerenciamento) é sinônimo de administração de conflitos. Eu não consigo separá-las. Eu acredito numa administração proativa. Uma administração que se dá no olhar para frente! Não acrescenta muito saber por que alguém fez o pecado, ou quem fez o pecado, mas o que vai se fazer, a partir de então, para evitá-lo.

O Manacá-da-Serra segue a mesma linha de pensamento do Pinheiro e enfatiza o aspecto do “sentar frente a frente” e depois se perguntar: “o que do conflito sobrou para nós?” O que temos a aprender, eis a questão. Atrevo-me a perguntar: queremos aprender? Se queremos aprender, temos que, em primeiro lugar, reconhecer que temos fraquezas, como diz Freire: “Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la”.²¹⁰

Um ser de busca deveria saber, ter consciência de que é alguém em constante busca e, portanto, um ser inconcluso. Este é o primeiro sentimento: saber-se inconcluso, saber que a mudança é possível, saber que fazê-la é possível.

Além disso, aceitar que as outras pessoas também são inconclusas, que também elas estão aprendendo e que, por isso, antes de entrar em conflito, é preciso “respirar fundo” e exercitar a tolerância.

Se os sujeitos estiverem conscientes das próprias limitações e as dos outros e se lembrarem sempre de que a equipe só se torna equipe quando os diferentes dialogarem, estaremos caminhando para uma verdadeira convivência comunitária. Esse processo está muito bem expresso nas palavras de Alípio Casali, na contracapa do livro *Pedagogia da*

²¹⁰ FREIRE, 2000, p. 47.

Indignação, quando escreve que a obra de Freire reencontra o essencial da educação: “O diálogo que compartilha e provoca”.²¹¹

Também para a escola não parece ser tão difícil, então, reencontrar o essencial da educação: ser um grupo que compartilha e que, compartilhando, prova e, provocando, compartilha. Nesse ir-e-vir dos fios das idéias, desfiam-se preconceitos e, com lentos pontos, borda-se a mudança. Cabe ainda destacar dois aspectos importantes, poderiam ser considerados fios, que incrementarão o bordado dos conflitos permeado pelos fios do diálogo: a ação de sentir-se presente e fazer-se presente e o direito a sentir raiva. Ambos são aspectos trazidos por Freire. O exemplo citado pelo educador é em relação a favelas ou a realidades que sofrem com injustiças. Não é o caso em estudo, mas acredito que a idéia da necessidade de se aproximar primeiro para conhecer, para fazer brotar a confiança entre as partes é válida

Freire afirma que:

um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação.²¹²

Da simples presença faz nascer a convivência. Não é pela imposição da presença que a convivência nasce, assim como uma relação de confiança é fortalecida quando as pessoas se tornam presentes, quando acompanham os processos e ajudam a pensá-los. A idéia é tornar-se presença, estar presente, ser um presente, para que assim brotem as sementes da convivência. A convivência é uma conquista das pessoas! Estar presente de tal forma, que se queira estar com, e que o estar presente acrescente algo para o crescimento e fortalecimento da pessoa e também do grupo, cada um com suas particularidades respeitadas e admiradas.

Na área da psicologia, poder-se-ia encontrar bastante literatura sobre o direito à raiva e a necessidade de botá-la para fora, para não se sentir sufocado pelo medo, pela angústia e por rancores. Colocar a raiva para fora ajuda a pessoa também a “respirar fundo” novamente, para que a raiva não tome conta e impeça um raciocínio claro. Todavia, há momentos para expressar a raiva.

O destaque a ser dado à expressão da raiva, nesse contexto, inspira-se na educação, ou melhor ainda, nas palavras de Freire quando se refere à raiva justa, não-impulsiva,

²¹¹ Alípio Casali, citado em FREIRE, 2000, contracapa.

²¹² FREIRE, 2000, p. 79.

daqueles que lutam por uma vida mais justa e digna para todos e que sofrem por perceber a morosidade na mudança dos fatos e até uma certa indiferença por parte de alguns.

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.²¹³

A indignação perante a imobilização causa sentimentos de frustração e de raiva que podem levar a conflitos. Como a escola está em constante movimento, como há muitos autores e atores atuando e até disputando as luzes no palco da vida, é compreensível que sentimentos diversos sejam despertados.

Um fator causador de muita insatisfação é a falta de transparência. A falta de clareza e de transparência é o adubo de que a fofoca mais gosta. De um pequeno fato ocorrido, surge uma cena quase trágica.

Esse é um aspecto para o qual o Coqueiro chama muita atenção, quando com insistência enfatiza o olhar atento que deve ser dado ao evento analisador. Ele relata:

Aprendi no _____: A gente se vira com o que se tem... O conflito precisa ser entendido como um sintoma. Ver a situação como um sintoma e perceber o que dá sentido ao conflito. Alguém não quer. Tem então a necessidade de perguntar: Não quer por quê? Quando não quer? Como não quer? É preciso entender o que está acontecendo?

A tendência é reduzir o problema ao reclamante, como se fosse só problema do reclamante. Pode ser um reclamante chato, mas tirando dele toda a chatice: o que tem? Por quê? Tentar chegar ao conteúdo. O que esta situação significa?

Aprecio a sugestão do Coqueiro de prestar muito mais atenção ao evento analisador. Essa atenção exige tempo, conversas diversas, escuta atenta, mas os resultados serão condizentes: o problema será resolvido e a alegria dos fofoqueiros não será contemplada. Há outros e muitos motivos para se alegrar numa escola. O evento analisador permite olhares de diferentes perspectivas, o que contribui para sua eficiência.

Acredito que no evento analisador também caberiam as “antenas ligadas” da direção, das quais nos fala a Corticeira.

Conflitos geram crescimento, desde que sejam enfrentados! A situação conflituosa precisa ser enfrentada. Se enfrentada e se refletimos sobre ela, haverá crescimento. É preciso enfrentá-los! Os gestores precisam estar com as antenas ligadas. Precisam

²¹³ FREIRE, 2000, p. 79.

saber o que está acontecendo. Saber dos conflitos e ir tentando fazer uma mediação. Às vezes, a antena ligada ajuda para, de forma indireta, ir resolvendo um conflito.

O Pau-Brasil também usa um interessante artifício para mediar os conflitos: “Começamos a conversa com: Como estás te sentindo? Tem alguma coisa te incomodando? Aí, geralmente, o professor já começa a desabafar”. Estamos diante da sensibilidade, vocábulo que precisa voltar a sair das gavetas. As verdades podem e devem ser ditas com sinceridade, mas há maneiras de dizê-las e há momentos apropriados para manifestar-se a respeito. Outro aspecto é o jeito das pessoas reagirem. Faz parte da função dos gestores, o que já foi bastante destacado, conhecer o seu grupo para poder confiar nas pessoas, conhecer o jeito de cada um para estimular talentos. Destaca-se agora que conhecer ensina a como lidar com as pessoas, e assim entramos no terreno da sensibilidade. O exemplo do Pau-Brasil mostra que um toque de sensibilidade só ajuda, sem ameaçar a autoridade da pessoa que ocupa um cargo de poder. O toque da sensibilidade ensina a se colocar no lugar do outro, a perceber o evento analisador, de antenas ligadas, para então perguntar: como fazer? Olhar para os atores e se perguntar: com quem mesmo que eu estou lidando? Como posso chegar? (Gestão com sensibilidade será um dos temas do capítulo 5.)

Perguntado sobre como lida com os brilhos no grupo de professores, o Angico responde: “Como lidar com brilhos? Parte do exemplo do gestor. Se o gestor mostra esta necessidade de brilhar, se é inseguro... Se eu não tenho necessidade de brilhar, eles também não têm”. O Angico traz um ponto fundamental: olhar para si mesmo e se ver, se localizar nesse palco chamado escola, para então refletir sobre a própria ação e a ação dos outros, para que o brilho da instituição não seja afetado. Críticas fazem parte de um diálogo, todavia elas devem ser consideradas por todas as partes, ou seja, dizer com sinceridade deveria ser um exercício permitido e exigido de todos os atores.

Percebemos que o conflito não é tão amargo quanto parece à primeira vista. A experiência ensina que tudo se torna mais fácil quando os fios do bordado são conhecidos, os nós são percebidos e olhados atentamente, e, no momento certo, se desfia um fio de bordado. E a educação ganha sabor: sabor de vida, sabor de "quero mais" desafios, quero conversar, quero aprender, quero, depois do gole de café muito quente, que faz lacrimejar, poder dizer:

Valeu a pena?
Tudo vale a pena,
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu

Mas nele é que espelhou o céu.²¹⁴

Tudo vale a pena, também o Bojador, se o reconhecermos e se pudermos conversar sobre o que vale a pena, sobre o que, como escola, está além do Bojador. “Uma conversa que poderá acontecer num Café com a Direção”, como sugere o Pau-Brasil, que organiza momentos de conversa com os professores denominados “Café com a Direção”. O sabor das suas palavras deixa a mensagem: “Criei o café com a direção. No primeiro ano, deixei que os professores marcassem um horário comigo. Assim, alguns não vieram”(Pau-Brasil).

4.2 Rostos e faces: o tecer dos fios do diálogo

Diálogo: algo aparentemente tão simples e que vem para o bem de todos. Mas, então, por que se foge das possibilidades de tecer verdadeiros diálogos? Faltam-nos os fios da seriedade, do envolvimento, engajamento e comprometimento? De que fios acreditamos que o diálogo é tecido? De conversas inconseqüentes? De falas sem brilho nos olhos? De silêncios despercebidos ou ignorados? De discursos pomposos que escondem fatos reais?

O diálogo, na sua simplicidade e magnitude, merece mais atenção e mais estudo. Ele quer se tornar mais conhecido, pois, conhecendo-o e conhecendo seu significado, por ele nos apaixonaremos e o cultivaremos. Afinal, como se diz: só se ama verdadeiramente o que se conhece.

O rosto do diálogo tem muitas faces a mostrar. O diálogo não tem a intenção de esconder qualquer uma das suas faces, pelo contrário, favorece e estimula o diálogo de todas e entre todas. As pessoas, em geral, não são acostumadas ao exercício de olhar de diferentes ângulos, enxergam apenas uma ou duas facetas. Para entendê-lo na sua totalidade, precisa-se de olhos amorosos, contemplativos e sensíveis. Colírio que só o tempo ou a experiência, a vivência e a sabedoria produzem.

A face do diálogo que é mais conhecida é a do diálogo como conversa, descontração, como mediador de conflitos, como momento de encontro, de olhar olho no olho. Essa face remete ao diálogo, fundamento do trabalho em equipe, que, olhando-se no espelho, reflete a palavra de cada um, importantíssima para um trabalho coletivo. A palavra que quer ser dita, mas que sabe que ela tem um parceiro fiel: o silêncio. Como dizia meu pai, na sua humilde

²¹⁴ PESSOA, Fernando. Mar português. **Poemas selecionados**. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br>>.

sabedoria: “*Reden ist Silber, schweigen ist Gold*”.²¹⁵ A frase destaca o valor do silêncio. Talvez seja o silêncio que dê o brilho dourado ao diálogo.

O diálogo como forma de problematizar, de questionar fatos, de levantar dúvidas, de averiguar circunstâncias, é fundamental. Trata-se do conhecimento tecido a partir de pessoas que indagam, que refletem, que pesquisam, que querem saber, que perguntam. Esse diálogo é construído na intersubjetividade, mediado pela realidade do mundo. Seu brilho provém da curiosidade espontânea que, pelos olhos contemplativos, é transformada em *curiosidade epistemológica*²¹⁶, enfatizada por Paulo Freire.

Importante papel tem hoje também o diálogo como fomentador da aproximação entre os diferentes, seja de culturas diferentes ou de jeitos diferentes de ser. Esse diálogo precisa fazer o conhecimento circular constantemente por todos os fios da rede, pois ele, o conhecimento, tem todas as condições de desfazer os nós da indiferença, substituindo-os pelo tecer dos fios da solidariedade. Conhecimentos múltiplos impulsionam movimentos e a abertura para novas redes de significados.

Há também a face mais rude do diálogo: olhos indagadores e, por vezes, tristes ou revoltados que denunciam e mostram sua indignação: diálogo como denúncia e indignação. Diálogo, às vezes, até silencioso, quando só os olhos falam, mas sua linguagem toca quem tem ouvidos abertos à escuta sensível e respeitosa.

O rosto do diálogo deve ter outras faces ainda. Dialogando é possível descobri-las e considerá-las. O tempo ensinará! Todavia, ao longo deste capítulo, gostaria de me aproximar dessas faces acima apresentadas. Senti-las, dialogando com teóricos e com minhas sábias árvores: provocando luzes e tentando iluminar espaços para o diálogo nas escolas, para que rostos se mostrem!

4.2.1 Os primeiros fios do diálogo: que rostos o refletiram?

Antes de contemplarmos as diferentes dimensões do diálogo, seus rostos e suas facetas, gostaria de deixar-me conduzir pelo farol indagador para o qual Andreola aponta num de seus escritos: “O diálogo não é invenção de Freire?”²¹⁷. O educador mostra-nos que o diálogo não é uma invenção de Paulo Freire, que antes dele outros já iluminavam caminhos

²¹⁵ Provérbio que, literalmente, significa: “Falar é prata; calar é ouro”.

²¹⁶ FREIRE, 1997, p. 32.

²¹⁷ ANDREOLA, 2006, p. 21.

pelo diálogo, como já vimos um pouco, quando lançamos um olhar histórico para a caminhada da dialética.

Sócrates mostrou as possibilidades do diálogo, comparando-o ao parto: o parto das idéias. Desenvolveu esse pensamento inspirado no trabalho da sua mãe que era parteira. O parto ilustra o ato de tirar de dentro das pessoas as idéias, os conhecimentos das pessoas, para poder assim, com esses fios, tecer as idéias. Platão deu continuidade e aprimorou, mais tarde, o diálogo socrático.

Andreola argumenta, em relação à comparação que alguns fazem entre o diálogo socrático e a proposta de diálogo em Paulo Freire, que há diferenças relevantes. O diálogo de Freire é mais problematizador, não parte daquele idealismo proposto por Sócrates de que a pessoa é possuidora de todos os conhecimentos, que esses são inatos, estão dentro das pessoas, e só precisam ser colocados para fora. A proposta de Freire vai muito mais linha do tear de conhecimentos na intersubjetividade do diálogo. Certamente as pessoas devem ser estimuladas ou até provocadas para fazer seu parto de idéias, mas esse parto está inserido num cenário um pouco mais amplo.

Santo Agostinho é citado por Andreola como educador que se deixou guiar pelo lampião do diálogo. Também Emmanuel Mounier entra nesse contexto. Andreola cita um exemplo de como Mounier, em suas aulas, valorizava o diálogo. Não transcreverei a passagem, detenho-me a relembrar aqui a ênfase que, conforme o apresentado no Capítulo III, Mounier dá à pessoa e da sua constituição como tal, na relação com o outro, criando nessa relação com o outro um ato comunitário. Ora, para uma verdadeira vivência comunitária, o diálogo é pré-requisito. Pensamento que justifica a menção de Mounier como uma das estrelas no céu do diálogo.

A idéia de céu, horizonte, imensidão da criação remetem a alguém que é referência para o diálogo para os cristãos: Jesus Cristo. Não é preciso ser um grande conhecedor da Bíblia para saber que Jesus era a presença do diálogo, quer dizer, dialogando ele vivia e vivendo despertava vidas através do diálogo. Suas parábolas eram um convite para a reflexão, para o diálogo de cada um consigo mesmo e também com os outros. O mestre dialogava com pessoas de todos os grupos, sem discriminação: pessoas pecadoras, pessoas justas, mas sobretudo com pessoas. E apostando em pessoas, promovia um diálogo mais humano. Proposta que continua sendo um desafio para a educação de hoje: uma educação que promova o sujeito ou que desperte o sujeito nas pessoas.

Sujeito é entendido aqui como alguém que tem vontade, deseja, quer e tenta realizar com afinco aquilo que almeja. Ao humano interessa viver bem, realizando-se na vida, existindo com dignidade. A condição de existir do ser humano é histórica. É uma construção histórica e cultural.

Os diálogos iniciados por Sócrates, Platão, Agostinho, Jesus Cristo continuam se aprimorando até hoje e já foram adotados por muitos pensadores como forma de promover uma maior integração e aproximação entre o leitor e o texto. E talvez, aos poucos, as pessoas estejam se apropriando dos raios de luz que o diálogo deixa pelo horizonte dos nossos conhecimentos. Ele ensina que dialogar é olhar para o outro, é senti-lo, é perceber e iluminar a realidade, para que o diálogo possa ser muito mais do que um parto de idéias, que ele possa ser a luz para o parto de idéias, pois sendo luz mostrará o cenário, o rosto de quem dá à luz, os olhos de quem nasce, de quem simplesmente assiste a tudo, para então problematizar e provocar para a ação, de preferência coletiva.

Assim, aproximamo-nos do grande inspirador do diálogo na educação: Paulo Freire. Alguém que, na sua trajetória de vida, dialogou muito. Ouviu muito, observou continuamente e, sobretudo, viveu com as pessoas, foi até elas. Com muita humildade, mostrou os fios do diálogo, deu orientações de como é possível ligar os fios através da costura, do tricô, do tear etc., mas deixou as pessoas criarem o seu bordado, sua colcha de retalhos, recheada de histórias de vidas. Na colcha, os fios uniam retalhos de histórias de pessoas, que felizes, descobriam-se como sujeitos responsáveis pela costura, beleza, estética e pelas possibilidades de “aquecimento e conforto” que aquela peça ofereceria.

Com palavras sucintas e tocantes, Andreola define o sentido do diálogo para Paulo Freire:

O diálogo, segundo Freire, não é, pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade.²¹⁸

Através da proposta de diálogo de Paulo Freire, janelas de interlocução entre diferentes autores poderão ser abertas. Não há janelas com lugares definidos, ou talvez sim, mas há possibilidades de tentar olhar por outras janelas que nos permitam contemplar o mesmo horizonte, ou, o que seria mais instigador, olhar o cenário de outras perspectivas para

²¹⁸ ANDREOLA, 2006, p. 33.

conhecer todas as partes que fazem parte do diálogo, seus ingredientes indispensáveis, seus parceiros e até suas implicações. O que, anteriormente, já denominei de suas facetas, poderiam também ser os fios que compõem as redes tecidas pelo diálogo. Sigo pelo caminho da metáfora dos rostos e das facetas neste capítulo por acreditar que os fios estão nas mãos desses rostos, pois mãos sem rosto não são nada, assim como o corpo só com rosto não é nada. Os fios da vida, as veias do corpo interligam toda circulação do sangue, assim como aqui a reflexão será tecida por muitos rostos com suas mãos, que olham pela janela para, no encontro de olhares, dialogar sobre o verdadeiro diálogo.

A opção pela metáfora da janela deve-se ao tema agora em questão: diálogo, especificamente o diálogo em Paulo Freire. Mirando pela janela de Paulo Freire, do seu olhar amplo, que vai do local para o global, o convite para o encontro de olhares, no abrir a janela, com as árvores entrevistadas.

Teremos um vasto horizonte a contemplar e poderemos adentrar outras janelas que se abrem a partir da primeira, por exemplo, encontrar-nos-emos também com os rostos que nos mostram as diferentes facetas do diálogo, como já mencionei anteriormente. As janelas estarão abertas para a interlocução entre diferentes saberes e olhares.

Há tantas paisagens para serem vistas, admiradas e de cujas imagens deveríamos nos apropriar para aprender com elas, quando possível, e, de outro lado, intervir nelas, com cuidado, quando necessário.

4.2.2 Olhar pela(s) janela(s) das (R)redes?

Por que combinar o tema do diálogo com o olhar pela janela? Talvez as palavras do Jacarandá sejam uma boa resposta a essa pergunta. Ele começa com “olhar” e questiona, criticamente, nossa comunicação como instituições ligadas numa Rede.

Hoje, é prazeroso olhar para fora! O grande motor é: olhar para fora! Temos poucos espaços, na Rede, para conversar sobre isso! Por que temos piores resultados na educação? Porque as expectativas dos professores em relação aos alunos são medíocres.
Por que temos rolos com direções? Porque não discutimos sobre reais problemas. Ainda não conhecemos nossas potencialidades! Falta de olhar estratégico! Vislumbrando estratégias sobre relações estratégicas!

A provocação lançada é pertinente: olhar para fora e dialogar sobre o que se vê e se percebe. Entender que há muito a olhar e a ser falado, no sentido de refletir sobre o que

acontece e por que acontece. Olhar criticamente com clareza e profundidade pelas diferentes janelas da vida. O que pressupõe a conscientização de que sempre vemos a realidade com nossos óculos da cultura, da nossa realidade, das nossas crenças. Nossos olhos podem estar embaciados pelas nossas ideologias ou preconceitos. Como olhamos como Rede? Para onde? E ao olharmos e percebermos, o que fazemos para mudar?

Talvez esse exercício exija limpar os óculos, sentar à mesa ou numa roda de chimarrão e pensar sobre a ação pedagógica da Rede Sinodal de Educação, cujos fios estendem-se para dentro das redes nas escolas. Tentar ver um pouco mais do que está por trás faz-se tão necessário e gratificante para o momento do diálogo. Ver largo, tentando ver a totalidade para entender os diferentes pontos de vista e dialogar sobre o que se pensa.

É como Rubem Alves diz: “O início do pensamento se encontra nos olhos que têm capacidade de se assombrar com o que vêem”.²¹⁹ E assombrar exige coragem de olhar para perto e para longe e de analisar o que se vê, falar, inclusive, sobre o aparentemente óbvio, mas que deve ser visto e dito.

O Limoeiro, de forma simples, expressa o que entende por diálogo e como ele deveria se dar:

O diálogo é constante. Ele não pode ter hora marcada. Se algo acontece, precisa ser resolvido. Existem várias formas de diálogos: diálogos em reuniões, no intervalo, mas acredito que o diálogo deva ser constante e para isso ele não deve ser marcado. Claro, quando é algo planejado, mas quero destacar o espontâneo do diálogo. Dizem que, às vezes, nem preciso falar, que meus olhos falam. Sou muito simples, não tenho por que não dizer o que penso e sinto.

A proposta do Jacarandá em relação ao diálogo necessário na Rede é reforçada pelo pensamento do Limoeiro em relação ao diálogo na escola. Estaríamos tecendo, assim, os processos dialógicos propostos por Paulo Freire?

“Sendo assim, quanto mais perspectivas forem contrastadas, comparadas e compartilhadas em processos dialógicos, mais rico e complexo será o conhecimento do real”.²²⁰ O que se almeja é, cada vez mais, o caminho do diálogo e do conhecimento. O conhecimento construído a partir do diálogo e que retorna, novamente, para ele, já que é um processo dialógico.

²¹⁹ ALVES, 2005, p. 81.

²²⁰ SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 30.

Um processo que, na verdade, exige uma compreensão maior de “pensar”. A gente pensa que pensar não é algo prático. Existe uma prática de pensar. Refletir é uma maneira de pensar de uma forma específica. Olhar sobre algo já pensado de forma diferente. Quando alguém diz: “Pára, para pensar”, está sugerindo uma parada reflexiva, mas não um parar para pensar vinculado ao ato de imobilizar. Não é para parar por muito tempo. E sim parar para então seguir com mais força no pensamento. Freire afirma que: “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar, que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.²²¹

Homem e mundo caminham juntos, não são dissociáveis, e quanto mais o homem se der conta do seu papel de sujeito que age e vive com responsabilidade no mundo, mais poderemos usar a palavra solidariedade com a convicção de que ela sai do dicionário para a vida das pessoas, para se integrar na prática cotidiana da solidariedade.

Trata-se de pensar a realidade como um processo, como algo em constante movimento, que está em constante transformação, porque as coisas não são estáticas e muito menos a educação. A educação lida com sujeitos. O homem é um ser histórico e precisa conscientizar-se disso.

Pensar e refletir remetem a uma outra expressão que é empregada com o mesmo sentido, considerada praticamente sinônimo: trocar idéias. Todavia, pensar e refletir são muito mais poderosos. A troca de idéias é válida e pode ser uma pequena janela que se abre para um pensar verdadeiro e um refletir consciente. No entanto, se a troca fica apenas no nível de conversa de vizinhas pela janela, sua contribuição é pouca. Se dessa janela, porém, a troca for numa ação de dar e de receber idéias, como consequência de uma escuta sensível e atenta, sua contribuição será muito válida. Numa troca qualquer, dá-se algo (perde-se algo), mesmo que se receba algo em troca. Na troca de idéias, olho no olho, lança-se uma idéia que não se perde e que pode ser melhorada pela contribuição que o outro dá.

Por isso a troca de idéias deve ser incentivada, que se possa de momentos informais de troca chegar aos momentos de reflexão na formalidade ou informalidade. A Mimosa, perguntada sobre os espaços do diálogo na escola, deixa transparecer que acredita na força desses momentos e que, inclusive, vê nos momentos de informalidade um belo impulso para o verdadeiro pensar e agir:

Sim, há espaços formais e informais.

²²¹ FREIRE, 2005a, p. 95.

Às vezes, acho que os espaços informais se tornam mais reflexivos do que os formais. As pessoas estão mais soltas nos espaços de informalidade e parece que assim as idéias fluem mais ainda. Conversamos muito antes da aula. O pessoal vem para tomar um chimarrão antes da aula e se conversa em grupos de 4 ou 5 pessoas. Fazemos isso bastante aqui.

É o jeito da escola ser! Somos reflexivos! A escola não deixa de pensar nunca. O pensar está em todos os espaços.

Para exemplificar, a Mimosa citou uma conversa que teve com uma pessoa que ficou encarregada de uma tarefa. “Depois de perguntada sobre uma tarefa não-realizada, a pessoa perguntou: ‘Eu tinha que fazer isso?’” Ao que Mimosa respondeu: “E não?” A entrevistada respondeu que disse este “e não?” para fazer a pessoa pensar, se dar conta da sua responsabilidade com o combinado em conjunto.

A Mimosa enfatiza constantemente o jeito reflexivo de ser da escola! Certamente, a escola está numa importante caminhada e essa confiança de estar no caminho certo parece ser uma mola propulsora para envolver mais e mais pessoas no pensar da escola, que, como processo, exige das pessoas envolvidas uma abertura para o constante aprender: conhecer para aprender, dialogar para aprender, conhecer para dialogar e, por fim, dialogar para conhecer a realidade e para poder agir reflexivamente.

4.2.3 Como o rosto do conhecimento se mostra no diálogo?

Pensar a escola, professores reflexivos numa escola reflexiva, eis o desafio! O nosso desafio é maior ainda: fomentar o tecer de uma rede reflexiva através do diálogo! Assim, estamos diante da ênfase que Freire dá ao diálogo vinculado ao conhecimento, à necessidade de ter o conhecimento como brisa que movimenta a reflexão.

O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. O diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.²²²

Diálogo pedagógico é aquele que mobiliza pessoas, que tem objetivos, que tem embasamento teórico e que se inspira na prática para tecer conhecimentos e significados! Nós seres humanos precisamos de algo mais. Se estar vivo nos bastasse, não seríamos pessoas. Por mais que reclamamos de muitas atividades e do estresse, a busca pelo sentido da vida nos

²²² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. p. 118.

move, mesmo que caminhamos por selvas do consumismo, continuamos acreditando que o lobo está escondido em algum lugar distante do nosso eu.

Somos diferentes dos outros seres vivos. Nossa capacidade de poder conhecer, de poder optar e traçar nosso caminho faz com que nos desprendemos das nossas determinações genéticas e sejamos cada vez mais humanos. Pelo menos temos como optar por viver esse processo de humanização!

O que nos distingue dos demais é a capacidade de dialogar. Não entrarei aqui, na parte da lingüística, no detalhamento das capacidades humanas de articulação de sons. O objetivo é enfatizar a cognição humana, o seu poder único, em relação aos outros animais, de usar os símbolos lingüísticos em interações discursivas. Como humanos aptos ao diálogo, não podemos perder a oportunidade de avaliar constantemente e de, a partir da avaliação conjunta, ter uma atitude proativa, como destaca o Pinheiro: “E aí, cito novamente a atitude proativa: olhar para frente e fazer melhor! A reflexão sobre como fazer melhor! As reuniões ocorrem em todas as áreas e níveis”.

O diálogo permite-nos uma aproximação e permite-nos conhecer. Trata-se do diálogo entendido como encontro de pessoas que discutem temas relevantes para sua prática, que trocam idéias sobre assuntos que envolvem o contexto social e educacional. O diálogo pressupõe uma escuta sensível, um respeito às colocações e pensamentos dos outros e, de forma alguma, a imposição das idéias de um para o outro.

O que vem a ser o conhecer? Conhecer-se na relação com o outro? Conhecer a partir dos fios do conhecimento que os outros nos lançam e que nós estendemos? A definição do conhecimento formulada por Freire, caracterizando-o como um momento artístico, complementa nosso olhar pelas múltiplas janelas:

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente, quando ela é, também um ato de conhecimento. Conhecer para mim é um ato belo na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá vida ao objeto, chama-o para a vida, e até mesmo lhe confere uma nova vida. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.²²³

Parodiando Freire, afirmo: o que faz da rede de relações uma rede artística é exatamente quando ela é também um ato de conhecimento. Tecendo, desvendam-se pontos diferentes, observam-se amarrações, distinguem-se e conhecem-se fios, porque conhecimento

²²³ FREIRE; SHOR, 2006, p. 145.

também exige sensibilidade, pede envolvimento, comprometimento e responsabilidade com as texturas criadas, ou seja, é uma obra de arte

O conhecimento permite o abrir de muitas janelas sem medo de olhar para o que está atrás de um arbusto. Por essas janelas, pensadores e eternos pesquisadores podem se encontrar. Teóricos convidam para a leitura, para a busca de aprofundamento teórico, para que a práxis possa ser mais embasada e até fundamentada. O conhecimento brota no diálogo de pessoas que pensam sobre o seu mundo, que, conhecendo sua realidade, buscam um vôo mais elevado ou, pelo menos, mais amplo.

Percebe-se na fala das árvores (das pessoas entrevistadas) a necessidade que se sente na escola de buscar mais o conhecimento, de produzir, em conjunto, um conhecimento que “tenha a cara” da instituição, quer dizer, que seja condizente com o projeto pedagógico da escola, o qual, atendendo às necessidades da instituição, envolva seus sujeitos na ação.

Essa tarefa, todavia, não é tão fácil. A maioria das escolas tem reuniões pedagógicas semanais, outras ainda não conseguiram se organizar para a efetivação dos encontros dos professores, mas a questão principal, o ponto mais crítico está relacionado à ação de conseguir provocar reflexões que acrescentem, que estejam ancoradas no conhecimento, que contribuam para a práxis dos educadores nos diferentes âmbitos e níveis na escola.

O Ipê sente muito orgulho do projeto já instituído na escola denominado “*Professor Leitor*”. Ele se sente feliz em relação a esse projeto, porque ele, aos poucos, está conquistando todo o grupo. A cada ano, o projeto está sendo aperfeiçoado e melhorado. Em que consiste o projeto? Ipê relatou:

Indicamos 20 livros para ler. Os temas dos livros são os que estão em discussão no âmbito escolar e que consideramos importantes. Escrevo uma bibliografia comentada de cada livro. (tenho um grupo que me ajuda a organizar este seminário. É o grupo responsável pela formação continuada. Os professores escolhem um livro, lêem e depois, no seminário, discutem-se os temas abordados nos livros e se faz a relação com a prática do professor. Cada professor estabelece a relação entre o livro lido e sua prática. Sempre fazemos a relação entre a teoria e a prática. O que se aproxima? O que se distancia? O trabalho é com envolvimento, aprendizagem, afetividade e muita convivência.

Compreendo muito bem o orgulho e a alegria do Ipê: sua escola conseguiu conquistar os professores para a leitura e fazer com que o mundo teórico se aproxime do mundo da prática. Os temas abordados são discutidos pela janela do autor e do professor leitor. Discute-se um mundo, uma realidade com diferenças, mas que quer ser conversada. Tem-se aqui uma leitura do mundo, entre dizeres e fazeres busca-se o sentido para a vida. Se

os professores dessem sua opinião sobre o projeto do *Professor Leitor*, talvez concordariam com as palavras de Freire: “Estou conhecendo alguma coisa da realidade, com outras pessoas, em comunicação com outros”.²²⁴ Conhecer dialogando com autores, colegas e realidade, inspirados na vida dos alunos.

O Flamboiã também contribui com a necessidade de se ter um espaço de reflexão, onde o diálogo contribua para o desenvolvimento de uma práxis melhor e mais eficiente.

A criticidade do Flamboiã chama a atenção, também aqui, quando ele faz a leitura do cenário e diz:

Já se leu mais. Os tempos já foram melhores. Eu digo seguidamente:
Precisamos ver o que podemos fazer? Tem muito evento na escola! Tantos programas! Uma coisa atropela a outra. Já se refletia mais! Hoje não temos como pedir mais coisas!
Professores estão tomados de atividades! Pergunto: Qual é o foco da escola? Tem uma colega que chama minha atenção e a do grupo para a pergunta: estamos indo com o rio ou vamos tentar transformar? Há poucos dias, li um livro que falava sobre o poder que a escola tem. Ela tem o cliente 200 dias por ano. O conhecimento está ficando comprometido!

As palavras do Flamboiã retratam os sentimentos de muitas coordenações pedagógicas na Rede: “Não se lê mais tanto! É difícil fazer o pessoal ler! Falta a leitura!” A preocupação existe, e que bom que é manifestada: encarar o fato é começar a abrir uma janela para iluminar essa realidade. Tornam-se fundamentais perguntas, como: o que lemos? Que livros são propostos para leitura? Como os livros são debatidos? Quais são as pontes construídas para ligar as informações do livro lido com a prática de cada um? Perguntando, estamos novamente diante da palavra-chave: diálogo. Diálogo como um momento de ouvir as pessoas que lêem e também aquelas que não têm esse hábito tão presente, ouvir sobre a prática das pessoas e “costurar” esses fios que provêm de diferentes vivências.

O nosso mestre na arte de dialogar, Paulo Freire, nos ensina:

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que saber.²²⁵

Cabe aqui ainda citar a experiência do Flamboiã para exemplificar como o tema em questão é algo simples, que não exige demais das pessoas envolvidas e que só contribui para o

²²⁴ FREIRE; SHOR, 2006, p. 105.

²²⁵ FREIRE; SHOR, 2006, p. 123.

crescimento de todos. Ela contou que, assistindo às aulas e lendo as questões das provas de Língua Portuguesa, percebeu que havia algo errado na formulação das perguntas que estavam sendo feitas para os alunos, que, com frequência, aparecia a pergunta: “O que você acha disso? O que você acha daquilo?”. Na opinião da entrevistada, a pergunta “o que você acha...” não era adequada para uma prova, pois toda resposta dada, então, teria que ser considerada certa. Afinal, pedia-se a opinião. O assunto foi levado para a reunião dos professores da área e discutido em conjunto. A partir disso, as soluções foram encontradas e também compartilhadas com as demais áreas do conhecimento.

Ou seja: o problema foi localizado, sentido, depois encarado, para então ser discutido, e por fim buscaram-se as soluções que viriam em prol do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Esse fato descrito acima nos mostra, novamente, que o diálogo que implica um pensar crítico gera mudanças. É um diálogo com o mundo e a partir dele. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.²²⁶

4.2.4 Espaço de diálogo é espaço de reflexão?

A frase do Carvalho: “*A instituição é viva, quando as pessoas têm condições de estranharem o que fazem*”, levanta um importante aspecto para a construção de um diálogo que se abre para o mundo e que reflete a realidade que nos cerca. Quando as pessoas fazem tudo automaticamente, sem dedicar um tempo à reflexão sobre por que fazem e se o como fazem é condizente com as necessidades das pessoas, a ação perde sentido. Que contribuição aquele “como” traz à educação que a instituição promove? O estranhamento é visto com bons olhos ou é evitado por “sair do estabelecido e planejado”?

Estranhar combina com buscar um jeito diferente de fazer, com coragem de encarar o erro ou os vícios adquiridos ao longo do fazer diário. É preciso ter conhecimentos para chegar ao estranhamento, e, por outro lado, será o conhecimento que dará o impulso para a ação diante do percebido com admiração. “Ad-mirar”, olhar com olhos atentos, absorver a realidade e, talvez até estranhando, apropriar-se do novo, do que pode ensinar. Novamente estamos diante de mais uma função do diálogo: selar o relacionamento entre os seres

²²⁶ FREIRE, 2005b, p. 91.

cognitivos, para então levar os sujeitos à atuação crítica para transformar a realidade, como sugere Freire.²²⁷

Transformar os momentos de conversa em diálogos que selem um relacionamento entre seres cognitivos faz parte de um longo processo. O grupo precisa ser estimulado, mas também precisa aprender a conviver e a tecer uma relação respeitosa entre os sujeitos que têm por objetivo algo maior: a educação. Não são interesses pessoais que estão em jogo, e isso deve ser aprendido pelos envolvidos.

O Jacarandá traz dois pontos um pouco mais polêmicos que devem ser considerados no processo de compreensão e valorização dos espaços de diálogo: o primeiro é em relação à tomada de decisões e o segundo é um questionamento sobre o papel da pessoa que está na direção. O Jacarandá diz que ele não toma decisões, mas que cria mecanismos de tomar decisões. Ele compreende a “criação de mecanismos” como a capacidade do diretor de interpretar cenários e de articular espaços decisórios! Ou seja, ele traz informações e subsídios em relação a um tema que está em discussão, faz o grupo pensar e se posicionar para que as decisões possam ser tomadas em conjunto.

A articulação, certamente, é um caminho interessante para a tomada de decisões. Não pode perder de vista, no entanto, o envolvimento do grupo nas decisões, ou seja, o diálogo a respeito de, para que uma opinião não se sobreponha à outra, ou ainda, para que a “criação de mecanismos” abra janelas, mas que as pessoas escolham a janela pela qual querem olhar e saibam justificar a opção.

O papel do gestor na condução do processo de participação é fundamental, e é o aspecto que o Jacarandá enfatiza:

Ser um diretor de princípios ou de fatos?

Função de diretor: é ou não é diretor? Diretor que não conseguir se perceber, constituir-se como diretor, deixa cair nas mãos da equipe pedagógica: pode ir embora, se deixar cair nas mãos dos professores; está morto, se deixar nas mãos do administrativo; está fuzilado, nas mãos das mães: escola está morta. Claro, escola não pode ser resultado da visão única da direção. Ele precisa fazer articulação! Fazer com que os setores façam a visão da complexidade! Alunos não podem dar o tom, são destinatários!

Essa afirmação é bastante provocativa! E poderia levar a questionamentos, como, por exemplo: Será assim? Será que não depende da realidade de cada escola? Como esse diretor, de fatos ou de princípios, dialoga com o seu grupo? Não existe um meio-termo? Como essa

²²⁷ FREIRE; SHOR, 2006, p. 123.

articulação se torna um diálogo? Freire explica que o diálogo numa relação entre os sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível não é uma situação em que podemos fazer tudo o que queremos. Entre os sujeitos dialogantes aparecerão pontos de vista diferentes e também contradições, e é justamente ali que se dará uma relação dialógica.

“O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Para alcançarmos os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. A equipe do Jacarandá, provavelmente, é um grupo comprometido, determinado, bem engajado e que conhece os objetivos da instituição, por isso ele fala com conhecimento de causa da articulação que deve ser feita para que o grupo tenha um olhar para a complexidade. Articular, nesse contexto, não está vinculado ao autoritarismo, à imposição de idéias. Caso contrário, a situação dialógica poderia ser questionada, pois ela pressupõe a ausência do autoritarismo.

Olhando pela janela, soam outras vozes de árvores, que ecoam preocupações em relação ao espaço do diálogo, percebido como espaço de reflexão na escola.

Entre as maiores dificuldades sentidas pelos entrevistados em relação às possibilidades de se promover um diálogo está o empecilho de se reunir o grupo de professores. Conforme o Cinamomo, os professores, cada vez mais, para se manter financeiramente, trabalham em mais de uma instituição e por isso têm dificuldades de participar das reuniões do corpo docente. Ele é da opinião de que o trabalho em conjunto é de extrema relevância: “Temos consciência de que projetos construídos em grupo têm outro efeito”, no entanto, a dificuldade de reuni-los é uma constante. A dificuldade de reunir o grupo é citada também por outros gestores. O Manacá-da-Serra é da opinião de que a dificuldade em reunir os professores deve-se, em grande parte, à crise financeira vivida pela escola em função da seca, alunos que não conseguem pagar a mensalidade e, em consequência, não há como pagar as reuniões pedagógicas. Outros professores não vêm às reuniões porque retomaram os estudos e não têm horário livre para se encontrar com o grupo na escola.

A Laranjeira preocupa-se com a falta de motivação dos professores para o estudo. Paulo Freire talvez a consolaria dizendo: é verdade, “o conhecimento requer disciplina”²²⁸. Manter-se atualizado é consequência da dedicação e da busca por saberes: estudar exige

²²⁸ FREIRE; SHOR, 2006, p. 101.

disciplina e de ressignificações para a práxis. Ela justifica a necessidade de estudar dizendo que “estudando perceber-se-á o que é preciso mudar”.

A Laranjeira aborda outro problema: a dificuldade de encontrar pessoas realmente dispostas a participar. Ela compartilha:

No nosso grupo, todos participam, ninguém se nega a ajudar, mas percebo que falta, às vezes, aquele algo mais: realmente participar. Envolver-se de verdade! Envolver-se para provocar mudanças. Mudanças na escola, na vida das pessoas. Sobre a ocorrência real deste envolvimento, eu me questiono se realmente acontece.

De forma suave e discreta, a Laranjeira chega ao cerne do problema: envolver-se de forma comprometida, com responsabilidade. Disciplinar-se para, realmente, estar presente, acompanhando e participando efetivamente. Querer provocar mudanças e assumir as consequências da brisa da mudança.

No âmbito das dificuldades, a renovação frequente no quadro docente também é citada por uma entrevistada. O Manacá-da-Serra reconhece o problema e procura entendê-lo da seguinte forma: “Outra dificuldade: renovação do corpo docente. Não temos feito um trabalho especial com eles. Talvez devêssemos acompanhá-los um pouco mais. Talvez não foi tão cobrado, quanto achou que se seria e assim, não vestiu a camiseta”.

O Manacá-da-Serra aborda um tema significativo e relevante: Como se acompanha os professores novos que chegam à escola? Que conhecimento eles trazem da filosofia e da missão da instituição? Conhecem o projeto pedagógico da escola? O projeto pedagógico dá uma possibilidade de se lançar um olhar para a totalidade da escola e do papel de cada um(a) na execução do mesmo? O projeto pedagógico dá o “norte” para a escola e os caminhantes desta? Que janelas o projeto abre?

O Limoeiro, sempre com um viés reflexivo ancorado na janela da literatura, defende constantemente a importância do projeto pedagógico na escola, dele ser pensado em conjunto e de ser um motivo de reflexão sobre a prática realizada na escola. A pessoa entrevistada diz que é “a guardiã do Projeto Pedagógico”. Justifica essa metáfora fazendo a ponte com o livro “Guardião de Memórias”²²⁹. Para o Limoeiro, é o projeto pedagógico que conduz e que inspira a ação pedagógica. Ele conclui a idéia de ser o guardião do projeto dizendo: “Por isso não sou eu que não gosta de algo. Viver a escola é viver o Projeto Pedagógico”. Puxando o fio do pensamento lançado por Limoeiro, poder-se-ia dizer que o diálogo é o guardião do projeto

²²⁹ Romance do escritor Kim Edwards. É uma interessante história sobre vidas paralelas, famílias separadas pelo destino, segredos do passado e o infinito poder do amor verdadeiro.

pedagógico. Se a escola entender que é através do diálogo que se abrem as janelas do sonho e até aquelas que apontam para a utopia, como fonte de esperança e de mudança, estará cuidando dos seus atores e autores e dos respectivos cenários, apostando nos conhecimentos dos sujeitos que fazem a história. Cabe aqui trazer uma importante citação usada pelos organizadores do livro “Paulo Freire: ética, utopia e educação”, na introdução: “Paulo Freire desafiou os educadores a que ousassem sonhar, mas ao mesmo tempo procurou ajudá-los a desenvolver uma linguagem destes sonhos”.²³⁰

4.2.5 Como abrir a janela da escuta sensível?

Várias vezes, depois de uma reunião, ouço comentários deste estilo: “Fulano fica a reunião toda só ouvindo, fica na dele, observando tudo e, quando abre a boca, aí vem coisa boa. Parece que ele sintetiza tudo o que os outros disseram”. Existem pessoas que conseguem fazer muito bem isto: ouvir atentamente, concentrar-se! Outras acompanham toda uma discussão só com os olhos, ou seja, pelo olhar percebe-se, pelos olhos que falam, que a pessoa não está apática ao que está acontecendo. Quem aprende a ouvir, a praticar uma escuta sensível, compartilha da alegria de participar de um diálogo bem mais profundo.

Guimarães Rosa, apesar de dialogar muito com seus leitores, já afirmava que “contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância”.²³¹ O segredo seria sermos personagens de histórias que ouvem mais e falam menos. Os “Riobaldos”²³², contadores de histórias, sempre existirão e são importantes, mas os personagens que somente ouvem e que, com sua escuta, estimulam, desempenham um papel primordial na sociedade. O importante é saber por que a opção é pela escuta, pela fala ou pelo silêncio, e que nada seja definitivo, que haja momentos para ouvir, para falar e para silenciar. A escuta sensível pressupõe também um ouvir ativo e respeitoso, que se dá no diálogo. O ouvir ativo pede uma postura do ouvinte de colocar-se no lugar do outro, tentar sentir o que o outro sente e ser solidário na busca por soluções.

O Coqueiro dá um exemplo do que poderia ser caracterizado como uma escuta ativa e acredita que ele e sua equipe têm o dom de escutar os professores. Citou o caso de quando encontrou, antes de um evento, uma professora e lhe perguntou: “Tudo bem?” Ela disse que

²³⁰ STRECK, Danilo. (Org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12.

²³¹ Guimarães Rosa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 72.

²³² Riobaldo é o personagem principal do livro *Grande sertão: veredas*, obra mais conhecida do escritor Guimarães Rosa.

não. Ele perguntou por que não estava bem. E ela começou a contar. Naquele momento, ele não tinha tempo para ouvir, por isso sugeriu que conversassem em outro momento. E, realmente, num outro dia, a chamou. Escutou tudo o que a professora tinha a dizer e depois se reuniu com a coordenadora, já que a queixa era da coordenação. Depois da conversa com a coordenadora, houve uma reunião entre todas as partes. E o caso foi solucionado.

O Coqueiro é da opinião de que nenhum evento é irrelevante, ou seja, as pessoas precisam ser ouvidas para que falem sobre o que sentem e pensam. Pode parecer ser um fato insignificante, mas tem relevância para a pessoa e isso precisa ser considerado. Saber ouvir para agir e mudar o que não está bem.

A contribuição de Jorge Larrosa sobre o silêncio das palavras e o não-dito das palavras, certamente, enriquecerá nosso diálogo neste momento. No capítulo "Aprender de Ouvido", no livro "Linguagem e Educação depois de Babel", narra a experiência de Maria Zambrana "no clarear do Bosque". O bosque das palavras, onde o ouvir das palavras torna-se primordial. O ouvir que possibilita que as palavras continuem o seu vôo e contagia o ouvinte para acompanhar o vôo da reflexão. As palavras que não são concluídas, frases que deixam reticências, palavras, talvez não tão bem entendidas e, por isso, provocativas. Larrosa traz um outro aspecto que considera fundamental no processo de ouvir: a não necessidade de ouvir, motivado pelas perguntas que se tem, ou seja, escuta motivada pela curiosidade, mas ouvir, simplesmente e grandiosamente, sentindo as palavras. O destaque dado é para o desenvolvimento da sensibilidade de poder sentir as palavras, processo que não dispensa o olhar e a fala do corpo. Ele elucida:

A fecundidade zambranaiana não nasce da vontade, mas sim da passividade, da paixão, da paciência, da abertura e da disponibilidade, em suma. Por isso escutar é deixar-se dizer algo que não se busca e não se quer, algo definitivamente que não depende das nossas perguntas.²³³

Por que a sugestão da sensibilidade para sentir as palavras? Por que não promover a curiosidade da pergunta? Por que escutar? Afinal, qual a importância da oralidade? Larrosa traz três pensamentos que podem auxiliar nessa argumentação:

Primeiro, "a palavra que se ouve é a palavra perdida que nunca voltará".²³⁴ Quando escutamos, sempre nos foge algo, diferentemente da palavra escrita. Logo, há uma clareira para a imaginação no bosque, um espaço vazio. O segundo motivo é a inconclusão! A palavra

²³³ LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 44.

²³⁴ LARROSA, 2004, p. 41.

ouvida deixa um desejo de que algo mais seja revelado. Às vezes, encerra-se numa frase, repentinamente. Conforme palavras da poetisa do bosque, Zambrana: “Uma palavra que fica suspendida como chave a decifrar [...] uma palavra de verdade que pelo mesmo não pode ser inteiramente entendida nem esquecida”.²³⁵ A palavra não se encerra! E como terceiro elemento, a fugacidade da voz que se descobre no tempo. Aqui se estabelece a relação da fugacidade da voz e da vida. A vida também é marcada por descontinuidades, vácuos de voz, de pensamentos. A voz tem o seu tempo, seu ritmo, seus silêncios, sua música, assim como sentimos os ritmos da música na nossa vida. A voz deixa uma vibração. “A voz, como a música, como o bater das asas dos pássaros, como a fuga entrevista dos animais ou como o assobio de uma flecha, deixa em seu passar uma vibração, uma marca sonora, um sulco apenas aberto no ar.”²³⁶

E nós, fazemos vibrar a escola? Deixamos também uma vibração na escola? Fazemos vibrar? Abafamos vibrações?

O Flamboiã questionou, na sua reflexão, sobre o quanto os professores são ouvidos como pensantes do processo. Ele está ciente de que se ouvem muito os professores; a pergunta é, todavia, o que se faz desse ouvir? O quanto esse ouvir faz o processo vivido pela escola vibrar? Vibrar no som, para depois o grupo poder vibrar de alegria.

Como lidamos com a expressão dos sentimentos e dos pensamentos das pessoas que verbalizam algo com o qual não concordamos? No discurso, isso parece simples, até óbvio. Como a não-concordância vibra entre as pessoas? Essa vibração é abafada ou fomentada? Ou há um pouco dos dois movimentos?

Um aspecto analisado pelo Carvalho, o fato de que dialogando a pessoa tem a oportunidade de refletir novamente sobre o que está expressando, pode ser considerado nesse bosque de palavras que vibram e, às vezes, produzem ecos e, em outras ocasiões, perdem-se pela clareira da floresta. Seguindo o raciocínio do Carvalho, talvez dialogando as pessoas se dêem conta do possível e do ideal, do realizável e do sonhável, de que tudo é conversável e de que, se há vontade, o desejo de crescer e aprender com o grupo, sempre se enxerga uma fenda de luz no bosque escuro.

²³⁵ LARROSA, 2004, p. 45.

²³⁶ LARROSA, 2004, p. 43.

4.2.6 Rostos que confiam: abrem a janela do diálogo crítico e respeitoso?

A postura de dialogar, discordar, expressar o que se pensa, exige, no entanto, a confiança entre os sujeitos que dialogam. Poder confiar na pessoa que ouve, que opina, torna-se fundamental. Freire também chama a atenção para a confiança necessária na construção de uma relação de sujeitos comprometidos: “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”.²³⁷ O diálogo cria um clima de confiança entre as pessoas. A confiança oferece o prazer às pessoas de se considerarem parceiras na luta, no investimento em causas que promovem transformações.

O Pinheiro ilustra muito bem o que para ele significa confiar:

Confiar é fundamental! No momento em que eu delego uma tarefa, que dou liberdade para agir, claro sem perder de vista, eu preciso confiar! Desconfiança gera instabilidade! Se dou autonomia, morro abraçado com a decisão! Por que digo isso? Porque, nem sempre, quando dou autonomia, a pessoa age, toma as decisões que eu consideraria as melhores, mas aí estou do lado, estou junto! Confiei! Se algo dá errado, sento e converso com a pessoa, para que os próximos encaminhamentos sejam melhores, acertados! Escolho as pessoas com cuidado! Uso minha sensibilidade e intuição que a experiência já ensinou!

As raízes (os fios) do pensamento do “enraizamento” podem ser utilizadas aqui para tecermos um pouco mais o aspecto da confiança que fortalece a ação da equipe.

Para Freire,²³⁸ o enraizamento está diretamente relacionado com o envolvimento da pessoa com o grupo e com a causa pela qual a pessoa luta, o sonho de transformar. A raiz está relacionada à terra, ao comprometimento dessa raiz com a terra. A terra que a alimenta, sustenta e energiza. A raiz cria segurança. Estar enraizado para não sentir medo e para agir com mais confiança. E agindo, ter a coragem de se perguntar: Qual é o perfil da instituição em que estou? Que raízes criei nessa instituição? Por outro lado: Que raízes a instituição criou a partir das minhas raízes?

As raízes e os fios se misturam. Elas não podem ser vistas na horizontalidade, a imagem válida e produtiva é a do rizoma: todas as coisas estão interligadas. A escola é formada por pessoas e se estas se sentirem enraizadas, engajadas e comprometidas, será bem mais simples e gratificante viver o projeto pedagógico da instituição, reconhecendo-o como raiz-mestra no solo da escola.

²³⁷ FREIRE, 2005a, p. 94.

²³⁸ FREIRE, 2005a, p. 83.

Quando eu trabalhava na Coordenação Regional de Língua Alemã no Rio Grande do Sul, convivendo com os “*Fachberater*”²³⁹, eles me ensinaram, logo no início, que, quando visitasse escolas, observasse muito o que tinha nas paredes dos corredores. “As paredes falam” dizia Chrisitane Drasdo, coordenadora, “observe muito, faça leituras de paredes, de olhares, de expressões... e, sobretudo, ouça muito. As paredes falam!”

Há poucos dias, quando visitei uma escola na qual atuam diretor e coordenador por mim entrevistados, lembrei do conselho da *Fachberaterin*. Entrei na escola, subi as escadas e lá, num ponto central, estava um cartaz gigante que dizia: “O diálogo cria a base para a colaboração”, e logo abaixo o autor Paulo Freire. Imediatamente relacionei à fala da coordenadora entrevistada e pensei: “Faz sentido. Em toda a sua fala, a coordenadora enfatizou a necessidade do espaço para o diálogo e a importância da conversa. O Ipê, esta coordenadora, fala da pedagogia do envolvimento. “Professor e aluno lado a lado no processo de aprendizagem. Procurar os outros: conversar com alunos, conversar com professores. Fomos construindo uma equipe.”

Paredes também falam! Quando nos calamos e silenciemos, conseguimos ouvi-las!

Os olhos falam, basta deixar pastá-los no campo da observação, como poeticamente dizia Mário Quintana. “Pastai, pastai olhos meus!” Parodio e digo: Pastai, pastai olhos meus e convidai o corpo todo para que acompanhe esse passeio. Observai, observai, sem se iludir, porque no mais belo jardim também há plantas que soltam ciscos e podem provocar alguma lágrima. Pastai, pastai com animosidade, olhos meus!

O romantismo do campo, admirado pela janela da vida, não permite que sejamos ingênuos a ponto de imaginar que no solo do diálogo tudo é harmônico. A presença de discordâncias e contradições já foi mencionada e cabe destacar o pensamento de Freire sobre o tema: “O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo”.²⁴⁰

O que seria um diálogo ingênuo? Um diálogo em que uma pessoa tem a palavra, ou faz uso constante dela e os demais concordam? (Nesse caso, o termo monólogo talvez se adaptasse melhor.) Um momento em que se evita falar de problemas e todos entram no jogo do façamos de conta de que está tudo bem para não nos queimarmos? Um diálogo ingênuo poderia ser a troca de palavras que permanecem na superficialidade? Ou seria uma conversa

²³⁹ Palavra que, no português, corresponde a coordenador. *Fachberater* são professores da Alemanha que, no exterior, são responsáveis pela coordenação do ensino de Língua Alemã.

²⁴⁰ FREIRE, 2005a, p. 13.

não-comprometedora: “não direi nada, pois depois poderão usar contra mim”. Há ainda aqueles que pensam: “não vou dizer nada importante, porque se gostarem da idéia, são capazes de querer que eu mesmo encaminhe o que sugeri”.

“A sala dos professores é um debate constante. Você fica sabendo de tudo. Estou sempre lá nos intervalos. Os grandes comícios acontecem lá. Muitas vezes, são bem inflados. O bom é que a diretora é bem conciliadora. Ela “dá um boi para não brigar”, relata o Limoeiro. Ele usa os vocábulos “comícios” e “inflados”. Infelizmente, não pedi por que o empréstimo das palavras do dicionário político para caracterizar o momento na sala de professores. Teria sido interessante! Assim perguntas ficaram no ar: as conversas na sala de professores teriam um cunho mais político? Os comícios dos intervalos levariam a ações pedagógicas com forte cunho político? E “o boi para não brigar”, é aprovado por Limoeiro?

Independente do ambiente, o importante é que o diálogo passe da fase da conversa informal para um momento de dialogação: diálogo que leva à ação e vive-versa, mas que complementa a ação que leva ao diálogo. A dialogação poderia ser caracterizada como momento do desvendamento do objeto em discussão, da construção coletiva do conhecimento que transforma a realidade, enfim, um diálogo que ajude a dar sentido à reflexão e à ação e que busque a humanização. Freire²⁴¹ defende que o processo da “busca do ser mais” se dê na comunhão. Comunhão também sugerida por Mounier, como vimos anteriormente e como veremos no último capítulo com o teólogo Dietrich Bonhoeffer. Ao termo personalismo Mounier sempre associava, desde o começo, o adjetivo comunitário. Para ele, pessoa e comunidade são inseparáveis. Estamos novamente diante da confirmação de que pertencer a uma Rede de escolas deveria ser uma possibilidade para que todos os atores inseridos, em algum momento, pudessem se sentir numa comunidade educativa, onde a dialogação levasse à realização e à humanização.

4.2.7 Rostos usam o diálogo como caminho para a humanização?

O diálogo como caminho para a humanização, às vezes, precisa seguir por atalhos, para chegar aos lugares mais misteriosos e significativos, que poderiam ser denominados de pontos estratégicos para o tecer da humanização. Os caminhantes sabem que, mesmo sendo o trajeto longo, íngreme e pedregoso, a busca deve ser constante. Acrescento ainda à caracterização da busca a palavra amorosa: busca constante e amorosa.

²⁴¹ FREIRE, 2005a, p. 86.

Buscar constantemente pressupõe a consciência de que não se sabe tudo, de que há o desejo e a necessidade de aprender mais. A idéia da busca constante pressupõe a humildade de quem busca. Buscar faz parte de um processo contínuo: aprender, fazer e buscar novamente. A busca torna-se mais gratificante, no entanto, se na mochila do caminhante houver um pouco de amorosidade. Ela torna a caminhada mais bela e dispensa a companhia da disputa por espaço, da concorrência, do querer saber mais para a autopromoção – sentimentos que só colaboram para o rol das características valorizadas no mundo das aparências, onde nem o ser nem o ter têm mais lugar, apenas o mundo do aparentar, do fazer de conta que se sabe, que se tem, que se é, um jogo perigoso que não combina com humanizar. Freire alerta: “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade”.²⁴² Nos princípios da Rede Sinodal de Educação escolhidos para o 5º Plano de Trabalho (Planejamento Estratégico), em vigor desde 2005, a humildade é um princípio destacado.

Diálogo pressupõe reconhecer a própria ignorância, saber que sempre há algo a aprender, colocar-se no lugar dos outros. É olhar pela janela de quem tem um olhar diferente do meu. Dialogar significa reconhecer os próprios limites e os dos outros para se dispor a buscar saber mais em comunhão.

A esperança é complementada pela humildade, diz Brandt²⁴³, baseando-se nas idéias de Freire. Sem a presença da humildade, os outros seriam considerados incapazes, a atitude do “engajado” continuaria sendo uma atitude paternalista. Ele acabaria fortificando as estruturas da opressão, pois só ele seria o portador dos conhecimentos, e aos outros só sobraria guardar as informações em recipientes, de preferência em gavetas trancadas.

O Limoeiro dá um exemplo do quanto sempre se tem a aprender, do quanto se aprende com as colegas. Perguntado sobre como ele gerencia conflitos, ele respondeu:

Gerenciar conflitos? Tenho apoio da orientadora. Jamais trabalho sozinha. Sou muito explosiva, em alguns momentos, e aí a_____, é reflexiva... Me respaldo muito com ela. Ela conversa comigo. Conversamos. Às vezes, há confronto direto com professores, isso não me assusta mais. Já aprendi que faz parte. Tem momentos em que a resposta vem na hora e não pode esperar e nem espera. São muitos anos de coordenação. Tenho meus esquemas para gerenciar conflitos. Fomos aprendendo juntas. Ela aprendeu comigo sobre o pedagógico e eu com ela sobre o emocional. Isso não quer dizer que ela e eu não tenhamos conflitos. Mas, o que nos une são valores. E isso é o fundamental.

²⁴² FREIRE, 2005a, p. 93.

²⁴³ BRANDT, Hermann. **Gottes Gegenwart in Lateinamerika**. Hamburg: Steinmann & Steinmann, 1992. p. 23.

Valores unem as colegas! Certamente é uma dica primordial para todos os educadores: conhecer valores, ter valores, refletir sobre valores, agir tendo valores como referência para dar valor e significado à educação e para ser valorizado como profissional e como pessoa.

Conhecer-se como pessoa é um valor para abrir-se para o outro! Conhecer o outro para amá-lo, pois só se ama o que se conhece, já diziam os poetas. Aproximamo-nos de outra janela para conhecê-la: a janela do eu e do tu. Olhamos muito por essa janela, mas nem sempre ela é percebida pelos rostos que se mostram e não se olham o suficiente.

Já vivenciei encontros de professores da Rede em que se apelou ao velho “jogo das cadeiras”²⁴⁴ para entrosar o grupo. (Considero-o velho, porque já brincávamos de trocar de cadeira na minha juventude, nos grupos de jovens.) A idéia de trocar de cadeiras remete-me à possibilidade e à necessidade de trocarmos de janela com o outro para melhorar nossas relações, isto é, trocamos de janela para nos colocar no lugar do outro, conhecer a sua realidade, conhecer o cenário e tudo o que faz parte daquela janela para podermos dialogar melhor. Esse ponto de vista é defendido por Freire: colocar-se no lugar do outro, o que pressupõe conhecer um pouco esse espaço e o que faz parte do seu mundo.

Olhar pela janela do outro, sentir a brisa que ali sopra, possibilita a identificação com o outro. O educador Jung Mo Sung, abordando a temática da esperança, da solidariedade e do sentido da vida, destaca a necessidade da identificação com o outro para o tecer de relações mais humanas e solidárias. “Identificar-se com o outro é a condição para um conhecimento humano e isso vale não somente para a comunicação de assuntos alegres ou meramente descritivos, mas também para sofrimentos e dores”.²⁴⁵ Para que possa haver uma identificação, é necessário, primeiramente, que o eu se conheça e descubra que ele se torna eu na relação com o outro, como nos ensina o teólogo Martin Buber.

O eu não é uma realidade em si, mas relacional. Não se pode falar em eu sem mundo, sem isso ou sem o tu. O tu, para Buber, não precisa ser uma pessoa, assim como o isso não pressupõe a referência a um objeto. A relação não precisa ser somente entre pessoas. Ela se dá quando ocorre o encontro: face a face, olho no olho. O tu, conforme Buber, “pode ser qualquer ser que esteja presente no face a face: homem, Deus, uma obra de arte, uma pedra,

²⁴⁴ Jogo que consiste em mudar de cadeira, achar uma outra, que não poderia ser a do lado, seguindo o comando de uma pessoa que está no centro.

²⁴⁵ SUNG, 2007, p. 31.

uma flor, uma peça musical. Assim como o isso pode ser qualquer ser que é considerado um objeto de uso, de conhecimento, de experiência de um eu”.²⁴⁶

É importante esclarecer, no entanto, que o tu não pode ser reduzido a um objeto, o que representaria o domínio do eu sobre o tu, não permitindo o diálogo. O tu, sendo reduzido ao isso, torna-se um algo útil a um propósito realizável.

O encontro justamente se dá quando o eu se encontra com o tu e se percebe nesse encontro. O tu se mostra ao eu, ele está no mundo para o qual o eu tem olhos. Ele existe, cabe ao eu encontrá-lo, percebê-lo para encontrá-lo. Estando diante do tu, o eu precisa tomar a atitude de reconhecê-lo para que a relação possa ser estabelecida e para que, assim, o eu se torne um eu melhor, aberto à transformação e às aprendizagens.

Figueira, conhecida como alguém que “dá um boi para evitar uma briga”,²⁴⁷ que é mestre na arte de lidar com pessoas, compartilha a dificuldade que ela percebe que as pessoas têm de reconhecer que erraram e de como isso dificulta o verdadeiro diálogo, porque não aprenderam ou não querem se colocar no lugar do outro:

A gente tem que estar atento. A pessoa tem dificuldades de aceitar que está errada, que ela também erra. Percebo que o professor não gosta de conversar sobre as dificuldades no relacionamento com aluno. Eu chamo para ouvi-los. Conversamos. Dialogar, no seu verdadeiro sentido, não é fácil! É difícil: colocar-se no lugar do outro. Seja o outro: pai, aluno, colega. A pessoa na situação de conflito deveria manter a tranquilidade para se colocar no lugar do outro. Eles precisam aprender a ouvir com calma. Cada um precisa ceder um pouco. E, por causa do não querer ouvir, as coisas não ficam bem resolvidas. O que me preocupa é que a gente, muitas vezes, conversa e depois, mesmo assim, as coisas não mudam. A sala dos professores, às vezes, é um lugar danado. Um está desgostoso de alguma coisa. O outro, em si, não tem nada com a coisa, mas quando vê, todos estão opinando e, muitas vezes, botando fogo. Os professores, neste momento, dizem coisas difíceis, que para serem consertadas depois, exigem um processo ainda mais complicado. Eu, nas conversas, sempre peço para que não digam coisas sem pensar primeiro.

Na fala da Figueira, são destacados: a dificuldade de aceitar o erro e, por conseguinte, de se colocar no lugar do outro; a incapacidade de manter a tranquilidade e de ouvir atentamente; a dificuldade de se ir um pouco ao encontro do outro cedendo; a escuta não-sensível que não permite que as coisas sejam transformadas, o que torna o diálogo ineficiente, porque não leva às mudanças; e, por último, as palavras impensadas lançadas ao vento, que podem provocar grandes estragos e o fechamento de janelas para o diálogo. Figueira, num exemplo, sintetizou o que deveria ser dialogação: respeito ao outro e

²⁴⁶ BUBER, 1979, p. 55.

²⁴⁷ Expressão usada para dizer que alguém não gosta de forma alguma de brigas e discussões.

identificação com ele, escuta ativa, troca de idéias, planejamento e ação. A relação de maior valor existencial é o encontro dialógico, a relação inter-humana onde a invocação encontra sua verdadeira e plena resposta, ensina-nos Buber.

Estimulada pela fala da Figueira, que, de forma simples, descreveu o que percebe por sua janela do diálogo, convido para abriremos uma pequena janela que aponta para uma definição, aos meus olhos, muito bela do que significa diálogo e do seu significado na vida: palavras de Marilena Chauí²⁴⁸ sobre o diálogo no texto *A filosofia como vocação para a liberdade*. Cheguei a esse texto também pelo caminho do diálogo, ou seja, durante a palestra do professor Jorge Cunha sobre o tema “Educação na Contemporaneidade”, no 67º Seminário de Diretores da Rede Sinodal de Educação, em maio de 2008. Ele falou com muito brilho nos olhos sobre um texto de Marilena Chauí, no qual ela definia muito bem o diálogo. Imediatamente, mesmo não havendo troca de olhares, pensei: “Preciso conseguir esse texto. Vou pedir ao palestrante a gentileza de me enviar esse texto”. E assim, pela rede virtual, os fios do diálogo puderam ser lançados e, na tentativa de tricotá-los nesta temática, transcrevo o trecho da fala que considero mais relevante:

O desejo de viver uma existência filosófica significa admitir que as questões são interiores à nossa vida e à nossa história e que elas tecem nosso pensamento e nossa ação. Significa também uma relação com o outro na forma do diálogo e, portanto, como encontro generoso, mas também como combate sem trégua. Encontro generoso porque, como nos diz Merleau-Ponty, no diálogo somos libertados de nós mesmos, descobrimos nossas palavras e nossas idéias graças à palavra e ao pensamento de outrem, que não nos ameaça e sim nos leva para longe de nós mesmos para que possamos retornar a nós mesmos. Mas também combate sem trégua, porque, como explica Espinosa, embora nada seja mais alegre e potente do que a amizade e a concórdia, os seres humanos são mutáveis, somos passionais e naturalmente inimigos, excitamos discórdias e sedições sob a aparência de justiça e de equidade. Por isso, diz ele, precisamos evitar os favores que nos escravizarão a um outro e somente os que são livres podem ser gratos uns aos outros, experimentando em sua companhia o aumento de sua força de alma, isto é, a generosidade e a liberdade. Por pensar a filosofia como um modo de vida tecido no diálogo generoso e no combate, o combate político-filosófico me pareceu exigido num país mergulhado no terror do Estado.²⁴⁹

Lendo o texto de Chauí, entendi o brilho nos olhos do professor Jorge Cunha. Chauí de forma generosa embelezou com o seu conhecimento o que entende por diálogo. A imagem da janela vem com força à minha mente: abre-se a janela para que o eu possa voar para longe de nós mesmos. Um vôo nas asas do diálogo, que pode libertar o eu de suas amarras, seus

²⁴⁸ Fala de Marilena quando é homenageada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP pelo título de doutor *Honoris Causa* em Filosofia, concedido à autora pela Universidade de Paris VII, em 20 de junho de 2003. CHAUÍ, Marilena. *A filosofia como vocação para a liberdade*. **Estudos Avançados**, ano 17, n. 49, p. 7- 15, 2003.

²⁴⁹ CHAUÍ, 2003, p. 10.

apegos, preconceitos e julgamentos. Um vôo que promove novos conhecimentos, o contemplamento de novas paisagens e novos encontros. É do eu a opção por realizar um encontro generoso ou um encontro que conscientiza de que é necessário um combate sem trégua. Também as duas coisas podem ocorrer ao mesmo tempo: diálogo com o outro, distante do nosso mundinho, que contribui no revoar de novos conhecimentos e descobertas, e a conscientização do cuidado necessário para que, no seu vôo, o eu treine cada vez mais suas asas para que ele não seja aprisionado pelas belas gaiolas tentadoras construídas pela sociedade ou pela força das suas do outro. Por isso, o diálogo como um vôo que remete à liberdade de buscar novos horizontes, de reconhecer no outro a força de um vôo compartilhado e generoso. Um eu que se arrisca a voar e a encontrar o outro, aprende com ele, sabe que a gratidão é fundamental, mas também se valoriza e sabe que a gratidão não pode impedir novos revoares, que, voando com liberdade, novos encontros serão promovidos e novas esperanças serão, generosamente, despertadas pelos céus da humanidade.

As palavras da educadora Chauí alegram o revoar pelas diferentes janelas do diálogo e mostram que “con-viver” com pessoas é uma arte! Arte a ser cultivada a cada dia!

O entrevistado Pinheiro afirma:

É bonito descobrir mais sobre a arte de lidar com pessoas! Você não pode tratar as pessoas da mesma forma, tem que descobrir como lidar com elas, qual é o seu jeito de ser e, principalmente, o que sabe fazer bem, no que se destaca. Com um “tu” não podes lidar como com o outro.

Ele justifica a necessidade de se perceber o lidar com pessoas como uma arte pelo fato de que a equipe não é formada só por um tipo de pessoas! Ele explica que, em seu grupo, há aquela pessoa que abre caminhos; há aquelas que quase atropelam as mais lentas; a outra que quer andar demais; a outra ainda que pensa muito antes de andar; há aquelas pessoas que precisam aprender a andar; a que precisa ter oportunidades, por isso ele precisa sentar, conversar, ouvir e ajeitar.

As palavras de Chauí e as de Pinheiro são mais um impulso para o prazer e a alegria de se descobrir a arte de dialogar, no entanto, todas elas, para serem contagiantes, precisam partir da janela da esperança ou rumar nessa direção. Na Bíblia, lemos: “Quero trazer à memória o que me pode dar esperança. As misericórdias do Senhor são as causas de não sermos consumidos, porque as suas misericórdias não têm fim; renovam-se a cada manhã.

Grande é a tua fidelidade”.²⁵⁰ É da esperança que se fala, de que se necessita para viver. A esperança não de esperar, mas do verbo esperar, da história narrada por pessoas que reconhecem a realidade do seu mundo e que plantam a esperança no solo da transformação, e a fé é o adubo constante.

Esperança é diferente de otimismo. A esperança vem de conhecer pessoas que, apesar de tudo, são capazes de amar a si próprias e aos outros, de apostar juntos. Esperanças compartilhadas são capazes de gerar movimentos solidários, que, se não mudam o mundo como um todo, são capazes de mudar a vida de grupos de pessoas, de grupos sociais. E quando a vida dessas pessoas muda, o mundo muda para melhor e a vida da gente também melhora. E faz valer a pena continuar lutando com fé e esperança! Freire enfatiza: “Não há diálogo se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Fé, na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.²⁵¹

Perder a fé e a esperança significa entregar-se e deixar a nossa história ser escrita por outros. A fé não permite a desistência, porque ela une as pessoas e estas, solidariamente, se apóiam nos diferentes momentos, alegrias de uns, tristezas de outros.

Na escola, o aroma da fé e da esperança deveria estar por todos os lados, em todos os espaços. O desânimo pode bater à porta na vida de cada pessoa, mas se ela não vive isolada, se convive e dialoga com as demais, ele não conseguirá se apossar. O diálogo é o verdadeiro campo das interações humanas, por isso a fé e a esperança sempre ganham o jogo quando o grupo está unido e confiante.

A escola tem tudo para ser esse espaço de alegria e de utopia, do sonho de transformar o praticamente impossível em realizável. Os professores são os grandes mediadores desse processo, por isso precisam de um olhar atento e amoroso. Precisam de fé! Precisam poder esperar e sentir a vibração da esperança!

Pergunto: Quantas janelas da utopia são abertas pelos educadores? Em que janela reside a utopia na escola? Como enraizamos na nossa escola a esperança? Afinal, sabemos que quem não tem fé, não desperta fé; quem não tem esperança, não sabe fazer esperar. Infelizmente é assim! O diálogo pode mostrar as janelas da utopia para os sujeitos que escrevem a história da educação brasileira?

²⁵⁰ Lm 3.21-23.

²⁵¹ FREIRE, 2005a, p. 93.

O diálogo é janela, é porta para a utopia! É porta que faz ranger a esperança escondida, é janela que quebra o silêncio dos corações que perderam parte da sua fé! Mas o silêncio se rompe e a luz do sol e da lua ilumina os campos humanos.

Talvez estejam nos diálogos informais os raios de esperança que trazem nova energia para os espaços de convivência na escola. Todas as árvores reconhecem, de uma ou outra forma, os diálogos informais como fomentadores de reflexões significativas.

Muitas vezes, visitando as escolas, ouve-se que os professores já não são os mesmos, que a disposição para ajudar é muito pouca, que a maioria só quer dar sua aula e ir embora. Se analisarmos as respostas das árvores, em relação ao diálogo informal, esse sentimento não é justificado. Um dos momentos mais citados, como fomentadores de diálogo, sem explicitar qual a sua profundidade, é o momento da organização de eventos. Ora, se durante a preparação dos eventos há um bom entrosamento, como se poderia dizer que os professores não participam de atividades especiais? Uma resposta que poderia ser dada seria: “São sempre os mesmos que ajudam”. Percebe-se, no entanto, que aqui há uma luz que reflete aquele “antigo espírito comunitário”: o trabalhar em conjunto em prol de uma causa maior. Talvez o segredo esteja no jeito de envolver o grupo nas atividades, de conquistar as pessoas e de confiar nelas. Planejar em conjunto para que o grupo se sinta como autor e ator do projeto.

A sala dos professores é citada por várias pessoas como espaço de diálogo informal. Já vimos, anteriormente, que ela pode ser palco de fervorosas discussões, mas diálogo é também considerado espaço de reflexão e de surgimento de idéias. Conta-se uma piada, reclama-se de alguma coisa e, em meio ao borbulhar de idéias, um fio criativo é puxado, uma sugestão de viagem de estudos, um jeito diferente de avaliar é compartilhado, um comentário sobre um bom livro é feito e assim segue.

Chamou a atenção sobre como algumas árvores que representam a direção percebem os momentos informais com os professores. O Angico afirma que tem se resguardado um pouco dos momentos de encontro fora da escola e afirma: “Só vou quando o grupo todo está reunido e não me encontro em grupos fora. Todos para mim são iguais. Se estou com os professores”. Ele explica que a experiência ensina que manter uma certa distância é importante, que isso até torna a função do diretor solitária, mas que isso evita situações constrangedoras, por exemplo: demitir um funcionário que é amigo particular dificulta toda a relação. Ele é da opinião que é primordial tratar todos bem, mas que isso não implica amizade.

Escola como espaço de festa, espaço de confraternização: foram definições dadas com sorriso no rosto! Há problemas, certamente! Mas a escola precisa cuidar para não se tornar um problema para si mesma e para suas pessoas por só enxergar problemas. Há outras janelas, por que não acreditar que ensinar e aprender pode, em alguns momentos, se dar em espírito de festa? Poder confraternizar com as pessoas já é motivo de festa num mundo em que se prega o individualismo e o isolamento. O Carvalho traz um aspecto muito importante:

Eu acho que escola é também um lugar de festa e tento motivar para isso! Fala-se muito, mas de concreto... É difícil! Temos uma confraternização no final do ano, bem grande. Mantenedora paga. Lutei para mudar o foco desta festa: que não fosse lavagem de roupa suja e sim, confraternização.

Ele desabafou dizendo que não sabe se conseguiu mudar esse foco, mas que nunca desistirá desse objetivo.

O Pinheiro falou do “alimento cultural” que patrocinam aos seus professores e funcionários em momentos informais. Ele relaciona o alimento cultural à música, à dança e ao teatro. Confraternizar alimentando corpo, alma e espírito, não seria essa uma bela meta para a escola? Criar e promover espaços culturais. Trazer a comunidade para degustar do sabor da música, da dança, da vida que se desenrola em outros momentos, se enrola nos palcos das instituições.

Por último, compartilho da fala do Jacarandá, que é um defensor dos momentos de diálogos durante os eventos da Rede Sinodal de Educação e que, com saudades, fala da “*Nachversammlung*”²⁵²:

Rede não se constrói com associações e conselhos, e sim, em outros ambientes. Na *Nachversammlung*, por exemplo! Relações vão estar sendo! Não temos mais coragem de se doar! De se abrir! Cuidar para não ter relações que não forem eticamente amadurecidas! Objetivo: relações eticamente amadurecidas!

A sabedoria das vividas árvores ensina: é nas coisas simples que está o diferencial. São as pessoas que dão sentido à vida! É o amor que constrói sentido e que tece as relações significativas e duradouras e eticamente tecidas!

Algumas janelas desse diálogo se fecham agora, mas não estarão trancadas, podem ser reabertas a qualquer momento. Rostos e faces do diálogo foram mostrados, olhos se

²⁵² Palavra adaptada da Língua Alemã para designar os momentos pós-curso, pós-reunião, que, geralmente, aconteciam ao redor de uma mesa ou ao ar livre com uma cervejinha.

encontraram! Abriremos novas janelas para que conheçamos e, conseqüentemente, amemos os fiéis parceiros do diálogo: a palavra, o amor, o silêncio e o humor.

4.2.8 Palavras: fios reluzentes do diálogo

Há muitas poesias sobre a palavra, provérbios que a caracterizam, expressões que ampliam seu significado e, principalmente, muitas situações que a envolvem. Na verdade, a palavra é a ponte para o diálogo, é a ponte que liga as pessoas: a palavra falada, a palavra escrita, a palavra lida, a palavra transmitida por um olhar, a palavra que estava na ponta da língua, mas preferiu ficar no seu anonimato. A palavra une e a palavra separa. Há palavras que ferem, que deixam marcas profundas. Palavras que provocam diálogos, que interrompem falas e pensamentos, que consertam. As palavras também deveriam saber que tudo tem a sua hora, que é fundamental que elas saibam a hora de aparecer, a hora de ser ditas, no entanto, pobres palavras, essa tarefa não lhes cabe, é a pessoa que as pronuncia e as lança, muitas vezes, inconseqüentemente, impedindo que o vôo das palavras seja tranqüilo e mensageiro de paz e amor. A palavra tem seus mistérios e seu charme. Por isso ela quer ser desvelada, degustada e não apenas engolida. A palavra encanta. Ela desperta nas pessoas vozes que querem cantar a sua música de incompreensão, de inquietude, de questionamentos, de dúvidas e de alegrias, naturalmente, também. Carlos Rodrigues Brandão e Rubem Alves dialogam sobre a palavra no livro "Encantar o Mundo Pela Palavra", dando ênfase à magia da palavra e ao seu papel nesta sociedade como elo entre as pessoas, que provoca encantamentos e assim engajamento das pessoas em seus grupos. Conforme Brandão:

Tenho defendido muito sobre a urgência de encantar ou talvez melhor dizer reencantar – o mundo através da palavra. Sem querer ser inocente ou me iludir, mas pensando com os poetas, acho que muito do que pode ser feito tem a ver com reencantamento do mundo. Precisamos urgentemente redescobrir isso que, apesar de tudo, a vida é muito boa, uma difícil aventura maravilhosa. Que um riacho cristalino não é só uma coisa bonita, ele é absolutamente sagrado. Talvez seja mais deus do que Deus. A gente quer preservar essa natureza e essa vida não só para o mundo existir mais de 50 anos, mas também porque ele é tão bom, tão generoso, tão bonito!²⁵³

Nas palavras de Brandão percebe-se o compromisso que temos por conhecermos as inúmeras facetas das palavras, os seus encantos e os seus mistérios. Reencantar o mundo como um compromisso das pessoas. Somos responsáveis pelas relações que mantemos com as pessoas, com a natureza e com as redes que se formam a partir dessas para o mundo. E uma

²⁵³ ALVES; BRANDÃO, 2006, p. 92.

forma muito simples de reencantamento do mundo talvez seja a valorização de cada palavra que se move para o diálogo. A sensibilidade de perceber muito mais as palavras do que a necessidade de dizê-las, de deixar as palavras escritas ou faladas se expressarem, no seu contexto, sem lhes dar um sentido imediato. Resgatar muito mais o sabor e o aroma da palavra, pois esses darão vida ao diálogo. Um diálogo que poderá ter doses de pimenta, quando a indignação e a denúncia se fizerem necessárias; um pouco de chocolate, quando for necessário ousar mais, e uma colher de mel, quando lhe faltar o toque de tolerância e paciência.

Dentro da temática do diálogo, a palavra merece um espaço de destaque, mesmo parecendo óbvia essa relação, ela deve ser enfatizada. É como diz Fiori: “*A palavra é essencialmente diálogo*”.²⁵⁴ E seguindo esse pensamento, cabe aqui citar Paulo Freire e sua reflexão sobre o método de alfabetização a partir das palavras geradoras e a formação do círculo de cultura. A partir de palavras geradoras, que fazem parte do cotidiano das pessoas, palavras são ditas: as palavras de cada sujeito. São palavras que revelam sentidos de vida e que ajudam o sujeito a desvelar a vida e a entendê-la. O círculo de cultura, momento de trocas e compartilhamentos, permite a aprendizagem na reciprocidade de consciências. Na intersubjetividade, as pessoas se expressam, expressam seu mundo, fazendo os conhecimentos fluírem ou circularem para que a comunicação se dê.

A idéia do círculo remete a muitas situações vividas na Rede Sinodal de Educação e, talvez, melhor dizendo ainda, a momentos que a coordenação pedagógica da Rede coordena. O trabalho pedagógico na Rede é caracterizado por momentos ao redor de uma mesa em que se discutem projetos, se planeja, se organiza, fazem-se críticas, muitas leituras, mas, sobretudo, valoriza-se o tecer em conjunto, mesmo que isso represente mais morosidade para a execução de algum projeto. A análise e o planejamento integrado são considerados fundamentais no trabalho da coordenação pedagógica, mesmo que isso exija um constante exercício de ouvir, instigar, filtrar, integrar, ajeitar muitos horários, enfim, de aprender a dialogar.

Na verdade, este é o desejo de qualquer círculo, de qualquer roda de reflexões: o desejo das pessoas de poderem conversar e, principalmente, de poderem intervir para que as palavras geradoras provoquem movimentos dentro das escolas e que ajudem as pessoas a escrever a sua história. Fiori afirma: “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se

²⁵⁴ FIORI, 2005a, p. 19.

em reciprocidade de consciências”.²⁵⁵ Esses espaços de “ensinagem”²⁵⁶ e de aprendizagem, construídos na intersubjetividade através do diálogo, tornam-se fontes inspiradoras para a produção de novas redes de palavras, que se lançam para tecer novas redes de conhecimentos e de significados.

Impressiona-me como a palavra “palavra” se dá bem com muitos verbos: eu digo uma palavra, escrevo uma palavra, soletro, ouço, escuto, tomo a palavra e assim por diante. No entanto, uma combinação que me agrada bastante é “dar a palavra” a alguém. Parece tão simples, não custa nada dar a palavra a alguém, mas por que o exercício de dar a palavra ainda permanece só como parte desejável da oratória? Quais são as palavras geradoras que nos movem? Quais são as palavras que geram o movimento respeitoso de escuta da palavra do outro? Há palavras que ferem, há palavras que acalentam: como lidamos com elas? Talvez muitas pessoas até já tenham esquecido de que devem e podem fazer uso da palavra para lutar pelos seus direitos. A palavra lhes foi tirada, passou a ser só mais uma no dicionário daqueles que se acham no direito de pensar e de agir pelos outros, sem atentar para suas verdadeiras necessidades.

Há muitas formas de libertar o homem da sua passividade, para acordá-lo do seu silêncio, para conscientizá-lo do valor da sua palavra, entre elas, o teatro. O teatro que mexe com o corpo e que dá a palavra às pessoas, fazendo com que elas se redescubram como protagonistas, subam ao palco, talvez até construam o seu palco e deixem de ser meras espectadoras. Boal, enfatizando os objetivos do *Teatro do Oprimido*, diz: “apresento a teoria de um teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador de sua passividade, da sua condição de testemunha, e o converta em um ser ativo, em protagonista do fenômeno teatral”.²⁵⁷

Na maioria das escolas da Rede Sinodal de Educação, o teatro tem lugar de destaque reservado. A ATESE (Amostra de Teatro das Escolas da Rede Sinodal de Educação), em 2008, teve sua 31ª edição. O evento é destinado aos alunos do ensino médio. Professor e alunos, dentro de cada escola, escrevem a sua peça de teatro, ensaiam e apresentam. É um longo processo. A apresentação da peça é só um aspecto do trabalho realizado com o teatro nas escolas. Essa amostra de teatro mereceria uma tese para si só, quero aqui destacar apenas o seu importante papel de “dar a palavra” para os alunos, de oferecer uma oportunidade a

²⁵⁵ FIORI, 2005a, p. 10.

²⁵⁶ *Ensinagem* é um neologismo criado para representar a ação no ensino e tem o sufixo “gem” de aprendizagem.

²⁵⁷ BOAL, Augusto. **200 Exercícios para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p. 9.

alunos tímidos e também aos desinibidos a se expressarem, a mostrarem seus sentimentos, enfim a se comunicarem. Acredito que a idéia do teatro, como momento de expressão de idéias, de pensamentos e de sentimentos, também seria uma sugestão (dinâmica de envolvimento) para ser adaptada para os professores. Se, na escola, pudéssemos ter esse espaço de descontração e de encontro para deixar o corpo falar em primeiro lugar, para que as pessoas pudessem subir e descer do palco, hora sendo ator, hora sendo espectador apenas, mas sendo principalmente autor de histórias, reescrevendo papéis, entrando no papel da outra pessoa, outros ângulos de visão seriam descobertos, a disputa por lugares seria substituída pelo compartilhamento de espaço e de trocas, sem que a autoria da peça escrita pelos diferentes atores fosse prejudicada. A palavra não estaria presa. No seu vôo, ela poderia pousar onde quisesse e com quem quisesse. A chave para chegar a ela estaria ao alcance de todos.

O estimado poeta Carlos Drummond de Andrade dialogava com as palavras: "Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?"²⁵⁸

"Trouxeste a chave?" Que chave? A chave que abre as portas para as palavras prontas, ditas, finitas? A chave que abre uma clareira para as palavras inconclusas, que voam muito antes de pousar? Chave para as palavras silenciosas, não-ditas? Atrás da fechadura onde estão as palavras que pousaram, mas que não têm seu destino definido, que estão apenas disponíveis?!

Chave para abrir as portas e as janelas para que as palavras voem ao encontro das outras, que nesse vôo respeitem o tempo de cada um, valorizem os diferentes sotaques e tons?

Chave que feche, quando necessário, para que o silêncio possa pairar? Para que num ruflar de asas as indagações descubram suas clareiras? "Trouxeste a chave?" para abrir a porta do diálogo respeitoso?

Dialogar, saber escutar as palavras, silenciar para contemplar as palavras e simplesmente ouvir o que elas têm a dizer, o que elas saborosamente sussurram. Maria Zambrano conseguiu dizer isso, contagiando para o silêncio e chamando a atenção para o valor da palavra escrita:

Escrever é primeiro um impor silêncio: calar as palavras da comunicação mais banal, a que responde às necessidades da vida mais banais, para buscar, em uma

²⁵⁸ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1963. p. 24.

solidão silenciosa, o que não se pode dizer: ...mas isso que não se pode dizer, é o que se tem que escrever.²⁵⁹

O convite, a partir das palavras de Zambrano, é para que se olhe também para as palavras escritas e que se tente chegar mais perto delas. Larrosa nos mostra um pouco do caminho para essa aproximação, e com esse autor também somos conduzidos para conhecer as relações entre as palavras escritas, as faladas e as palavras que o silêncio expressa.

Trago para este momento de reflexão a contribuição de Jorge Larrosa, com o intuito de aproximar nosso olhar mais da palavra escrita e da palavra lida, que, certamente, provocam muitos revoares de palavras e pousos no diálogo verdadeiro. Larrosa²⁶⁰, no texto "Dar a ler... talvez", provoca o leitor para se aproximar mais das palavras, senti-las, todavia, permitindo que elas se comuniquem. Com "Dar a ler... talvez", o autor instiga-nos para um olhar diferente para o texto: ler um texto como se nosso contato com ele fosse pela primeira vez. Não ler, considerando-se já, de antemão, conhecedor do texto. Simplesmente deixar se encantar por ele. O autor sugere que para "dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível".²⁶¹ A estranheza diante do texto é sugerida, estranheza esta que também pode ser sugerida para outras dimensões da vida.

O novo gosto pela palavra, o prazer de degustá-la evitará o tédio diante dos textos, aquele sentimento: "lerei, mas já sei...". Larrosa cativa para o processo de estranhamento, sugerindo o entrelaçamento das palavras com mais liberdade. Faz isso inspirado nas palavras do poeta Manoel de Barros: "É preciso propor novos enlaces para as palavras. Injetar insanidade nos verbos para que transmitam seus delírios aos homens. Há que se encontrar pela primeira vez uma frase para poder ser poeta nela".²⁶² Deixar os olhos mergulhar na profundidade é um belo convite!

Ser poeta na vida é buscar novos encontros das palavras que mergulham no texto. Ser poeta é ser gente que contribui, é parar diante de situações e se questionar, é desvendar o dito óbvio e o conhecido para compreendê-lo, para poder conhecer e, em consequência, se posicionar diante dos fatos. Os poetas-sujeitos, inspirados na vida, combinam as palavras com

²⁵⁹ ZAMBRANO, Maria. In: LARROSA, 2004, p. 35.

²⁶⁰ LARROSA, 2004, p. 15.

²⁶¹ LARROSA, 2004, p. 16.

²⁶² BARROS, M. In: LARROSA, 2004, p. 17.

novos verbos, para que elas sejam agitadas, para que a palavra movimente e seja movimentada, combinada e recombina em novos contextos.

O *iceberg* do texto é aquilo que nós imaginamos que já sabemos, aquilo que deduzimos a partir do texto. As palavras mergulhadoras e encantadoras encontram-se dentro da água, no invisível aos olhos, mas no tocante do coração humano, porque estão conectadas com as profundezas da alma. As palavras mergulham, voam pelo seu constante processo de inconclusão, sabem elas que no desejo de vir a ser está o sabor da vida. O tédio das palavras, conforme Larrosa, para o tédio do nosso paladar de viver. Resgatar nossa capacidade de olhar para o texto, como o poeta que se encontra pela primeira vez com as palavras, que se entrelaçam numa frase. Quantas vezes na vida cotidiana e escolar queremos as coisas prontas, acabadas, as inconclusas até nos assustam. Não nos atrevemos a buscar no aparentemente óbvio, não tiramos o tempo para fazer as coisas submersas e escondidas aflorarem, que poderiam ser despertadas pelo diálogo de um grupo de pessoas.

Dar a ler é permitir-se pasmar diante do considerado conhecido, é ter novos olhos. O Jacarandá enfatizava muito a necessidade do “olhar para o futuro” e complementava, baseado na experiência com sua escola, dizendo: “a escola vinha nascendo e se criando num espaço de expectativas”. “Dar a ler... talvez” mexe com esse espaço das expectativas: criar expectativas, vislumbrá-las e degustá-las, sendo doces ou amargas. Larrosa provoca bastante para um novo olhar para a palavra e, às vezes, até chega a desestabilizar o leitor com afirmações como esta, por exemplo: “Somente aquele que não sabe ler, pode dar a ler”,²⁶³ porque ele deixará o texto falar por si, deixará que as palavras pousem no livro do leitor e na mesa do gestor e dialoguem com ele. Quem dá a ler, não se sentirá proprietário de textos, nem de idéias e planejamentos. Assim, deveria ser! “Dar a ler, então, é dar as palavras, sem dar ao mesmo tempo o que elas dizem”.²⁶⁴

Essa idéia adapta-se muito bem à gestão e ao viver pedagógico. Ninguém é dono dos saberes. Há muitos sujeitos que sabem ler, há outros que sabem, mas que desistiram de ler, pois a oportunidade de dar a ler esvaiu-se. Os saberes no seu vôo procuram o melhor lugar para pousar: lá onde podem desabrochar, onde podem provocar o dar a dialogar, dar a discutir; onde idéias são analisadas e sobre as quais há reflexões. Também nós entramos nesse vôo, para retornar um pouco a Paulo Freire e a Ernani Maria Fiori. Freire afirmava que aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Larrosa e Freire mostram-nos o quanto o ler e

²⁶³ LARROSA, 2004, p. 20.

²⁶⁴ LARROSA, 2004, p. 20.

o escrever são parceiros e amantes apaixonados pelo mundo e comprometidos com ele. A palavra, em suas múltiplas manifestações, vinculada à reflexão, à ação e que é dita e escrita a partir do encontro de olhares, da colaboração das pessoas na tentativa de humanizar o mundo.

A palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum, só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar de encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.²⁶⁵

Ernani Maria Fiori, no seu texto, brinca sabiamente com as palavras, dando movimento a elas, tentando nos mostrar como se dá o processo de conscientização e como esse age sobre o mundo e a partir dele. Para que haja o diálogo é preciso que a pessoa se conscientize da sua situação, faça uma leitura do seu mundo para então fazer brotar as palavras e lançá-las de forma consciente ao encontro da palavra do outro. O diálogo nasce do encontro das minhas palavras conscientes e responsáveis com as palavras provenientes da leitura do mundo do outro. O diálogo consciente liberta, pois, no momento em que sentimentos ganham forma nas palavras. Eles ajudam a pessoa a se libertar das amarras que a impedia de assumir a sua vida e de se lançar no vôo da libertação e da humanização.

A Figueira, ao relatar sobre o trabalho social que alguns professores da escola realizam e sobre como, nesses momentos, as pessoas conversam e se integram, comentou sobre como se dá o processo de conscientização do grupo todo para esse trabalho. Ela afirma que não é tão fácil conscientizar, que a pessoa precisa querer se doar, mas que um caminho que eles usam é o do depoimento. Num dia de reunião, eles convidam os professores participantes do projeto para um relato sobre o que fazem, na tentativa de sensibilizar os demais. A Figueira diz: “A palavra é forte! Acho que está indo devagar! Projetos sociais são uma conquista: conviver com o diferente!” O que a Figueira sugere é o ato de cativar as pessoas, conquistá-las para o trabalho social e coletivo. Ela sabe que a palavra precisa ser forte e convincente, que precisa mexer com algo lá dentro das pessoas, que não será uma simples prescrição de ações que conscientizará. O sentimento da Figueira combina com o de Freire: “Ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, ou com o qual rouba a palavra dos demais”.²⁶⁶

²⁶⁵ FIORI, 2005a, p. 19.

²⁶⁶ FREIRE, 2005a, p. 90.

Atento ao revoar e ao bater das asas do saber, está o sujeito que convida e instiga para o dar a participar, dar a colaborar, cujo caminho pode ser o diálogo, no qual as palavras dos outros são valorizadas. Já conhecemos o olhar cativante que Martin Buber lança sobre o diálogo. Para ele, o encontro dialógico é o que dá sentido às relações inter-humanas. “A relação de maior valor existencial é o encontro dialógico, a relação inter-humana onde a invocação encontra sua verdadeira e plena resposta”.²⁶⁷ Buber desenvolve uma verdadeira ontologia da palavra, atribuindo a ela, como palavra falante, o sentido portadora de ser: “É através dela que o homem se introduz na existência. Não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser”.²⁶⁸ Para ele, a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser no homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se fez homem e se situa no mundo com os outros. A palavra que é desvelada e assim se mostra ao outro numa relação de confiança.

A palavra, assim vista, é base de toda construção dialógica. A palavra que cumpre a sua função de colocar as pessoas frente a frente, de se olharem e de se conhecerem no diálogo será capaz de fomentar a comunicação e a promoção de um diálogo que estimula para o encontro na aprendizagem, onde os interlocutores desapropriam-se das palavras, desapropriam-se das respostas prontas, enfim há uma possibilidade de despossuir-se de toda propriedade sobre um texto, saberes e aprendizagens. Larrosa faz uso das idéias de Lévinas para diferenciar as palavras comunicação e transmissão, que fazem parte desse solo do encontro dialógico:

A transmissão comporta um sentimento que já se desenha na receptividade mesma do aprender e a prolonga: o verdadeiro aprender consiste em receber a leitura tão profundamente que se faz necessidade de dar-se ao outro: a verdadeira leitura não permanece na consciência de um só homem senão que explode na direção ao outro.²⁶⁹

Numa explosão os saberes voam para todos os lados; alguns desaparecem; surgem novos a partir dos já conhecidos; outros ainda continuam provocando pequenas explosões. Dar a ler deveria provocar essas diferentes reações, inclusive o desaparecimento do leitor primeiro, para que outros leitores possam ter espaço, possam vir a ser diante do desconhecido e imprevisível.

²⁶⁷ BUBER, 1979, p. 55.

²⁶⁸ BUBER, 1979, p. 61.

²⁶⁹ LÉVINAS, Emmanuel. In: LARROSA, 2004, p. 24.

Explosões, no primeiro instante, assustam, assim como o estranho causa hesitações, mas as faíscas do “dar a ler...” podem fazer o sujeito perceber as impossibilidades e reconhecê-las como esperanças possíveis. Abrir o coração ao impossível para que o imprevisto, o não-sabido, não-calculado mostre-se no *iceberg* da vida.

Larrosa propõe o “dar a ler”. Acredito, no entanto, que o dar a ler pode provocar para que o horizonte do “dar a colaborar”, dar a participar, dar a dialogar se amplie. Aprender com os imprevistos, com o dar a ler das possibilidades de aprender com o coletivo e de desapropriar de idéias e de palavras para lançá-las no solo da fecundidade, pois, como diz Larrosa: “no cheio do saber, não pode brotar nada”.²⁷⁰

É preciso descobrir novos solos e permitir que se cave em terrenos já cultivados há anos. Nesses diferentes solos, encontra-se o adubo para a promoção de diálogos comprometidos entre pessoas engajadas. Quer-se isso? Poder-se-ia perguntar: a escola necessita desse engajamento de toda a comunidade escolar? Os atores desse cenário também almejam o pertencimento e a satisfação do sentir-se engajados, mesmo que as palavras ditas não expressem isso. Os diversos autores da comunidade escolar querem “dar a ler”, querem dar a dizer a sua palavra e por isso, no seu íntimo, sabem que precisam dar a palavra, nos seus dois sentidos: dar a palavra à outra pessoa e dar a sua palavra, como se dizia nos tempos mais remotos: “eu dou minha palavra”.

Ambas mostram uma atitude de comprometimento e de respeito por si mesmo e pelo outro, permitindo assim que a história de cada um seja escrita com autenticidade e garra. É dessa determinação que o sujeito precisa para escrever a sua história, ciente de que ela nunca estará acabada, que haverá novas páginas a escrever e que nem sempre o sujeito tem o direito de escolher a cor com a qual deseja escrever, e que também não é possuidor do solo das suas palavras. A palavra é, por sua natureza, corajosa, por isso ela só precisa de mãos criativas que provoquem o seu vôo ousado por lugares ainda não conhecidos, precisa de bocas de a(u)tores que lhe dêem encantamento para que elas instiguem as pessoas a descobrirem o seu verdadeiro sentido, mas também desejam conhecer bocas que as deixem livres: livres para se expressarem ou para um vôo pelos bosques silenciosos da existência humana. As contribuições de Fiori, no início deste texto, já nos mostraram que a palavra é viva, é ação e que a palavra pede a coragem do sujeito de tomá-la e de dá-la, e que cada um deve aprender a “dizer a sua palavra”, do seu jeito, com o sabor da sua vida.

²⁷⁰ LARROSA, 2004, p. 44.

A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto.²⁷¹

As palavras ensinam-nos muito se estivermos atentos ao que nos dizem. Elas nos impulsionam para a ação e ajudam-nos a perceber e a identificar as clareiras de luz e de esperança que iluminam o nosso bosque, chamado vida. Bosque de silêncios e de gritos, de paz e de desavenças, do conhecido e do estranho, todavia é nele que vivemos e é dele que devemos fazer o melhor para transformá-lo num bosque mais humanizado, em que a sensibilidade tenha mais espaço e se (re)descubra nas coisas simples a beleza da vida. A contribuição de Carlos Brandão, no seu diálogo com Rubem Alves, é um feixe de luz nesta reflexão:

Acho que tudo é uma questão de reencontro da gratuidade. Em grande medida, o que é preciso recuperar na vida, na escola, na praia, na igreja, no restaurante, no passeio, é a experiência da gratuidade, ou seja, viver aquilo pelo bom que aquilo é, e não pelo bem em termos competitivos, pelo que aquilo aufere.²⁷²

4.2.9 A trama do amor

Apaixonada como sou pelo mundo da literatura, da poesia, facilmente cairia na tentação de falar sobre o amor romântico, a paixão, e os diversos sentimentos nele envolvidos. Também esse é necessário no âmbito da educação, mas o amor sugerido por Paulo Freire é o amor como elemento imprescindível no diálogo. O amor como sinônimo de atitude que tem a capacidade de mobilizar as pessoas a agirem, a irem ao encontro do outro para tentar mudar alguma coisa, e o caminho do mudar pode estar no diálogo. A frase de Freire: “Amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”²⁷³ traduz muito bem o significado do amor numa relação de respeito, de construção coletiva e de convívio. Quem está comprometido com alguém ou com um contexto social conjuga o verbo amar, independentemente do tempo verbal ou da pessoa.

Eu tive o prazer de conhecer um exemplo desse amor comprometido com o outro através das palavras do professor e teólogo Roberto E. Zwetsch.²⁷⁴ Ele afirma que a pedagogia do oprimido tem um profundo olhar teológico, ou seja, destaca o conteúdo

²⁷¹ FIORI, 2005a, p. 20.

²⁷² ALVES; BRANDÃO, 2006, p. 119.

²⁷³ FREIRE, 2005a, p. 892.

²⁷⁴ Roberto E. Zwetsch é teólogo e professor da disciplina de Missiologia na Faculdades EST, São Leopoldo/RS.

teológico na "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire. A que se deve a convicção do professor Roberto? Ele explica que, na época de estudante, foi desafiado a ler o referido livro e que a leitura o impressionou muito pela sua dimensão de libertação, de inculturação e da pedagogia da esperança que continha. Eu até diria que encantou o leitor, pois vendo o livro (o professor o trouxe para que eu pudesse olhar. O livro é uma versão em espanhol, editado em 1970, pela editora uruguaia Tierra Nueva), vi que ele está cheio de anotações e observações. O que impressiona muito são as anotações bíblicas ao lado das palavras de Freire. Ou seja, o professor Roberto lia o livro e já fazia de imediato as pontes com versículos bíblicos.

É muito gratificante também ver o brilho nos olhos do teólogo Zwetsch quando ele fala dos apontamentos e do que significaram para eles, estudantes, na década de 1970, as idéias de Paulo Freire. Para ele, as contribuições de Freire foram fundamentais para a produção de uma teologia que até então não existia: a teologia da libertação dos oprimidos. Uma teologia que proporcionava as relações com os ambientes sociais.

Ele trabalhou no Recife, na educação popular, e teve o prazer de usar as idéias de Paulo Freire em sua prática teológica. Destaca o orgulho de poder ter vivido no Recife e de ter visto as sementes do pensamento do nosso estimado educador brotando na vida das pessoas oprimidas, provocando transformações. Mais tarde, já vivendo entre os índios, também utilizou a pedagogia freireana como inspiração. Contou que trabalharam com temas (palavras) geradores na alfabetização com os índios e que nunca mais esqueceu qual foi a primeira palavra geradora, a mais destacada: "*madia*", que significa gente, povo. E a palavra que ocupou o segundo lugar foi "*dsama*", que quer dizer terra. Acredito que fica claro porque o professor nunca mais esqueceu esse fato.

A conversa com Roberto E. Zwetsch foi longa e muito agradável. A curiosidade que me despertou, certamente, levará a outras conversas no futuro. Quero repetir esse momento de aprendizagem e de brilho nos olhos! Teria muitas coisas a destacar. Com o intuito de sintetizar, somente de justificar ainda porque o teólogo vê a pedagogia de Freire como uma pedagogia teológica. São vários os porquês: porque o humano é enfatizado; porque são buscadas formas de tornar as vidas mais humanas, justas e dignas; porque Paulo Freire ouvia muito as pessoas, o que combina com o fundamento cristológico de escutar as pessoas; porque a "Pedagogia do Oprimido" tem a intenção de dar nome aos sujeitos; e, conforme Zwetsch, o mundo inicia quando alguém nomeia o mundo. (Ele faz referência à passagem de *Gênesis*: a criação do mundo). Outro motivo é o destaque que Freire dá ao caminhar com as pessoas, a falar com as pessoas, que remete à comunhão cristã. O professor e teólogo encerrou

afirmando que: “Paulo Freire não fazia teologia, mas, nos seus fundamentos, percebem-se os fundamentos cristológicos”.

O amor não discrimina, não seleciona, ele respeita o outro. Cabe aqui lembrar a passagem: “O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; não folga com a injustiça, mas folga com a verdade”.²⁷⁵

O amor não é sinônimo de sentimento, ele remete à ação. Para James Hunter²⁷⁶, autor que olho com criticidade, mas que acrescenta algo neste momento da reflexão, diz que “*o amor é o que o amor faz*”. Amor, nessa ótica, é vinculado ao comportamento. Ele usa a crítica para construir e para melhorar. O amor que ensina a perdoar, que ajuda sem perguntar o quanto as pessoas são ou não merecedoras. O teólogo Gottfried Brakemeier, quando reflete sobre o ser humano que é amado por Deus, enfatiza a idéia de que o amor deve pensar, que o amor que se reduz a sentimentalismo não faz pensar e que, se queremos uma educação diferenciada, devemos apostar e investir numa educação que capacita as pessoas para o amor. E complementa a idéia: “A exigência inclui a capacitação para a fé. É preciso habilitar as pessoas a crer e amar, pois, sem a fé no amor de Deus, o amor humano vai perder o fôlego na caminhada”.²⁷⁷

Seria esse um sintoma perceptível nas escolas da Rede Sinodal: “o amor que perdeu o fôlego”? Refletindo sobre como se conquista um grupo para o trabalho coletivo, a Figueira demonstrou preocupação com a espiritualidade do grupo:

Parece que as pessoas não aprenderam, ou então, desaprenderam a agradecer! Agradecer pelo que têm! Fiz uma reflexão num dia, de manhã cedo, usei uma frase do livrinho *Senhas Diárias*. “Tem que achar Deus dentro de ti, não fora de ti. Deus mora onde se lhe permite entrar”.²⁷⁸ As coisas só vão entrar em ti, se tu o permitires. Falta solidariedade às pessoas! Tem que ser solidário! Falta internalizar as coisas! Internalizar mais! Se colocar mais no lugar do outro!

Como fazer? Muitas escolas da Rede Sinodal lançam um olhar especial para a espiritualidade, para que as pessoas tenham força e fé para encarar os desafios diários. Há momentos dedicados à meditação e à reflexão, e a ação educativa busca a valorização da fé

²⁷⁵ 1Co 13.

²⁷⁶ HUNTER, James C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. p. 68.

²⁷⁷ BRAKEMEIER, Gottfried. O ser humano na ótica da confissão luterana: princípios de uma antropologia teológica. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo; MALSCHITZKY, Gustavo (Orgs.). **Luteranismo e educação: reflexões**. São Leopoldo: Sinodal, 2006. p. 62.

²⁷⁸ A Figueira disse a passagem assim, de memória, sem consultar as *Senhas Diárias*, que é uma publicação anual da Editora Sinodal, São Leopoldo, contendo versículos bíblicos do Antigo e do Novo Testamentos e uma oração para cada dia do ano.

nas pessoas, na valorização do humano. Percebe-se, nos últimos anos, uma busca maior por parte das escolas em oferecer um apoio espiritual aos professores, alunos e comunidade. Talvez esse sentimento seja motivado pela crise que se vive hoje: individualismo, ganância, corrida atrás de coisas e mais coisas, e tudo isso não preenche o vazio interior que é sentido e ao qual a Figueira se refere quando enfatiza a necessidade de ter uma relação com Deus, de ter fé e crer que as mudanças são possíveis.

Paul Tillich, no texto intitulado "Teologia da Educação", a partir da sua experiência nos Estados Unidos, questiona a eficácia da educação humanista da qual se fala hoje, levando em conta a perda da substância religiosa. Conforme o autor, "só resta a casca".²⁷⁹ E essa casca está nas mãos dos meios de comunicação, que, incessantemente, oferecem-na às pessoas. O humanismo, na sua visão, foi esvaziado e, juntamente com ele, o ideal humanista. Tillich lança assim uma pergunta que considera fundamental: como a escola confessional posiciona-se diante dessa situação? Ela pode fazer frente a esse mercado? Como a fé pode ajudar? Buscando compreender e responder, o autor apresenta dois problemas que dificultam a ação da escola confessional, e junto com eles duas sugestões que poderiam (deveriam) ser analisadas pelas escolas confessionais:

Primeiro problema: distância entre perguntas e respostas. Sugestão: que o educador busque a correlação entre perguntas e respostas. Que ele desperte nos alunos o interesse pelas perguntas existenciais que talvez ainda estejam no inconsciente. Que o aluno possa se conscientizar das perguntas fundamentais que mexem com ele e que, a partir delas, se parta para a reflexão. O autor traz a metáfora da fortaleza cercada pelos muros da autoridade, onde ninguém deixava a dúvida passar, para ilustrar a relação que, praticamente, se impunha com a fé: a fé como verdade única e inquestionável.

O segundo problema para o qual Tillich chama a atenção é a fé fundamentalista, a crença cega nos escritos. Sugestão: o grande desafio seria superar uma fé fundamentalista sem perder os símbolos religiosos e seus significados. Assim, formar-se-ia, conforme, Tillich um aluno crítico, mas com um embasamento na fé, que permanecerá na comunidade religiosa. O autor compartilha sua convicção de que o problema transcende um método de educação, que o problema é a relação do cristianismo com a cultura em geral e principalmente do cristianismo com a educação. O problema é infinito; cada geração precisará sempre procurar novas soluções.

²⁷⁹ TILLICH, Paul. **Die religiöse Substanz der Kultur:** Schriften zur Theologie der Kultur. Stuttgart: [s.n.], 1967. p. 236-245.

Este é o movimento de uma rede: fazer a leitura de cenários baseando-se em seus princípios, questionar-se sempre sobre seu papel e sua contribuição para uma vida melhor para as pessoas que nela atuam, que, a partir da sua atuação saudável, num ambiente humanista, levam a mensagem do amor vivido, dia-a-dia, para o mundo lá fora, além dos portões das escolas. As veias da humanização, onde circula o amor, não têm fronteiras. Passam por baixo de raízes, de muros, passam por cima de pedras, e abrindo caminhos mostram às pessoas que só o “amor constrói sentido”, como enfatizou Gottfried Brakemeier em uma palestra para as direções da Rede.

O professor Dorival Fleck, que durante muitos anos foi o diretor-executivo do Departamento de Educação da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), num trabalho realizado com os pastores escolares da Rede Sinodal de Educação, no dia 10 de julho de 2008, mediando o diálogo sobre o contexto escolar e a função atual do pastorado escolar, definiu o amor como sendo “CRI-CRI”.²⁸⁰

C de conhecimento, que significa: só amo o que conheço; R de respeitar as pessoas e seus sentimentos; I de interesse pelo outro, de sentir-se responsável pelo bem-estar do outro. (Sou responsável, por isso meu interesse fica maior). A segunda parte do cri-cri: C de cuidado, o cuidado de que o teólogo Leonardo Boff fala: “cuidado é o solo em que se move toda a interpretação do ser humano”.²⁸¹ Cuidar com amor, cuidar com olhar atento para as redes de relações humanas que estão todas interligadas e comprometidas. O R de responsabilidade e, por último, o I de independência, a pessoa se liberta pelo conhecimento. A palavra cri-cri também remete ao cri-cri, amendoim doce torrado que quando mastigado produz um barulhinho, essa imagem também combina com o amor descrito acima: o amor não é perfeito, ele quer ser degustado, mas merece atenção e cuidado. Existe também a pessoa “cri-cri”, que também combina com o cri-cri do amor; as pessoas não são como desejaríamos que elas fossem e nem nós somos o que outros esperam de nós, por isso só o amor sabe tecer relações de respeito e de solidariedade.

Conclui-se daí que o amor é um dos eminentes fatores geradores de sentido. Amar e ser amado são essenciais não só para o desenvolvimento sadio da personalidade, como também para a felicidade. Amor dá conteúdo à existência. Daí porque a perda de pessoas amadas e mesmo de objetos apreciados provoca crises mais ou menos intensas de acordo com

²⁸⁰ Definição de amor adotado pelo educador Dorival Fleck para explicar a sua compreensão de amor. No texto, tem a definição de cada letra da palavra cri-cri.

²⁸¹ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 90.

o grau do envolvimento. Quem ama arrisca frustrações, decepções e sofrimento. Mas quem não ama arrisca muito mais, a saber, o vazio de uma existência tristonha, fria, sem sentido. O amor à música, por exemplo, pode compensar muitas amarguras nessa vida e animar para fazer frente à tentação da resignação.

Impossível não citar Freire neste momento da abordagem, quando tento mostrar o amor como mola que impulsiona o diálogo: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.²⁸² Estamos diante da responsabilidade com o mundo, amar como sinônimo de enxergar o outro, de respeitá-lo; amando-o assim como ele é, querendo ajudá-lo e comprometendo-se com ele. O compromisso é o fio que liga os sujeitos entre si e que conduz o fio no bordado da justiça, não para uma tela na parede, mas para o tecer de um cotidiano mais digno. Nesse contexto, o amor permite uma ajuda sem pré-julgamentos, um doar-se por amor, sem espera de recompensas e de reconhecimentos para então tecer um diálogo com os fios da conscientização, da crítica e do desejo da transformação, mesmo que isso signifique lutar, indispor-se com pessoas totalmente resistentes a mudanças.

Andreola²⁸³ afirma que o tema do amor é transversal na obra de Paulo Freire. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire enfatiza os dois revolucionários, Camilo Torres e Tche Guevara, o profundo amor de ambos para com o povo. Duas pessoas que amavam o povo, dialogavam com ele e justamente por isso lutavam por uma vida melhor e mais digna para a humanidade. Na última frase da obra, Freire conclui expressando a esperança por um mundo “onde seja menos difícil amar”. Isso mostra que, apesar de tudo, o desejo de amar continua, mas também há a consciência de que amar de verdade não é tão fácil quando no caminho aparece uma pedra atrás da outra, não porque a natureza ali as colocou, mas pela ação de pessoas que preferem viver num mundo fechado, vedado aos gritos da justiça e ao clamor de paz do povo. Freire destaca, em vários momentos, que o ato de amor é um ato de coragem e de compromisso. Provém do desejo da pessoa de querer libertar-se e reconhecer no diálogo uma possibilidade para a libertação e conseqüente ação, por isso a coragem. Ninguém fará isso pelas pessoas, outras poderão ajudar, mas quem precisa agir é o sujeito, ele é o protagonista da sua história.

Como já foi visto, o amor não é sentimento. Buber, quando aborda a relação viva que se dá entre o eu e o tu, destaca que o amor é aquilo que acontece entre as pessoas. “O amor

²⁸² FREIRE, 2000, p. 66.

²⁸³ ANDREOLA, 2006, p. 19-34.

não é algo possuído pelo eu como se fosse um sentimento. Os sentimentos, o homem os possui; porém, o amor é algo que 'acontece' entre dois seres humanos, além do eu e alguém do tu na esfera 'entre' os dois".²⁸⁴ A relação entre as pessoas torna-se viva quando elas dialogam, quando estão ligadas entre si compartilhando, quando há aquele algo mais entre olhares, entre mãos, o calor que une, que pode ser a chama do amor. Por se dar entre as pessoas, o amor se dá na simplicidade, sem a necessidade de se mostrar para a sociedade. É entre as pessoas que o fio do comprometimento é tecido: ele une, ele pode ser rompido, mas o laço do amor é forte e não se rompe com qualquer instabilidade. O amor frágil, analisado por Zygmunt Bauman, que caracteriza os tempos modernos, aquele amor descomprometido, que simplesmente pode ser deletado da tela de um computador, porque não faz parte de uma relação de vida e sim de uma rede virtual de relações, onde deletar, em via de regra, é visto como a solução para qualquer indisposição. O ato de deletar não exige olhar no olho da pessoa, ouvir o que ela tem para dizer, não abre espaço para o diálogo para a relação "entre" as pessoas. Conhecer e viver o amor é muito mais, é conjugar o verbo amar, fazendo-o soar entre as pessoas, e esse eco produzido ressoa por um longo tempo, não some na indiferença e não cala diante de forças opressoras.

O amor é a vontade de cuidar e de preservar o objeto cuidado. Um impulso centrífugo, ao contrário do centrípeto desejo. Um impulso de expandir-se, ir além, alcançar o que está lá fora. [...] Amar é contribuir para o mundo, cada contribuição sendo o traço vivo do eu que ama. [...] O eu que ama se expande doando-se ao objeto amado. Amar diz respeito à auto-sobrevivência através da alteridade.²⁸⁵

O teólogo Leonardo Boff, no livro *Saber Cuidar*, analisa as relações humanas e destaca a ligação que há entre as pessoas: "Todos nos sentimos ligados e re-ligados uns com os outros, formando um todo orgânico, único, diverso e sempre incluyente. Esse todo remete a um derradeiro Elo que tudo re-liga, sustenta e dinamiza. Irrompe como Valor supremo que em tudo se vela e se re-vela".²⁸⁶

O elo dá-se entre as pessoas que se descobrem na relação com o outro e com ele tecem os fios de respeito e de comprometimento. O que os une é o amor! O amor cuida, deixa viver, deixa as emoções se mostrarem e revelarem, porque sabe que está diante de pessoas e não diante de seres perfeitos e inacabados que não necessitam mais de aprendizagens. O amor desestabiliza, desacomoda, provoca emoções e ações.

²⁸⁴ BUBER, 1977, p. 58.

²⁸⁵ BAUMAN, 2004, p. 24.

²⁸⁶ BOFF, 1999, p. 96.

Sinto-me provocada a lançar uma pergunta: qual é a relação entre o amor, a razão e a emoção? Estão interligados? Como? Qual é a delimitação do espaço de cada um? Que fio permeia esse diálogo? Como o amor lida com a razão e com a emoção?

Para ajudar nesta reflexão talvez seja interessante abrir a janela de Humberto Maturana, que aprofunda sua reflexão sobre a presença da emoção e da razão, tendo como ingrediente especial o amor. Enquanto que a maioria separa e mantém uma distância representativa entre os dois, Maturana parte da idéia de que o humano é aquilo que se constitui do entrelaçamento entre o emocional e o racional. Ele explica: “Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre emoção e razão, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”.²⁸⁷

Ele cita como exemplo o diálogo entre duas pessoas que não têm o mesmo ponto de vista. Os desacordos surgem quando há diferenças ideológicas, quando as pessoas não pensam da mesma forma. Entra assim a emoção. A pessoa age influenciada pela emoção. Poder-se-ia dar como exemplo saber a hora certa de falar com alguém sobre um determinado assunto. Todos nós sabemos que é fundamental a escolha do momento certo para fazer uma pergunta, para puxar uma conversa difícil. A emoção interfere na ação.

Uma reflexão do Coqueiro ajuda a entender essa idéia. Ele explica que é preciso cuidar nas relações: o que dá para dizer para quem e em que momento? Qual é o contexto? Citou o caso da coordenadora da educação infantil que, querendo fazer bem, fez uma dinâmica desastrosa. Para mostrar que teriam que trabalhar de forma diferente, na linha do construtivismo, pediu que cada professora escrevesse num papel o que mais faz nas suas aulas, o que faz. Aí pediu para amassar e jogar no lixo. Com isso ela desestabilizou as professoras. Quis mostrar que teriam que mudar, mas falhou ao pedir que jogassem fora aquilo que sabiam fazer. “Era a prática delas. O grupo da Educação Infantil não sabia, até então, fazer outra coisa. Por isso, com este grupo, teve que ser feito um trabalho de fortalecimento de experiências para salvar o trabalho e as relações. Com elas tinha um jeito de falar, se fosse rígido chorariam”. Essa situação mexeu muito com os sentimentos das professoras e também da coordenadora.

Amarrando com as idéias de Maturana, pergunto: as reações das professoras, as respostas dadas, foram movidas pela razão ou pela emoção? Naturalmente, depois do

²⁸⁷ MATURANA, 2005, p. 15.

acontecido, teve que haver um momento de volta à calma, de raciocinar, de sentir e de reparar: uma ação que combinasse a razão e a emoção. Quando se fala do racional, geralmente, traz-se a idéia da razão como algo universal, daquilo que não depende do que fazemos, no entanto não é assim. Não há relação humana sem que uma emoção a estabeleça e que a faz ser um ato, nos diz o pensador. O amor é fruto dessa emoção que influencia no agir e na linguagem. “A aceitação do outro como um legítimo outro não é um sentimento, é um modo de atuar”.²⁸⁸ Condiz com o que já foi visto anteriormente, analisado por outros autores: o amor é uma atitude, um comportamento e não um sentimento.

É o amor que permite a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Com legítimo outro se pressupõe a aceitação da pessoa do jeito que ela é e a construção de uma relação amorosa de respeito a partir dessa situação de aceitação e de amorosidade. Quem ama abre o espaço para que o outro chegue, sem impor condições imediatas e sem rompimentos de relações quando ocorrem discordâncias. Essa aceitação do outro é muito enfatizada no texto dos princípios pedagógicos da Rede Sinodal de Educação na dimensão relacional. Claro que essa aceitação, esse amor incondicional são fios que precisam ser tecidos a cada dia. Às vezes, tricotam-se 10 cm, e de um momento para o outro, abrem-se 8 cm do que já havia sido conquistado no tear da amorosa convivência, mas isso faz parte da arte de amar e de conviver. É como o Ipê enfatiza: “Tudo no diálogo, valorizar o que há de positivo e aí ver se ali há um problema. A pergunta-chave: como vamos resolvê-lo?”

Aliada a essa pergunta poderia vir: o que moveu a pessoa a agir assim? Que emoções a mobilizaram? Se quisermos conhecer as relações, precisaremos ter a sensibilidade de perceber qual é a emoção que está por trás das ações, o que move as pessoas a agirem de uma determinada maneira.

“É preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão”.²⁸⁹ Aceitar o outro para construir uma relação de convivência legítima: de respeito, de empatia e de comprometimento.

Mounier também tem algo interessante a dizer sobre o amor, uma concepção que combina com a idéia aqui defendida do amor como ingrediente básico nas relações, como fomentador do diálogo que leva à ação e às transformações necessárias. Mounier, num artigo de 1931, intitulado “A ação intelectual ou da influência”, citado por Andreola, mostra a primazia do amor sobre a razão: “[...] é o amor que tem razão: mas somente a inteligência

²⁸⁸ MATURANA, 2005, p. 22.

²⁸⁹ MATURANA, 2005, p. 35.

iluminada pelo amor perceberá sua razão [...] Toda ação é uma ação de presença [...] É preciso amar o mundo, é preciso amar os homens quando a gente doa a um trabalho de manter intercâmbio com eles”.²⁹⁰

O que esta reflexão sobre o amor como fio condutor do diálogo pode nos ensinar como educadores? Muito, com certeza, principalmente através da sua singela mensagem de amar o outro e aceitá-lo para poder conviver e tecer uma relação verdadeira de compromisso. Mas o amor como atitude também não deixa o educador esquecer o seu compromisso político, que a sua ação pedagógica deve ser amorosa, inspirada em emoções, mas que, sendo pedagógica, é política. E esta é a lembrança do amor: amar é ter coragem de assumir o seu papel e de assumir-se diante do outro e com ele.

A ação do educador deve ser política. A relação pedagógica é política! A política se faz por dois caminhos: pela coesão ou pela persuasão. A coesão tenta impor e usa, muitas vezes, a força. O caminho da persuasão é outro: tenta convencer. E o processo de convencer dá-se pelo diálogo. Todavia, nesse tentar convencer, processo que implica o constante convencer-se, dá-se a relação dialógica, democrática, que é a relação pedagógica.

No caminho da persuasão ocorre o encontro com a cumplicidade. Os caminhantes tornam-se cúmplices em algum projeto pedagógico e assim aprendem a respeitar as diferentes idéias e a caminhar juntos

Nessa cumplicidade está o triunfo da educação: fazer com que o outro seja cúmplice. Esse conceito de cumplicidade está ligado à ternura, que conquista, que acolhe, mas que é crítica, que pressupõe uma atitude política. A ternura abre janelas e portas, é o que Millôr Fernandes, através de suas palavras bem-humoradas sugere: “A ternura, mesmo simulada, tende a criar uma ternura verdadeira por parte do outro, e torna verdadeira a ternura que o primeiro simulou”.²⁹¹

O que vale é a cumplicidade! É o discutir de idéias e o descobrir e apaixonar-se pelo sentimento da cumplicidade, de não estar só! Boff também chama a atenção para a riqueza que está na ternura, afirmando que a ternura emerge do próprio ato de existir no mundo com os outros. Não existimos, co-existimos, con-vivemos e co-mungamos com as realidades mais imediatas. Sentimos nossa ligação fundamental como totalidade do mundo.

²⁹⁰ Mounier, citado por ANDREOLA, Balduino A. et al. **Educação, cultura e resistência**: uma abordagem terceiromundista. Santa Maria: Palotti; ITEPA; EST, 2002. p. 123-144, esp. p. 137.

²⁹¹ FERNANDES, Millôr. **O homem do princípio ao fim**. São Paulo: L&PM, 1999. p. 67.

A ternura irrompe quando o sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida. O outro marca o sujeito. Este demora-se no outro não pelas sensações que lhe produz, mas por amor, pelo apreço de sua diferença e pela valorização de sua vida e luta.²⁹²

Acredito que, se conseguirmos introduzir na Rede Sinodal de Educação mais fios de ternura e de amor, que valorizem a ação educativa de cada sujeito, do seu jeito, que está em algum lugar nesta Rede, poderemos, no futuro, falar de uma Rede de ensino e de aprendizagem que conhece o verdadeiro valor de uma educação humanista, que, valorizando o humano, dá sentido à educação, porque provoca sentido de vida. Quando as "s(c)em" razões do amor, recitadas por Drummond, forem as cem razões de viver uma educação mais justa, comprometida e amorosa. Quando do íntimo das pessoas surgirem as "s(c)em" razões de se lutar por uma educação que abre portas e janelas para que o outro chegue, entre e sente-se à mesa para dialogar.

4.2.10 O fio (in)visível do humor nas relações

Olhando para a palavra, para o amor e para o silêncio, percebe-se porque eles são considerados os companheiros fiéis do diálogo. Eles estão interligados numa relação dialógica, ou seja, juntos eles formam uma rede de significações. Os fios que compõem essa trama abrem-se para ser amarrados a outros fios ou até para ser desfiados permitindo que deles saiam outros importantes fios, que, na sua expansão, continuarão tecendo diálogos e colaborando para o tecer de novos diálogos. O humor é um desses fios; ele é indispensável. É muito importante e deve marcar presença sempre quando pessoas se encontram para trocar idéias ou simplesmente para conversar.

Que cor terá o fio do humor nas relações? Será (in)visível? O mais importante é, no entanto, que ele seja perceptível de alguma forma. E, para aqueles que o percebem e que o usam para tecer, certamente ele tem uma cor muito bonita e agradável aos olhos e ao coração, e até um sabor melhor. Cabe aqui citar a expressão do Pinheiro quando fala da forma como gerencia os conflitos: “É como eu sempre digo: Fazer do limão uma limonada!” O limão remete à cara feia, azeda, cara de alguém que tem dificuldades em aceitar uma crítica ou em lidar com situações inesperadas. A limonada faz lembrar um dia quente de verão alegrado com um copo de suco. O dia é quente, sofrido, mas sempre há motivos para as pessoas se sentirem bem, assim como o humor.

²⁹² BOFF, 1999, p. 196.

Não é novidade encontrar textos que falam sobre os benefícios do humor no ambiente de trabalho. Empresas relacionam o humor à produtividade. Pesquisadores do assunto descobriram que tanto o bom quanto o mau humor afetam a produtividade do empregado. No entanto, o bom humor tem efeito mais poderoso. Foi também constatado que o humor com que o indivíduo chega ao local de trabalho tem um efeito mais forte sobre seu ânimo no decorrer do dia – e sobre o desempenho no trabalho – do que as possíveis variações de ânimo causadas por eventos ocorridos no local de trabalho.

A palavra produtividade no âmbito da educação assusta um pouco, pois remete à imagem de pessoas que trabalham e trabalham como máquinas, sem tempo para pensar, muito menos para refletir sobre o que estão fazendo. A intenção, aqui, é de puxar o fio do humor para esta reflexão como ingrediente indispensável para um bom convívio e também como elemento que ajuda na busca constante por novos conhecimentos. O humor que não deixa a pessoa desistir de ir atrás de informações, de questionar, de tentar sempre de novo, vendo a caminhada como um processo de aprendizagens, em primeiro lugar sobre si mesmo e também em relação aos outros. O humor sugerido aqui poderia estar relacionado à “coragem de ser” defendida por Tillich. A pessoa bem-humorada não corre diante do primeiro obstáculo, ela tentará achar alternativas ou, pelo menos, não estragará tudo com seu mau humor ou com sua ansiedade de querer resolver tudo no imediatismo. Para Tillich, a coragem não pode ser só relacionada ao poder da mente para vencer o medo, como usualmente se faz. A coragem que não afasta a ansiedade, mas “incorpora a ansiedade de não-ser dentro de si. Coragem é auto-afirmação 'a despeito de', a saber: a despeito de não-ser. Aquele que age corajosamente toma, em sua auto-afirmação, a ansiedade de não-ser sobre si mesmo”.²⁹³

Ser, ser autêntico, reconhecendo seus erros e suas limitações, isso é feito melhor por quem tem uma certa quota de humor na mochila de viagem. Ter coragem de olhar para si mesmo e, se necessário, rir de si mesmo, encarando a vida sempre como um livro inacabado, cuja história está sendo escrita e que, por isso, permite pequenos deslizos e momentos de reescrita; rasuras leves não estragam a beleza do texto.

É importante também esclarecer que o humor, como ingrediente nas relações humanas, não deveria ser confundido com pseudo-alegria, muito menos com ironia.

Humor combina com seriedade. A pessoa bem-humorada é aquela que sabe ponderar, que usa do bom senso, que sabe escutar para decidir a hora certa de falar. Ela sabe

²⁹³ TILLICH, 1972, p. 51.

lidar com as situações, usando a resiliência para enfrentar as diferentes situações com bom humor.

Em Freire²⁹⁴, podemos descobrir um olhar especial para o humor. Ele afirma que nunca usou ironia, mas humor sim. Ele diferencia ambos, explicando que ironia revela falta de segurança; e humor, por outro lado, indica forte segurança. O humor talvez também ilumine um pouco a realidade. Há situações que, à primeira vista, parecem muito nebulosas; em que, para se chegar ao cerne da questão, é preciso desvelar, usar um pouco de humor para se chegar até lá, pois do contrário talvez até se fugiria antes de averiguar. O humor, bem-pensado, ou então, espontâneo e sincero, quebra “o gelo”, permite um novo olhar sobre a situação. Ter humor é fazer o outro, talvez já envolto na nuvem da negatividade, enxergar a situação de uma outra perspectiva, talvez mais iluminada.

Paulo Freire chama a atenção para a grande diferença entre humor e apenas rir. O bom humor não faz rir tanto, mas faz pensar. Só o riso não provoca o olhar mais atento e, como consequência, a reflexão sobre o fato. Freire cita Chaplin como um entendido na arte do humor: “Chaplin revelava, nos filmes, o que estava por trás das situações”.²⁹⁵ Examinar as coisas com seriedade é também uma sugestão do educador. Ser capaz de olhar com seriedade, e através do humor iluminar!

O humor ilumina aquele lado da situação que nem sempre se vê ou que quer ser enxergado. Ira Shor, dialogando com Paulo Freire no livro *Medo e Ousadia*, afirma que “O humor não é uma habilidade mecânica que você acrescenta ao método dialógico, como uma cobertura de bolo. Tem que ser mais um ingrediente”.²⁹⁶ Bela metáfora! A cobertura do bolo, em geral, serve só para encher os olhos, e basta um pequeno dedinho curioso de criança para tirá-la. O humor quer mais, deseja participar na reflexão e na ação. Ele não é apenas “um jeitinho”, é o jeito de ser da pessoa e está vinculado à essência do ser.

Rubem Alves, no prefácio do livro “Pedagogia da Animação” de Néelson Carvalho Marcellino, define a alienação como o ato de construir, com a própria competência, um mundo que não é o da pessoa. Um mundo que está somente a serviço dos outros, que envolve um trabalho quase escravizador. Essa definição, neste contexto, tem o objetivo de mostrar que o trabalho do educador precisa conter alguns ingredientes de alegria, de humor e de prazer, senão ele se torna alienante e, pior ainda, estimulará as pessoas para a alienação. A pessoa que

²⁹⁴ FREIRE; SHOR, 1986, p. 192.

²⁹⁵ FREIRE; SHOR, 1986, p. 193.

²⁹⁶ FREIRE; SHOR, 1986, p. 193.

não se enxerga no que faz, que não vê, de alguma forma, o seu rosto refletido na ação, não se sentirá engajada para dialogar com as pessoas, e com o passar do tempo perderá o que ela tem de mais especial: sua alma, simplesmente desanimada, tornando-se prisioneira das próprias amarras.

Alves diz: “recuperar a alma é sair desse abismo de alienação: perceber o seu direito ao prazer. Porque é para isto que tudo se faz neste mundo, inclusive as revoluções”.²⁹⁷ O humor ajuda a identificar com mais precisão os pontos críticos que podem ser analisados e retomados numa roda de diálogo. De forma alguma, o humor opõe-se à seriedade; ele é, assim como a seriedade e o prazer, um dos ingredientes do bolo, do qual Ira Shor nos fala.

Como educador, quem já não viveu momentos em que crianças ou jovens imitaram seus gestos? De repente, do nada, vemos um pequeno sócia nos imitando. E nos perguntamos, discretamente: Será que é assim mesmo? Faço isso? Gesticulo tanto? Diante da imitação e das risadas dos colegas, temos dois caminhos: sentir-nos ofendidos e até magoados, ou então manter o humor e refletir sobre o que vimos. Quem sabe ter também aqui uma atitude proativa como o Manacá-da-Serra, em diferentes momentos da sua fala, sugeriu: “Sentar, ver o que aconteceu. E, no momento posterior: o que isso nos mostra?”. O que devo aprender?

Na escola, é fundamental saber manter o bom humor, respirar fundo antes de agir, independente com quem se lida, sejam funcionários, alunos, colegas ou superiores, ou pais. São muitos fios que fazem parte desse belo cenário. E se um fio começa a enroscar, todo bordado será afetado. Como é um cenário e como todos são protagonistas, é fundamental o exercício de sair de cena para ver a história de fora. Parando para olhar de fora, percebe-se, muitas vezes, que não há motivo para se chatear. Sair de cena e se colocar no lugar do outro também nos faz perceber a leveza dos fatos. Esse ato de entrar e sair de cena só é possível para aqueles que mantêm o bom humor e que refletem sobre o que está acontecendo. A educadora Cecília Warschauer, em suas rodas de reflexões, considera o humor um ingrediente indispensável para o tecer das relações construtivas no processo de ensino-aprendizagem.

O humor oferece condições para a aprendizagem, pois move o mundo de significações congeladas, permitindo olhá-lo sob outro ângulo e ajudando a transformar alguma cena dramática em assunto banal. O humor abre brechas para

²⁹⁷ ALVES, Rubem. In: MARCELLINO, Néelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 12.

ultrapassar um obstáculo que parecia intransponível porque dá movimento à cena, isto é, oferece uma maneira de olhá-la e percebê-la.²⁹⁸

Rodas de conversas marcadas pelo bom humor é o sugere a autora! Às vezes, alguns tentam contagiar a roda com seu mau humor. Contudo, como já dizia o entrevistado Carvalho, usando a expressão conhecida pelos pampas gaúchos, “se os senhores da guerra mateassem e conversassem antes de guerrear, o mundo estaria melhor”.

Na mesma roda de conversa sobre o humor, Warschauer sugere que, juntamente com o humor, seja tecido o fio do lúdico e da alegria. Segundo a autora, o indivíduo deveria se conscientizar de que, para desenvolver suas potencialidades, ele necessita da presença do humor, do lúdico e da alegria, além de uma outra postura educacional diante do erro e da avaliação.

Antigamente, o lúdico e a alegria não tinham espaço dentro da escola. Pensava-se que aprender era uma obrigação e, por vezes, bem amarga. A alegria era vista como bagunça. O lúdico era, por muitos, entendido como perda de tempo ou “matação” de tempo. Brincar não era coisa séria, humor era a saída encontrada por pessoas não-reflexivas e comprometidas, pensava-se. Por que uma pessoa num cargo superior haveria de se preocupar com o humor, se do mesmo eles tinham a palavra e todos só tinham que obedecer?

Hoje, por sorte, humor, lúdico e alegria são vistos como constitutivos importantes na aprendizagem, independente do nível: se é na relação com alunos, entre colegas e/ou superiores. Não poderia deixar de trazer a compreensão de Freire sobre a presença indispensável da alegria na escola: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.²⁹⁹ A alegria como companheira da reflexão e da ação, que faz as pessoas vibrar pelas conquistas realizadas ou pelos passos dados. O Carvalho, quando perguntado sobre como se conquista um grupo para as atividades conjuntas, relatou: “Se conquista com o tempo, dando espaço, valor às pessoas. Dividindo com eles a alegria dos resultados”. Na verdade, é esta a idéia de alegria como consequência da iluminação de espaços que estavam na penumbra ou na sombra, a alegria pelo trabalho conjunto e o sentimento de pertença a um grupo que pode vibrar pelas conquistas coletivas, em que cada um sabe que fez sua parte e que um pedaço do bolo conquistado lhe pertence.

²⁹⁸ WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 139.

²⁹⁹ FREIRE, 1997, p.142.

A alegria na caminhada, pela caminhada; a alegria ao ver os fios que, lentamente, vão dando seus pontos, encontrando-se com as outras cores, contagiando com o seu humor a mão e o coração de quem borda, é para esse olhar especial que Freire nos convida.

5 GESTÃO EDUCACIONAL: AROS INTEGRADOS NA RODA DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...³⁰⁰*

Entre tantas redes lançadas, redes de diferentes cores e formas descobertas que se tornaram conhecidas, redes de metáforas criadas, entre tantos olhares encontrados e em constante busca, entre tantos fios de diálogos desfiados, estendidos e tecidos por pessoas de diferentes grupos e com bagagens de sabedoria bem distintas, acredito que o fio principal não se perdeu, pelo contrário, continua solto em parte, procurando outros pontos para se conectar. É o fio da educação, aquele que dá a dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, que é tecido na relação das pessoas, de forma coletiva em comunidade. O fio da educação que se sente sozinho se não estiver sendo tecido por muitas mãos, por muitos corações palpitantes e de cabeças atentas e abertas, que fazem a gestão educacional acontecer de forma integrada.

O fio da educação faz parte de uma grande trama de fios que é a sociedade brasileira. Por isso, antes de continuar tecendo este fio da reflexão, que mostrará vários fios que já foram

³⁰⁰ PESSOA, Fernando. **Obra poética e em prosa**. Porto: António Quadros, 1986. p. 35.

estudados anteriormente e que já estão bastante integrados nessa trama reflexiva, gostaria de provocar um pouco para uma parada rápida ante as perguntas: Educação em que cenário? Qual é o cenário da nossa gestão, do nosso diálogo? Quais são os aros que movimentam esse moinho de acontecimentos, de necessidades, de anseios? Que comunidade é essa, ou podemos de fato falar em comunidade?

Muitos nomes entram no rol de denominações deste momento atual da sociedade: sociedade contemporânea, sociedade pós-moderna, sociedade líquida, a sociedade do milênio, sociedade da informação. As implicações desse novo cenário também são conhecidas: informações instantâneas nos são permitidas de qualquer lugar, a qualquer momento; o consumismo está cada vez mais presente; a fragilidade das relações humanas preocupa; a fragmentação de pensamentos caracteriza; as incertezas são constantes; busca-se constantemente sem saber muito bem o quê.

Encontrar uma denominação comum ou ideal para este momento histórico é difícil, todavia há símbolos que identificam este momento, por exemplo, um símbolo do novo mundo poderia ser a dinâmica em redes. Entender como funcionam as redes é a chave para compreender a dinâmica de uma rede e para fazê-la funcionar. Para, a partir da vivência na rede, olhar este cenário, aparentemente caótico, com olhos novos, que possibilitem o vislumbamento de novas e até ousadas possibilidades, de inovações, que tragam mudanças. E mudanças provocadas pelo refletir de um grupo dão muito mais movimento à rede, fazem as idéias circularem, girarem, atingirem muitas pessoas e diversos setores.

Assim, estamos diante do fio que conduzirá a reflexão deste capítulo: gestão participativa, gestão em Rede e em redes. Diante de todas as possibilidades que tive, ao longo dos quatro primeiros capítulos, de dialogar com muitos pensadores, educadores, teólogos e minhas estimadas árvores (pessoas entrevistadas), e consciente de que algum fio possa ter me escapado das mãos antes de ter sido admirado suficientemente, ou de que algum fio tenha passado despercebido ou até tenha sido ignorado, proponho-me agora a reunir muitos desses fios para com eles propor uma trama do que poderia ser uma proposta de gestão educacional para a Rede Sinodal de Educação. À minha trama de fios – entre pontos de tricô que formam carreiras de pontos, dos fios de costura que podem unir diferentes pedaços, de pontos de crochê que em círculo podem formar um belo guardanapo, dos fios de um quadro colorido – darei o nome de um grande texto coletivo.

Um texto bordado pelas idéias de Emmanuel Mounier e sua ênfase na pessoa, a pessoa e a comunidade, a pessoa que engajada na sua atividade educativa colabora para que

os fios não se enrosquem e que luta para que todos tenham o direito a participar do bordado e de tê-lo sobre a mesa em sua casa.

A visão sistêmica de organização de Paul Tillich ajudar-me-á no crocheter dos fios da compreensão da dinâmica do movimento em rede, da ligação dos diferentes elementos e das pessoas entre si, da leitura das dimensões que integram os processos educativos. Será um guardanapo redondo, no qual as diferentes dimensões serão perceptíveis, e que oferece a possibilidade de se juntar o guardanapo a outro, assim como acontecia no trabalho dos centros compartilhados sugeridos por Tillich.

Os fios do pensamento de Martin Buber serão aqueles que promoverão um verdadeiro encontro de palavras, de idéias, de reflexões, pois promoverão o encontro do eu e do tu, que juntos redigirão o “grande texto coletivo”, seja numa tela, numa pintura ou numa colcha de retalhos.

As contribuições de Paulo Freire no tecer do texto estão em cada ponto comprometido, em que o ponto consciente de que tem sua caminhada e sua história, que tem um início, um meio e um fio, em cada ponto que reconhece a importância de poder escolher por onde quer ir e que assume sua escolha, pois sabe que, se necessária, a mudança é possível.

Além desses, muitos outros fios aparecerão, ressurgirão e contribuirão, fios já existentes e outros ainda não conhecidos, que poderão dar um novo brilho num determinado momento. Como é o caso do teólogo Dietrich Bonhoeffer, que entrará no tecer do grande texto coletivo, contribuindo com a reflexão sobre o significado da vida em comunhão. Bonhoeffer afirmava que o lugar do cristão é no mundo, participando e interagindo nos rumos da história.

Como a proposta do grande texto coletivo é para a Rede Sinodal de Educação, serão fundamentais as vivências e os conceitos trazidos pelas árvores que conhecem essa Rede. São elas que oferecem sombra para quem senta e escreve, são elas que cuidam para que seus galhos não quebrem com os fortes ventos de mudanças, são elas que, florescendo e perdendo suas flores, fazem brotar novas palavras mensageiras de esperança.

Tentarei não ser repetitiva ao usar esses diversos fios. A proposta é olhar para todos os pontos desta trama de fios a partir deles, arriscar-se a colorir o texto coletivo.

O trabalho em rede tem esse sentido da comunhão, de agir em união, de ter objetivos e estratégias em comum. No nome da Rede Sinodal de Educação, no meu entender, o sentido da comunhão está duplicado: uma rede que pressupõe movimento de pensamento e de ações,

que tem sua origem no espírito comunitário e que tem na palavra sínodo mais um reforço: caminhar juntos. Caminhar juntos pela educação! Por que algo tão simples, às vezes, pode ser tão complicado? Por que a dificuldade de entender que caminhar juntos não quer dizer caminhar em sincronia nem em constante sintonia? Que a liberdade e a autonomia de cada uma podem ser muito bem respeitadas e valorizadas num caminhar coletivo? Esta reflexão já foi feita anteriormente, mas acredito que nunca é demais reforçá-la.

Rede com sentido de comunhão, talvez seja esta uma imagem interessante: rede que traz a idéia da modernidade, de estar em rede, mas que está consciente de que precisa comungar, que precisa celebrar e olhar para as pessoas e tecer com elas e não confundi-las com algum fio imóvel e sem utilidade, que só é tecido e movido.

O símbolo de rede na contemporaneidade deve vir ancorado no trabalho coletivo com os saberes de todo o conjunto para que assim influenciem o cotidiano. Quanto mais o acesso à rede for ampliado, mais aumenta a capacidade de se abrir para a comunicação.

Abrir-se para as pessoas, compartilhar conhecimentos e saberes para tornar-se uma comunidade reflexiva em rede. Estando as pessoas envolvidas e comprometidas, comunicando-se e tecendo saberes, a rede impelirá valores, que dão sentido ao fazer da instituição, à educação vivida. Agregar valores ao cotidiano, à vida de cada um dos atores que estão no cenário da escola, daqueles que estão no palco, dos que trabalham atrás das cortinas ou nos camarins, de todos, enfim. Que valores são esses? O que dá sentido ao conhecimento? Aqueles que têm relação com a vida do sujeito, que estão vinculados por algum fio, pelo menos, ao cotidiano da pessoa. É o fator do conhecimento que promove o sucesso nas organizações. Conhecimento é fator de produção determinante na formação de valores nas organizações. Ele é um fator abundante, que não se esgota. Numa oportunidade, li uma frase de Albert Schweitzer, em Língua Alemã, das palavras não recordo muito bem, que dizia mais ou menos assim: *“Das Glück ist das einzigste, das sich verdoppelt, wenn es geteilt wird”*.³⁰¹ Acredito que o mesmo aconteça com o conhecimento: dividi-lo, compartilhá-lo, estar aberto à constante aprendizagem para que ela se multiplique.

Observo isso nos encontros da Rede Sinodal de Educação que acompanho: quantos saberes são compartilhados. Os palestrantes vêm, dividem seus conhecimentos conosco. Eles não saem empobrecidos na quantidade de saberes, pelo contrário, expondo suas idéias, escutando as intervenções do público, crescem, percebem outras formas de pensar e até são

³⁰¹ A alegria é a única coisa que se multiplica quando é dividida.

instigados a desenvolver novas pesquisas. Os professores, se não se sentirem mera platéia, têm toda possibilidade de sair mudados, provocados para novos olhares. Mas o segredo está em não ser mera platéia, mas platéia autora, atora, que ao ouvir, reflete, que estabelece pontes com a sua prática e o seu conhecimento.

O conhecimento não se transfere, não se gasta. Ele se dá em cada pessoa. É uma condição humana. O conhecimento só se dá se for aplicado, se for transferido para a prática, amarrado a algum fio para que ele tenha sentido. O conhecimento se dá quando as informações trazidas por um professor, uma palestrante ou pela internet forem usadas, quando ele dá algum sentido às pessoas e à condição humana. A rede pode conduzir o fluir dos conhecimentos, provocar movimentos na rede de saberes. Só as informações e dados contextualizados pela realidade local geram conhecimentos. As pessoas, muitas vezes, tentam importar conhecimentos e se esquecem de pensar e de criar. Sendo que no criar está a riqueza e também a realização. Criar para acrescentar, para fazer diferença.

É fácil obter informações, a questão é criar algo novo a partir delas. Ou seja, o professor pode pesquisar na internet sobre projetos que estão sendo desenvolvidos no meio ambiente. Muitas idéias virão, mas está na capacidade de criar a partir dessas informações, unindo-as aos conhecimentos individuais e coletivos, o começo de uma nova criação e inovação. Essa idéia vale também para o compartilhar, tão solicitado por algumas escolas da Rede Sinodal que desejam visitar outras escolas para conhecê-las. O intercâmbio é importantíssimo, mas não basta visitar. Ao retornar, é preciso compartilhar o visto e o percebido, ver qual o sentido dessas informações para o seu contexto: que idéias podem ser aplicadas? O que é condizente com a realidade local? O que precisa ser adaptado e/ou recriado? Que informações provocam reflexões que possibilitam a ampliação da rede de saberes para criar um projeto totalmente novo a partir da informação inicial compartilhada?

Nossa individualidade, que é nossa capacidade de ter idéias, sentimentos, emoções, permite-nos refletir sobre a localidade onde se vive. Queremos pessoas, não robôs! Essa é a dignidade que se estabelece! Esse é o sujeito consciente da sua cidadania que se decide, que se posiciona.

A cidadania não se dá numa etapa da vida, ela precisa ser estimulada sempre. Ela faz parte da formação continuada do indivíduo! O cenário muda, mas não o sentimento de pertença a um grupo, a uma instituição, a um país, a uma sociedade, muito menos as responsabilidades cidadãs.

5.1 Gestão participativa: redes de pessoas

A história mostra-nos que certos períodos são marcados pelo uso de determinadas palavras. Palavras que dão significado a ações, palavras que caracterizam momentos e que expressam necessidades. No âmbito da educação, a palavra gestão está bastante em voga. Ela, entre seus vãos por outras áreas, como, por exemplo, a administração de empresas, pousou no campo educacional.

Muitas são as combinações que se estabelecem com a palavra gestão: novos tempos, que exigem novos olhares; gestão de pessoas; gestão de conhecimentos; gestão por competências, ou seja, instrumentalizar os profissionais pelas competências e não por tarefas; o que remete à necessidade de haver gestores muito competentes, capazes de instigar para as mudanças e de investir na qualificação de todo o grupo; gestores com visão sistêmica da organização; um investimento constante no capital humano e, por último, estão começando a aparecer aqueles que defendem a relação da gestão com a intuição.

O que está por trás da palavra gestão? Estará a escola se inspirando nas empresas para gerenciar suas ações? Quais são os elos que unem a gestão das empresas e das escolas?

Há pontos em comum? Estaria na resposta a essa pergunta a hesitação de algumas direções ao emprego da palavra gestão e, conseqüentemente, da denominação de gestores? Escola: uma empresa, seria essa a idéia ou uma das idéias? O que fazemos gerir nas escolas?

A idéia da gestão que se defende enfatiza muito a necessidade de se inovar diante deste cenário atual de incertezas, de rompimentos e de sentimentos diversos que desestruturam as pessoas e influenciam muito suas relações. Não há dúvida de que, diante deste cenário, o papel do gestor também precisa mudar, ser aprimorado e, principalmente, ser revisto. Sendo o gestor a pessoa que lança os fios, que provoca para novos desafios, ele precisa estar muito atento para perceber onde há necessidade de mudanças. A questão não é ser movido por um modismo “tem que mudar”, mas sim perceber a necessidade de mudar a partir do dia-a-dia da escola. Um gestor presente na escola, que conversa com as pessoas, que confia, que delega, que instiga, que valoriza e investe no seu grupo, que ouve os diferentes grupos e que tem consciência da necessidade de mudanças, saberá conduzi-las com tranquilidade. Paulo Freire, em vários momentos, alerta-nos para a necessidade e o encanto da mudança. A mudança pode encantar e ser agradável quando ela não for imposta, se ela for sentida e sugerida pelo grupo e não por uma ou outra pessoa. Também as árvores dizem isso a partir de suas experiências. Convém lembrar as palavras de Mounier: “O mundo do outro não

é um jardim de delícias. A permanente provocação à luta, à adaptação incita-nos a ir mais além”.³⁰² Também o jardim cheio de encantos tem suas tristezas e insatisfações escondidas em alguns cantos, e é preciso localizá-las para que não cresçam como inços que futuramente poderão matar as flores, que deixam o jardim delicioso.

O problema não é seguir modelos de empresas, inclusive pode-se aprender muito com elas. Todavia, a instituição escolar não pode esquecer que seu objetivo é formar pessoas pensantes e que, para que isso aconteça, os professores precisam ser pensantes, educadores reflexivos. Ela não se contentará em seguir “modelos”. Já diante desse termo, mostrará inquietação, por não acreditar em modelos e em fórmulas prontas, mas sim em ações planejadas em conjunto, em equipe, de forma reflexiva.

Assim, uma pergunta pertinente seria: qual é o perfil do gestor que se desejaria para que a gestão pudesse ocorrer de forma participativa? O que faz o gestor realizar uma gestão de qualidade? A resposta está no título deste capítulo: rede de pessoas. A pessoa que, conforme Mounier:

é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponível aos outros. [...] só liberta o mundo e os homens aquele que primeiramente se libertou a si próprio. Os antigos falavam da luta contra o amor-próprio; nós chamamos-lhe hoje egocentrismo, narcisismo, individualismo.

É a partir da pessoa, da pessoa em comunidade, do encontro da pessoa com o outro e consigo mesma, e do respeito da pessoa à outra pessoa, que vamos olhar para o tecido que dará o sustento para a proposta de gestão educacional participativa, partindo da pessoa para entender os processos que contribuem para a formação da comunidade de aprendizagem.

5.1.1 Ser um gestor pedagógico

Numa das conversas com o professor Dorival Fleck sobre o que compreendemos como gestão educacional, ele me reportou a uma palestra que realizou em Panambi, em maio de 2005, no 59º Seminário de Diretores da Rede Sinodal de Educação, cujo tema era “Hay que tener ganas... escola: ciência, arte e paixão”. Havia, na época, uma grande preocupação com o perfil de gestor que se considerava necessário no novo cenário, tema que continua provocando muitas reflexões até hoje.

³⁰² MOUNIER, 2004, p. 63.

Antes do Prof. Fleck falar da sua palestra proferida, que de antemão já posso dizer que mexeu significativamente com o grupo (o que pôde ser percebido através da avaliação realizada pelos participantes), ele lembrou as sábias palavras de alguém que o inspirou para a estruturação da palestra. Trata-se da sabedoria do professor Ernest Sarlet, educador que, durante anos, atuou na Rede Sinodal de Educação como diretor de escola. Para Fleck, Ernest Sarlet foi a pessoa que melhor definiu até hoje o que é gestão. A gestão dever-se-ia dar na comunhão e esta comunhão manifestar-se-ia em três momentos (em três coisas fundamentais): na comunhão de mesa, na comunhão de oração e na comunhão de trabalho.

A gestão dever-se-ia dar na comunhão de pessoas, sentadas juntas ao redor de uma mesa, ou numa roda de chimarrão, olhando-se nos olhos e juntas planejando. A mesa representa aqui a união das mesas, o envolvimento das pessoas que compartilham o espaço para criar laços de solidariedade e de fraternidade. Por conseguinte, leva à comunhão a ação que se orienta por princípios cristãos, que é capaz de juntar as pessoas, que se dão as mãos em oração e se colocam no lugar do outro que sofre, que luta e que precisa de apoio, e que oram por ele e por todos. Promove a comunhão o trabalho que se dá numa relação de respeito, de valorização, de solidariedade, que vê o sujeito como um ser de relações e que, como sujeito, deseja participar.

Na época do professor Sarlet, a palavra gestão era bem menos conhecida, mas na proposta dele de comungar, de reunir as pessoas, de orar em conjunto, de celebrar a vida, está muito do que hoje se deseja com a gestão de competência e da formação de lideranças com um perfil estratégico, gerencial e visionário, só é dito de forma diferente. A gestão com a qual se sonha é uma gestão em rede que se baseia na colaboração, na comunicação e na responsabilidade. Ora, quem dá a mão para orar não está estendendo a mão também para a colaboração? Quem senta junto com outras pessoas ao redor de uma mesa não estará disposto a se comunicar e a fazer a comunicação vibrar? Quem é capaz de comemorar as conquistas do outro e do grupo por um trabalho realizado em conjunto não estará demonstrando responsabilidade?

Não se trata aqui de saudosismo, de forma alguma. A época de Sarlet foi outra, as dificuldades eram outras, o caminho das possibilidades de viver o humano, no cotidiano, era bem mais amplo e menos pedregoso. É só uma compreensão do todo para lembrar que as escolas da Rede têm história. Muitas pessoas, do seu jeito, fizeram ou promoveram uma gestão de pessoas. São fios que não podem ser ignorados. Mesmo que eles não estejam mais presentes, são perceptíveis na composição de outros fios, que são a história e que permitem

que a história de hoje seja escrita. Talvez seja só para fazer as pessoas pararem e sentarem ao redor de uma mesa para refletir sobre o que significa fazer gerir uma educação mais justa e humana. A compreensão da história do teólogo Paul Tillich, que via a história como uma combinação entre o passado e o presente, onde o passado participava do presente, contribui nessa reflexão. Tillich, conforme explicado pelo teólogo Ênio Mueller, tinha uma relação muito próxima com a história, que poderia ser justificada pelas lembranças que trazia da infância e da adolescência vividas em pequenos vilarejos com características medievais. Mueller cita uma frase de Tillich que traduz o sentimento de crescer num ambiente “em que cada pedra é testemunha de um passado que já se estende por séculos”.³⁰³

As pedras da história, da história de cada dia, de diferentes pessoas em diferentes lugares, mas que contribuem para a história da humanidade e dos rumos que ela toma. São pedras que, se unidas, podem construir belas pontes entre as pessoas. Todavia, é o momento de retornar um pouco, pela escada da história, para reencontrar o professor Fleck, sua visão da gestão educacional e sua idéia de quem deve ser o gestor do século XXI.

Nas lâminas apresentadas pelo professor Fleck no 59º Seminário de Diretores e sobre as quais ele conversou comigo, vejo destacada a frase: “Diretor na percepção atual deve em primeiro lugar ser pedagogo e em segundo lugar administrador”. Ele enfatiza que é imprescindível que a direção seja um gestor pedagógico, que significa: ser um gestor de si mesmo, alguém que estuda; ser um gestor pedagógico para os alunos e seus familiares; para o pessoal docente e administrativo da escola e, por último, ser um gestor para o estabelecimento.

A primeira gestão necessária, a de si mesmo, justifica-se porque o gestor deve ser um eterno aprendiz à procura das competências necessárias para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem do seu grupo e dos seus alunos.

Conforme Fleck, o gestor é pedagogo para os alunos e suas famílias quando explica aos pais os princípios, as diretrizes e os objetivos da escola, quando é capaz de sobrepor o interesse educativo ao econômico-financeiro na tomada de decisões em relação ao aluno e à família, quando a família o reconhece como educador, quando mantém contato constante com alunos e família. Percebe-se logo que esse segundo perfil de gestor pedagogo está diretamente relacionado ao terceiro: pedagogo para o pessoal. Uma pessoa sozinha não faz uma gestão de qualidade. Um gestor que não delega, que não dialoga com o seu grupo não é um verdadeiro

³⁰³ MUELLER; BEIMS, 2005, p. 13.

gestor que faz gerir processos, que, assim como sua equipe, conhece muito bem sua proposta pedagógica e a discute com todos os seus colaboradores ou, pelo menos, com um grupo que faz a comunicação com os demais. Por pedagogo para o pessoal, Fleck compreende o gestor que trabalha em equipe, que se constitui como pessoa e como equipe, que provoca e suscita reflexões e que orienta sobre os diferentes processos que a instituição vive, para que as pessoas possam se sentir pertencentes ao grupo e se sentir estimuladas a participar.

Cabe aqui chamar a atenção sobre o que já apareceu na fala dos entrevistados: para que as pessoas se tornem cooperadoras e desenvolvam a autonomia, o gestor precisa apostar nas pessoas, deixar que elas caminhem, arrisquem e se tornem autores. Delegar tarefas, sem abandonar as pessoas. Como disse a Corticeira: “ficar de antenas ligadas”, ou ainda como explicou o Pinheiro: “quando delego, fico firme do lado...”.

A quarta característica necessária ao pedagogo, na compreensão do professor Fleck, é o pedagogo para o estabelecimento:

O diretor é o que lança um olhar crítico sobre o conjunto do empreendimento educativo e reavalia constantemente, é sua a tarefa de regulamentar a atividade, facilitar e favorecer o compartilhamento de competências, a inovação, a cooperação, a estruturação do trabalho e a compreensão pela comunidade escolar mais ampla dos métodos de trabalho adotados.

Os quatro pedagogos complementam-se e reforçam a idéia do gestor pedagogo. No entanto, ao lado do gestor pedagogo está o gestor administrador, que administra as relações e a parte técnica. Dentro do aspecto das relações, entra o dom de saber gerenciar a distribuição dos papéis, saber viver com as contradições e a desordem. Na minha compreensão, estamos aqui falando do diálogo, que foi desenvolvido no Capítulo 4. Essa idéia é complementada por Fleck: “administrador de relações precisa construir sentidos através de gestos e palavras”. Estamos aqui falando novamente em gestão de pessoas para pessoas: construção de sentido de vida. O sentido de vida que se constrói no convívio com os outros, na relação respeitosa da vivência do amor, deixando que ele construa sentido. Lembremos de Buber e a ênfase que dá ao convívio numa sociedade verdadeira:

Do mesmo modo “a verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e estarem unidas umas às outras em relação viva e mútua.”³⁰⁴

³⁰⁴ BUBER, 1979, p. 58.

Atrevo-me a parodiar Buber, dizendo: a verdadeira escola gestora de conhecimentos, de ensinagens³⁰⁵, de aprendizagens, de participações, de construção de redes de sentidos e de significações nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos uma para com as outras. Sentimentos fundamentados no amor e que unem os fios das relações humanas.

Falta explicar a compreensão do Prof. Fleck em relação ao papel do diretor administrador técnico. Neste item, o professor não cita atribuições, só enfatiza que: “o cotidiano não pode absorver o diretor. A rotina da administração de meios deve ser atribuída a uma outra equipe, para evitar que a 'animação pedagógica' da escola seja adiada sempre para depois”.

Aproveito essa citação final do Prof. Fleck para justificar porque puxei os fios mais importantes da palestra do professor, realizada em 2005, para este “grande texto coletivo”. Pelos fios teóricos já tecidos, compreendo que a descrição da gestão educacional proposta por Fleck e a caracterização do perfil do gestor apresentada fazem surgir fios que combinam muito bem. Falar de pessoa, conforme Mounier, é falar de comunidade, falar de partes e do todo é falar de processos; conforme Tillich, falar de gestão é falar de pessoas que pensam a sua escola e que não são meros espectadores, como nos ensina Paulo Freire.

O Prof. Fleck apresenta muito mais argumentos, fala da transparência como característica imprescindível de um gestor, o que também foi enfatizado pelo Jacarandá, pelo Ipê e pelo Pau-Brasil nas suas contribuições. O destaque que gostaria de dar é a esse jeito “gente” de fazer escola e de vivê-la, à importância que ele dá ao gestor pedagógico, sem deixar o administrativo de lado. Separação que é inviável: escola é um todo e os dois gestores precisam caminhar juntos, conscientes de que são dois, mas suas idéias devem ir numa única direção. O Angico enfatizou, na sua fala, o aspecto da convivência harmoniosa dos dois gestores: “O interessante que você acaba sendo responsável pelo projeto todo da escola: administrativo e o pedagógico”. Estamos falando de um eu que dialoga sempre com todos os outros tu(s) e que, dialogando, torna-se um eu melhor.

Retomando a metáfora dos fios: os fios precisam estar amarrados em determinados pontos, senão a rede se desfaz. Os nós de fios devem ser amarrados pelo “nós” da primeira pessoa do plural, e a amarração de muitos fios numa instituição dá-se no projeto pedagógico. Se o projeto pedagógico da escola for bem elaborado, coletivamente, ele assegurará que o

³⁰⁵ Ensinagem (já fiz referência) é uma palavra que não existe no dicionário, mas gosto dela, pois expressa uma ação dentro do ensino. Não é só alguém que coloca algo “em”, mas pressupõe-se que há a participação de outro alguém, que faz o ensino ser apre(e)endido.

conhecimento dê sentido à vida dos alunos, que o conhecimento seja o sangue que circula por todas as veias que formam as redes na escola. O Ipê e o Limoeiro, em vários momentos, deixam transparecer a força que o projeto pedagógico dá às suas ações. As palavras do Ipê deixam clara a importância do projeto pedagógico:

O Projeto Pedagógico nunca está pronto, a cada momento, se agrega conhecimentos [...] Agora refletiremos com todas as unidades: O que é significativo no nosso PP? Que aspectos significativos têm no nosso PP? Para que aconteça a transformação na sala de aula, a prática deve estar coerente com o que discursamos.

Também a elaboração e a organização do planejamento estratégico pedem a participação da equipe. O Angico relatou com alegria que, no início de 2007, começaram o planejamento estratégico da escola e como isso motivou o grupo. O importante é o pensar coletivo, que faz com que os conhecimentos sejam buscados e produzidos de forma condizente com a realidade na qual a escola está inserida.

O conhecimento, como o objetivo maior da instituição, que liberta, que une, que desafia, que desestabiliza, que dá sentido, que empurra para frente, se encarregará de mobilizar os diferentes grupos e de fazer com que as pessoas o busquem sempre e que queiram saboreá-lo, mesmo que o seu gosto, às vezes, seja bem amargo. Afinal, conhecimento é poder! Poder de mudar, de querer se libertar, de querer se conhecer e de, se conhecendo, lançar-se ao encontro do outro!

Conforme Freire: “E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide”.³⁰⁶ Isso nos faz acreditar que pessoas integradas que cooperam, que olham ao seu redor, que lêem o que os olhos de alunos e colegas expressam, que percebem os diferentes processos e que tentam ajudar a dar movimento às diferentes dimensões serão participantes da gestão participativa constituída por redes de pessoas protagonistas da sua história e da sua instituição.

As palavras de Tillich dão um sentido bem especial à participação: participação que bebe da fonte do amor e que espalha o aroma das relações respeitadas entre as pessoas que querem ter o prazer de vivenciar e também daqueles que têm a oportunidade de integrar-se na roda da aprendizagem comunitária.

³⁰⁶ FREIRE, 1979, p. 64.

“Todo aquele que vive criadoramente em significações, se afirma como um participante nestas significações. Afirma-se quando recebendo e transformando a realidade de modo criador. Ama-se a si próprio ao participar da vida espiritual.”³⁰⁷

Se agregarmos à visão do Professor Fleck a compreensão de Paulo Roberto da Motta, autor do livro "Gestão Contemporânea: A ciência e a arte de ser dirigente", estaremos ampliando nosso olhar sobre gestão escolar, aprimorando-o com um olhar mais da linha administrativa. Defrontei-me com esse livro quando ele foi indicado como leitura preparatória para a terceira etapa do Curso de Atualização das Direções da Rede Sinodal de Educação, o qual coordeno. Confesso que tive um pouco de resistência por achar que o livro seria muito direcionado à área administrativa, mas, para minha surpresa, as primeiras páginas de leitura prenderam-me, fui pega pela interessante abordagem do autor. Percebi que os fios administrativos, gerenciais precisam ser contemplados atentamente, para se entender esse emaranhado de fios que são as redes de relações nas escolas. Motta defende muito o trabalho em equipe, a divisão e a especialização do trabalho segundo os objetivos organizacionais, a responsabilidade compartilhada e sugere uma organização atomizada e holográfica. Trata-se de um modelo de organização descentralizada, com unidades autônomas que refletem, a princípio, o todo organizacional. A maior descentralização leva à agilização e simplicidade dos processos. A instituição de sistemas de informação mais diretos e acessíveis colabora para uma comunicação mais eficiente, que atinge todos os grupos de trabalho.

Para entender o significado de uma organização modular, orgânica, atomizada ou holográfica, a explicação de Motta é fundamental:

O holograma tem uma placa que contém a representação fotográfica em três dimensões, obtida através do raio laser e de uma máquina sem lentes. A holografia guarda todas as informações do todo em cada uma de suas partes. Mostra, portanto, que é possível construir processos em que o todo está representado em cada parte. Uma das características do holograma é o de que, se quebrado, qualquer uma das suas partes pode ser usada para se reconstruir o todo. A organização holográfica, por ser descentralizada e atomizada, possui em cada um de seus setores uma autonomia que tenta reproduzir, em grande parte, o todo organizacional. A organização se torna um conjunto de pequenas organizações, administradas com o máximo de interdependência. A conexão entre as partes passa por um intenso sistema de comunicação, em que todas as informações são distribuídas igualmente por todos os setores.³⁰⁸

³⁰⁷ TILLICH, 1972, p. 36.

³⁰⁸ MOTTA, Roberto Paulo. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 122.

Somos nós, Rede Sinodal de Educação, uma organização holográfica? Como lidamos com as partes e o todo? O todo teria como sobreviver se alguma parte quebrasse?

Temos um intenso sistema de comunicação que garantiria a conexão? Se isso é praticamente inimaginável para a Rede, pelo menos nas escolas fala-se ou sonha-se com uma organização holográfica?

Em Motta, a idéia da equipe torna-se fundamental. A equipe é formada por pessoas que, conscientes da sua responsabilidade, tendo espaço para ação, agirão com autonomia de forma comprometida com o todo, e tudo funcionará muito melhor se houver uma rede de comunicações intensiva.

As características fundamentais para uma equipe, conforme Motta³⁰⁹ são: “*sistema social comum*” – as pessoas são vistas como cooperadoras e não como indivíduos que trabalham isoladamente; “*polivalência funcional*” – as pessoas podem desempenhar diferentes funções; “*autonomia relativa de auto-organização*” – as pessoas são autônomas, mas devem atender às diretrizes gerais; “*espaço para criatividade*” – as pessoas têm liberdade para criar e inovar na execução das tarefas; “*sentido de afiliação*” – nosso já conhecido sentimento de pertença. As pessoas têm a possibilidade de desenvolver o sentimento de pertença a um grupo com identidade própria e compromissos comuns. Com tudo isso, a imagem do líder também muda: a liderança torna-se mais compartilhada, plural e alternante. Não será mais uma pessoa a concentrar todas as responsabilidades e o “controle” sobre as demais.

A concepção da arte de ser dirigente defendida por Motta colore “*o grande texto coletivo*”. Escrever um texto coletivo, numa instituição, presume conhecer fios diferentes para poder escolher os que são considerados adequados. Motta chama a atenção para muitos aspectos relevantes que já foram abordados anteriormente. Sua proposta não é para uma escola, por isso, talvez ele mesmo, sendo da área empresarial, concordaria com a idéia do Prof. Fleck de que um gestor escolar precisa ser, em primeira instância, um gestor pedagógico, já que há vários pontos em comum.

Trouxe aqui somente alguns aspectos do que Motta entende por gestão contemporânea, aqueles que pareciam apropriados para a escola. Teria algumas coisas a questionar, por exemplo: todo trabalho conjunto realizado pela empresa teria por objetivo o bem-estar e a valorização da pessoa? Ou estaríamos aí diante de uma divergência: lucro e produção, a intencionalidade da empresa e a escola tendo como objetivo, primeiro e

³⁰⁹ MOTTA, 2007, p. 125.

primordial, uma educação de qualidade, de formação de pessoas? Por isso a habilidade e a sabedoria necessárias do gestor contemporâneo da educação de perceber os limites e ter muita clareza dos seus projetos. Escola é espaço de gente: gente que compartilha, que participa, mas gente que aprende a ter autonomia e que faz os seus caminhos. Gente que conquista sua liberdade e luta por ela conscientemente. Gente que reconhece que existir é existir compartilhando, conforme Emmanuel Mounier.

Para ampliar ainda mais a teia reflexiva, trago a contribuição de mais um autor que dá um enfoque administrativo à gestão. O objetivo é buscar um equilíbrio entre a gestão pedagógica e a administrativa e mostrar que ambas, de alguma forma, devem caminhar juntas na escola, com o nome de gestão participativa. Trago um aspecto do livro *O mundo é plano*, de Thomas Friedman, que considero importante nessa abordagem. No Capítulo VI desse livro, intitulado “A Formação que acerta”, Thomas Friedman, a partir da pergunta “*Qual é a formação que acerta?*”, que lançou às pessoas durante sua viagem investigativa, apresenta algumas qualidades e atitudes citadas como essenciais na formação: o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, paixão e curiosidade, a capacidade de gostar de pessoas, e o quarto tema é como nutrir mais a parte direita do seu cérebro, bem como a esquerda.

A terceira característica, a capacidade de gostar de gente, chamou minha atenção.

Você precisa gostar de pessoas. Você precisa ser bom em lidar ou interagir com outras pessoas. Embora ter boas habilidades inter-relacionais tenha sempre sido valioso no mundo do trabalho, no mundo plano será ainda mais. Dito isso, não estou certo de como se pode ensinar isso como parte de um currículo escolar, mas era bom que alguém descobrisse. Haverá um grande aumento de empregos no novo centro que envolvem interações personalizadas e intensas com os outros seres humanos – porque são precisamente estas interações personalizadas e intensas que nunca podem ser terceirizadas ou automatizadas e que são quase sempre necessárias em algum momento na cadeia de valor.³¹⁰

As palavras de Friedman vêm ao encontro do principal fio que tece toda a reflexão desta tese: gostar de gente, indiferente da área de ação! Ser gente! Aprender com as pessoas! Investir nas pessoas para que, a cada dia, possamos nos tornar pessoas melhores, menos egoístas e muito mais solidárias, alegres, tolerantes!

³¹⁰ FRIEDMAN, Thomas. **O mundo é plano**: uma breve história do século XXI. Tradução de Cristina Serra, Sérgio Duarte e Bruno Casoti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 328.

5.1.2 Escola: espaço de comunhão

O dicionário apresenta-nos um rol de palavras relacionadas à palavra comum, do latim *communis*. Entre as definições de *comum*, a que mais me agradou e que se repete nos dicionários é “que se faz em conjunto, em comunidade”. Dessas palavras relacionadas vêm também as palavras comungar, comunhão, comunicação e outras mais. O importante é perceber como essas palavras comungam entre si e como elas estão interligadas. Todavia, o diálogo entre elas só será possível se os fios da comunicação estiverem bem visíveis e se chegarem a todas as pessoas que formam a comunidade. A frase de Freire: “O homem não é ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”³¹¹ ilustra muito bem o que significa escola como espaço de comunhão, um ambiente onde as pessoas se constituem como pessoas e como grupo, onde se descobrem como seres inacabados, que devem buscar constantemente. E essa busca será muito mais agradável se puder ser compartilhada e vivida em comunidade.

Parece simples afirmar que a escola é um espaço de comunhão. Rapidamente se procuraria como exemplos de comunhão reuniões, momentos de celebração e de oração.

Percebo, no entanto, que algumas perguntas tornam-se necessárias: Qual é a nossa compreensão de comunhão? O que significa viver em comunidade? De onde vem o nosso olhar e para onde ele nos leva?

Comunguemos um pouco com Mounier, com as suas concepções sobre comunicação. Para Mounier, a comunicação é primordial, ela antecede os demais fatos, ou seja, enquanto que o individualismo tem a preocupação de centrar tudo sobre o indivíduo, “a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para o colocar nas largas perspectivas abertas pela pessoa”.³¹² Desde criança, a pessoa procura o encontro com as outras pessoas. É na busca por um olhar, é no toque das mãos, é na brincadeira que a pessoa se descobre pessoa. Alguém que se comunica, voltando-se para o mundo e para as outras pessoas, que aprende e cresce com o outro em comunidade. Já compartilhamos, anteriormente, a definição que Mounier dá ao “primeiro ato da comunidade”: o interesse pelo outro, o encontro com o outro. Um encontro de pessoas, que juntas promovem a formação de uma sociedade que se oponha ao individualismo, que demonstre a natureza humana das pessoas e que reencontre a capacidade de transformar idéias em ações.

³¹¹ FREIRE, 1979, p. 28.

³¹² MOUNIER, 2004, p. 44.

A palavra encontro remete-nos a Martin Buber, ao encontro do *Eu e o Tu*, remete-nos também a Paul Tillich e sua compreensão do homem como ser relacional. Gostaria de trazer, neste contexto, a contribuição de Tillich sobre comunhão, partindo do entendimento de individualização para chegar à compreensão de participação e de comunhão. Dentro do Capítulo 3, na reflexão sobre pessoa, essa parte já poderia ter sido incluída, no entanto, considere que aqui seria mais importante incluí-la por poder estabelecer a relação com comunhão.

Tillich resgata a significação de alguns termos: individualização, indivíduo e pessoa. Para ele, a individualização faz parte da constituição de todo eu. “O próprio termo “indivíduo” aponta para a interdependência de auto-realização e individualização”.³¹³

Ele chama a atenção para o fato de que um ser centrado não pode ser dividido. “O eu e a individualização são conceitos distintos, mas, na realidade, são inseparáveis”.³¹⁴

Eles estão em relação. O ser individualiza-se, distingue-se, identifica-se como único, mas se constitui na interdependência com os outros. Em função do outro, ele se individualiza. A individualização torna-se significativa em “união com pessoas individuais”. Tillich explica que, antigamente, negava-se o *status* de pessoa a escravos, crianças e mulheres, porque, em muitas culturas, eles não atingiam a plena individualização, ou seja, não participavam plenamente. “E, inversamente, eram incapazes de participar plenamente, porque não eram plenamente individualizados.”³¹⁵ A questão era participar. (Hoje não é diferente.) Quando o eu individual se descobre como um sujeito capaz de participar, como uma pessoa que reconhece a importância da sua participação no coletivo, a participação, conforme Tillich, atinge sua forma perfeita, e a esta denomina de “*comunhão*”.³¹⁶ A comunhão nasce do encontro das pessoas. Comungar e participar torna-se uma necessidade para o indivíduo.

“Comunhão é participação em outro eu completamente centrado e completamente individual. [...] Não existe indivíduo sem participação, e não existe ser pessoal sem ser comunitário. A pessoa como eu individual plenamente desenvolvido é impossível sem outros eus plenamente desenvolvidos.”³¹⁷

Para ampliar ainda mais o horizonte dessa comunidade reflexiva, que se dá no encontro de pensadores e educadores (pessoas entrevistadas) no cenário escolar, cabe trazer

³¹³ TILLICH, 2005, p. 184.

³¹⁴ TILLICH, 2005, p. 184.

³¹⁵ TILLICH, 2005, p. 185.

³¹⁶ TILLICH, 2005, p. 185.

³¹⁷ TILLICH, 2005, p. 185.

para este “grande texto coletivo” os fios da comunhão tecidos pelo teólogo Dietrich Bonhoeffer. O tecido reflexivo que está sendo bordado aqui é o espaço escolar como ambiente de comunhão na Rede Sinodal de Educação, ou seja, numa rede de escolas confessionais: evangélico-luteranas. Por isso a importância de conhecermos o significado da vida em comunhão para um cristão. Esses fios dão o sustento para a compreensão de comunhão que se propõe para as comunidades e as escolas.

Bonhoeffer ensina-nos a valorizar a comunhão cristã, a vida em comunidade e o convívio entre os irmãos e irmãs na fé. Ele acredita que a missão dos cristãos é entre as pessoas, enfrentando as dificuldades e encarando os desafios. No entanto, há algo mais diante dessa missão, não é um simples querer das pessoas ou uma predisposição para mudar ou ainda uma conscientização pessoal. Para Bonhoeffer, a comunhão das pessoas se dá por meio de Jesus Cristo. “Comunhão cristã é comunhão por meio de Jesus Cristo e em Jesus Cristo. Não há comunhão cristã que seja mais ou menos do que isso”.³¹⁸ Esta presença de Jesus Cristo é que dá sentido à vida em comunhão dos cristãos. A comunhão entre as pessoas, conforme o teólogo, dá-se através de Jesus Cristo.

Bonhoeffer traz algumas sugestões que podem contribuir bastante para tornar a escola um espaço verdadeiro de comunhão: a gratidão à vida, o agradecimento pelas pequenas coisas que alegram nosso dia-a-dia, a oração, o canto, a comunhão à mesa, a oração vinculada ao trabalho e a capacidade de ouvir o outro. Esses são apenas alguns aspectos sugeridos pelo autor, mas são aqueles que eu considere importantes para nosso contexto.

O cultivo do dom de agradecer e a gratidão caminham juntos no solo da comunhão cristã. Bonhoeffer afirma: “Apenas quem agradece pelas pequenas coisas, recebe as grandes”.³¹⁹ Ele complementa dizendo que “nós impedimos Deus de nos presentear com as grandes dádivas espirituais que ele nos reserva, porque não lhe agradecemos pelas dádivas cotidianas”. A escola, que é um encontro de gente, de tantas pessoas, tem muitos motivos para agradecer. Cada um dos sujeitos teria muitos obrigados a dizer a Deus. Obrigados individuais, mas também coletivos, que têm muito mais força e que promovem a alegria entre as pessoas. O professor Fleck, com toda a sua caminhada pelas escolas da Rede e da vida, entende que “comunhão com colegas na escola ,existe lá, onde a pessoa tem algo a celebrar”.

³¹⁸ BONHOEFFER, Dietrich. **Vida em comunhão**. 6. ed. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Sinodal, 2006. p. 12.

³¹⁹ BONHOEFFER, 2006, p. 18.

E há, com certeza, muito a celebrar e a agradecer, mas é preciso estar aberto para a percepção das pequenas coisas: um sorriso, um forte abraço, uma conquista coletiva, um belo dia de convívio, uma palavra de carinho. “Quanto maior a gratidão com que recebemos todos os dias o que nos é dado, com tanto mais certeza e regularidade nossa comunhão crescerá dia após dia, conforme a benevolência de Deus”.³²⁰

A gratidão na escola também pode ser muito mais explorada pelo incentivo a dizer um obrigado a colegas, a alunos, a pais, enfim, a quem merecer. Faz parte do ato de educar dar exemplos para crianças e jovens, e o muito obrigado é um exemplo disso. Com frequência, ouvem-se reclamações de que as palavras “dá licença, por favor, muito obrigado” abandonaram o dicionário de crianças e jovens. Mas que exemplo nós adultos damos? Quais são as nossas contribuições para que esses pequenos e ao mesmo tempo grandes valores não sejam abandonados? Agradecemos e sabemos reconhecer o que o outro faz por nós e para nós? Compartilhamos a nossa alegria de receber a ajuda ou achamos que é obrigação da outra pessoa contribuir e ajudar?

A comunhão, no momento da oração, também merece um destaque e abre as janelas para as pessoas que se sentiram chamadas para se sentir à vontade e se unir em oração. Bonhoeffer compartilha: “O saltério ensina-nos a orar em comunhão. É o corpo de Cristo que ora e, como pessoa individual, reconheço que minha oração é apenas uma parcela ínfima da oração da comunidade toda”.³²¹ A oração na escola, mesmo sendo numa escola confessional, precisa ser inserida com muito cuidado e sensibilidade para que seja um momento sublime. Na Rede Sinodal de Educação, há muitos professores de outras confessionalidades, alunos mais ainda, por isso a oração deve ser feita de tal forma, que acolha todos, assim como Deus o faz, sem distinção entre as pessoas. A oração de comunhão une e encanta se lábios amorosos e respeitosos a proferirem.

Anteriormente, já conhecemos as três modalidades de comunhão defendidas pelo professor Ernest Sarlet e entre elas estava a comunhão de oração. A oração tem seus momentos reservados na escola: nas meditações, em algumas escolas no início da manhã, na sala de aula (idéia vista com muita simpatia por Bonhoeffer), nas celebrações de datas comemorativas (Páscoa, Natal, Pentecostes, Dia da Reforma), orações conjuntas por pessoas doentes etc. Cada escola tem seu jeito de orar e de comungar. O importante é que os momentos de oração tenham sentido para as pessoas; que os corações se conectem, formando

³²⁰ BONHOEFFER, 2006, p. 20.

³²¹ BONHOEFFER, 2006, p. 35.

redes pelo bem da comunidade e que produzam significados para tornar a convivência mais humana e solidária.

Outro momento de comunhão que é destacado por Bonhoeffer é a comunhão de mesa. Ele considera a comunhão de mesa um momento festivo, de celebração e de gratidão por tudo o que Deus nos dá. O professor Sarlet também citou este momento como fundamental na escola: reunir as pessoas ao redor da mesa para celebrar e se alegrar. Fazer uma interrupção no trabalho para comungar ao redor da mesa. Bonhoeffer diz que “Deus não gosta do espírito prosaico com que fazemos nossas refeições, comendo o pão com suspiro, com presumida pressa ou até com vergonha. Pela refeição diária Deus nos chama à alegria, à festa em meio ao trabalho”.³²²

Talvez a comunhão de mesa tenha que ser resgatada um pouco mais nas nossas instituições, redescobrir o seu sentido seria uma importante tarefa. Na opinião do Flamboiã: “os espaços informais são atropelados pelo excesso de coisas”. Talvez esse atropelamento seja um dos empecilhos para a organização da comunhão de mesa, do espaço para a celebração e para a manifestação da gratidão. Corremos cada vez mais, e a sensação de sempre ter mais a fazer torna-se mais presente. Momentos de comunhão também seriam uma oportunidade para colocar as angústias, para compartilhar os sonhos e dividir os sentimentos de incertezas. Comunhão não é um ideal espiritualizado de uma convivência sem conflitos. Para isso Freire já nos chamava a atenção quando defendia o diálogo como um momento sério, de comprometimento, e não como sinônimo de uma conversa romântica e sempre serena.

Para Bonhoeffer, o compartilhar do pão à mesa significa compromisso. Repartir o pão com o outro, ouvir o que ele tem para dizer compromete-nos com o outro, responsabiliza-nos pela fome do outro e do mundo. Temos fome de quê? De que a humanidade tem fome? Temos somente a preocupação com nós mesmos ou percebemos a fome e a sede do mundo? Qual é o nosso compromisso?

Bonhoeffer alerta: “A fome começa quando alguém quer reter o pão para si mesmo”.³²³

A comunhão de mesa pode provocar uma profunda reflexão sobre: Qual é o pão que repartimos nas nossas instituições? Que sabor tem o pão do conhecimento que oferecemos? Quem dá sabor ao pão? O fermento que botamos no pão fica restrito a esse ambiente ou sai

³²² BONHOEFFER, 2006, p. 51.

³²³ BONHOEFFER, 2006, p. 52.

dos muros da escola para a sociedade? Qual é o pão que traz o tempero da vida para nossos jovens? E os educadores: quem lhes oferece o pão da alegria? Qual é o pão que eles desejam e necessitam para fazer a diferença no seu trabalho?

Bonhoeffer cita a passagem: “Em tudo o que fizerdes ponde a vossa alma, como para o Senhor e não para os homens”³²⁴ para ilustrar como é bela a combinação de trabalho e oração. A comunhão pode se dar muito bem nesses momentos. A oração ajuda no trabalho e o trabalho inspira a oração. E nessa relação, a pessoa sente-se bem, sente-se inteira, grata pelos desafios que a vida coloca, muitas vezes, através do trabalho.

Como momento de comunhão entre os cristãos, ao qual Bonhoeffer faz referência, ainda podemos citar o canto. O teólogo relaciona o canto ao amor e a alegria que brotam do coração. “O coração canta porque transborda de Cristo.”³²⁵ Os momentos de canto fazem parte da história da nossa igreja e das nossas escolas. A Figueira até hoje participa do coral da escola porque gosta de cantar, mas também porque lá se convive e se sente a comunidade presente e reunida. A Rede Sinodal, há muitos anos, realiza encontros de música para os jovens: encontro de conjuntos instrumentais e encontros de corais. Gostamos da música e a valorizamos na escola. Bonhoeffer relaciona o canto à expressão de sentimentos, à linguagem do coração, “onde o coração não canta junto, ouvir-se-á tão-somente o horroroso caos da arrogância humana”.³²⁶

Quando ouvirmos muito mais a voz do coração, quando entendermos as músicas que ele rege, quando respeitarmos as pausas da música que ele coloca como pausas de reflexão e de crescimento, estaremos aprendendo a viver em conjunto, a ensinar e a aprender, que é o sentido da comunhão.

A comunhão dá-se nos encontros de pessoas, e a característica principal de um clima comunitário positivo é a valorização das pessoas. A questão fundamental consiste em respeitar as pessoas em suas diferenças, com suas experiências, desejos e potencialidades, valorizá-las e cativá-las para que se envolvam e se engajem nos projetos sonhados coletivamente.

Talvez tenhamos que seguir a sugestão do poeta Manoel de Barros de voltar às nossas “*origens crianceiras*” para perceber o que significa comungar e viver em comunhão:

³²⁴ Cl 3.23.

³²⁵ BONHOEFFER, 2006, p. 43.

³²⁶ BONHOEFFER, 2006, p. 43.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e as árvores.³²⁷

Nossa criança interior livre de comparações, pré-julgamentos, preconceitos e de verdades absolutas poderá nos ensinar a fazer comunhão com as pequenas coisas do dia-a-dia, com as pessoas que estão próximas de nós na escola e na comunidade e que compartilham de projetos em comum, poderá nos ajudar a recuperar a linguagem do coração que está conectada com a natureza, para que então possamos afirmar com alegria: “Como é bom, como é agradável habitar todos juntos como irmãos!”³²⁸

5.1.3 Formação continuada: rodas de compartilhamento

A formação continuada é um aro fundamental para as rodas de aprendizagem comunitária. Ela combina com uma gestão compartilhada, na qual as pessoas são valorizadas e os sujeitos sentem-se responsáveis pela caminhada que realizam. Num grupo formado por pessoas que alimentam sua “curiosidade epistemológica”³²⁹ e antes até provocam bastante a fome do conhecimento para então saborear cada pedacinho, o trabalho todo que envolve o processo de ensino-aprendizagem flui bem mais. Querer aprender tem sabor de querer saber mais e querer participar, querer de conhecer!

A Rede Sinodal de Educação, desde sua origem, tem uma preocupação muito grande com a formação e a educação continuada de seus professores. Faz parte da história apostar e investir numa educação de qualidade, a partir da formação dos seus colaboradores. Professores reflexivos transformam a escola num espaço de ação-reflexão-ação.

O destaque e a valorização dados aos encontros da Rede, como já pudemos perceber nos depoimentos das árvores, quando respondem que ser rede tem muito a ver com os encontros que são organizados entre as escolas coirmãs, justificam que esse tema seja incluído no bordado do “grande texto coletivo”. Lembremos o que disse o Pau-Brasil: “Para professores também é muito bom! Visitar outra escola! Ir a um evento e ver a escola

³²⁷ BARROS, 2003, p. 8.

³²⁸ SI 133.1.

³²⁹ Expressão usada com frequência por Paulo Freire.

funcionando. Eles sempre voltam achando a outra escola maravilhosa! Rede é compartilhar, é integrar!”

Há anos, a Rede Sinodal de Educação organiza encontros para os educadores das diferentes áreas. O nome “encontros”, e não curso, é dado pela intencionalidade que se tem com esses eventos: oferecer momentos de encontros entre as pessoas. Estamos falando do encontro de pessoas defendido por Martin Buber. O encontro (*Begegnung*) que se dá na relação (*Beziehung*). O encontro de pessoas representa muito mais do que ser integrante de uma rede de relações, significa participar de uma roda onde as pessoas se olham, escutam o que os outros dizem e dialogam. Talvez seja por isso que, em cada avaliação de encontro que recebemos (as escolas que sediaram um evento enviam, depois de um mês, um relatório para a direção-executiva da Rede Sinodal), o maior pedido seja sempre por momentos mais longos de trocas de experiências e de compartilhamentos.³³⁰

Esses momentos já estão previstos e fazem parte do programa, mas os educadores querem mais. Argumentam dizendo que esse é um diferencial dos encontros da Rede: poder contar o que se faz e perguntar por que se faz de determinada maneira e não de outra, como foi a caminhada até que chegar a esse ponto etc. Enfim, poder abrir as portas dos conhecimentos para o outro: permitir que ele entre, olhe, pergunte e que, com a chegada do outro, a gente também aprenda. O Carvalho também defende os momentos das trocas nos encontros dizendo:

Pensar seu trabalho e sua ação a partir de caminhos já trilhados por outras escolas. Por que inventar a roda da carroça novamente? Aproveitar o conhecimento já existente, que já está estruturado e fazer daquilo algo ainda melhor. Quando a rede se coloca como espaço de diálogo, todos ganham.

O planejamento dos encontros da Rede dá-se, na minha compreensão, numa roda compartilhada. Quatro vezes ao ano, o Grupo de Apoio Pedagógico da Rede reúne-se ao redor da mesa, detalhe importante conforme a compreensão do sábio Prof. Sarlet, para refletir sobre as temáticas que devem ser abordadas nos encontros, sobre quais são as necessidades do grupo de professores. Ultimamente, uma das perguntas-chave é: como o aluno apre(e)nde? Como o professor, ao ensinar, considera como o aluno aprende?

Tentamos fazer com que o professor se coloque no lugar do aluno, no papel de aprendente. Para ensinar alguém, preciso compreender como estou aprendendo.

³³⁰ Compartilhamento: termo que introduzimos por considerá-lo mais adequado. Não queremos só trocas, desejamos que, no relato da experiência, as pessoas se envolvam, coloquem-se no lugar de quem fala e de quem ouve.

O Grupo de Apoio Pedagógico da Rede (GAP), para tomar as decisões, baseia-se na voz dos professores e funcionários das diferentes instituições. Cada escola, depois de conversar com seus professores, envia-nos um texto sobre necessidades e desejos dos seus sujeitos para a educação continuada. Na verdade, são muitos aros interligados que, com seu movimento, fazem o conhecimento girar e gerar interesse e participação.

Aos poucos, estamos conseguindo introduzir também as pré-leituras para os encontros, ou seja, leituras são indicadas e discutidas durante o encontro. Faz-se uma costura entre texto lido, prática da sala de aula, fala do palestrante e reflexão dos participantes. O objetivo é conscientizar os educadores de que a teoria e a prática não podem ser tratadas de forma separada, elas se complementam. Precisamos da teoria para fundamentar a nossa prática. As árvores, pessoas entrevistadas, relataram sobre a preocupação delas com o fato dos professores estarem lendo cada vez menos. Sentimos isso também, por isso tentaremos intervir para mudar esse cenário de pouca leitura.

Este processo todo, de leitura, de debate, de participação ativa nos encontros, de não ser só um ouvinte, está sempre em fase de aprimoramento. Passos lentos marcam essa caminhada na Rede. A mudança de mentalidade torna-se necessária quando o professor passa do papel de ouvinte e receptor da sua formação a agente dela e nela. Ou seja, ir a um encontro e só ouvir os palestrantes é muito simples e cômodo. Ser perguntado, logo depois de uma palestra, sobre as implicações da abordagem trazida pelo palestrante com a sua prática é mais desafiador. Depois de uma palestra, estamos, geralmente, reunindo os professores em pequenos grupos para que reflitam sobre a relação da teoria com a prática de como promover esse diálogo. Nossa intenção é mexer com os participantes, fazê-los assumir seu papel de pensantes do processo. Flamboiã alertou para a necessidade de conscientizar os professores de que eles são os *“pensantes do processo”* e que a escola deve valorizá-los com tal.

O investimento na formação continuada das pessoas é fundamental para que as mudanças corporativas possam ocorrer. Todavia, a mudança do grupo ou alguma transformação na estrutura presumem uma mudança anterior: a pessoal. A pessoa precisa se conscientizar de que a transformação é necessária e é possível, por isso precisa começar no interior da dela mesma. É uma viagem para dentro de si, de iluminação, de conhecimento, de libertação, para depois se lançar ao mundo. A pessoa precisa conscientizar-se de que é a protagonista de sua história e que a sua história depende das mudanças que forem vividas a partir do reconhecimento de que não há verdades absolutas, mas que se deve aceitar as possibilidades de mudanças e até, se for necessário, de rupturas. Apegar-se a paradigmas

ultrapassados pode nos prender a postes estáticos de convicção, que só nos seguram. Enquanto isso, as mudanças no mundo correm, e acabamos ficando a ver e a sentir os que passam. A formação continuada deve ajudar o educador na reformulação de sua prática pedagógica e de sua concepção do ato de educar.

Maria Carmem Tavares Cristóvam, no texto “A formação permanente do educador e do processo ensino-aprendizagem”, reflete sobre a correlação entre o processo de reformulação da prática pedagógica e empresarial e a formação de educadores. Ela analisa o porquê do abismo entre a prática e o discurso no fazer pedagógico (tema muito discutido entre as coordenações pedagógicas da escola) e reflete sobre a importância do envolvimento dos diferentes atores do cenário escolar nas transformações que o momento atual exige. Para Cristóvam, a mola desencadeadora do processo, que faz as rodas do conhecimento girarem, está “na conscientização de que ele não é simplesmente agente de mudanças, mas um agente nas mudanças, fazendo parte delas, não sendo apenas um catalisador do processo”.³³¹

Sentir-se participante, inserido no processo de mudanças, fortalecerá o sentimento de pertença e de compromisso do educador e do grupo.

Devemos lembrar o que Freire diz sobre comprometimento, responsabilidade e, é claro, sobre a consciência da nossa inconclusão, que nos leva à constante busca de conhecimento. Para que o professor seja envolvido e se engaje no processo de mudanças da instituição, ele precisa conhecer para poder compreender os diferentes processos que se desencadeiam na escola e, se ele sentir a qualidade que as transformações promovem, estenderá as mãos para entrar na roda da aprendizagem comunitária.

Aquele que, consciente do seu inacabamento, entra na roda na aprendizagem e mantém os olhos e ouvidos bem abertos, aprenderá muito com o exemplo de um colega, com a experiência de uma amiga, com a perspicácia da coordenação, com a vivência da direção etc. Isso tudo faz parte da formação continuada: a roda de aprendizagens que está em diferentes cantos e recantos da escola. A coordenação pedagógica da escola precisa ser alguém que convida as pessoas a entrarem na roda. É ela também que deve estar atenta para que a roda não se feche, a roda formada pelas mãos e a roda dos conhecimentos que gira e que tece novos saberes. Fundamental para o trabalho da coordenação é o tempo para se estar junto, para se sentir a roda, observá-la e para saber em que momento impulsioná-la. Tempo

³³¹ CRISTÓVAM, Maria Carmem Tavares. A formação permanente do educador e do processo ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177.

para que as pessoas se conheçam, para que confiem umas nas outras, para que, assim, expressem o que pensam. Tempo para a reflexão, enfim, tempo para se perceber que a roda é formada por pessoas diferentes, que têm seu tempo, seu jeito e sua maneira de ver as coisas, e que é essa diversidade que dá beleza ao moinho que é movido pela roda da vida.

Cecília Warschauer, autora que estuda as diferentes rodas de aprendizagem, destaca as possibilidades que a roda oferece, enfatiza a idéia de conseguir ouvir o outro, de dialogar, sem anular a individualidade das pessoas na construção das intersubjetividades.

Conforme a autora, o compartilhar do grupo ajuda os indivíduos a se conhecerem diante do que lhes é estranho, do que mexe com suas convicções, daquilo que de alguma forma até irrita, mas cuja razão ainda se desconhece. Warschauer³³² afirma que o autoconhecimento é importante e a experiência grupal ajuda, pois o confronto com o outro, que é diferente de nós, faz com que nos reconheçamos naquilo que somos e no que não somos, ou no que poderíamos ser, ou no que já fomos.

A roda, geralmente, está em movimento: gira e gira. Assim também o fenômeno que ocorre quando um grupo está reunido para refletir em conjunto. As idéias não giram em círculo, num movimento já previsto, elas vão e voltam, cruzam-se e até chocam-se, mas, nesse confronto de idéias, se encontra mais uma riqueza da roda de pessoas: saber ouvir, não reagir imediatamente, colocar-se no lugar do outro, analisar, questionar e tentar compreender.

A roda do tear gira e mostra um fio da reflexão que leva a Paul Tillich: a interdisciplinaridade que ele tanto valorizava e o *Kränzchen (Kreis)*³³³. Quando um grupo de professores de diferentes áreas cuidam da sua formação, sentam num grupo para estudar ou para planejar em conjunto, a interdisciplinaridade está sendo vivida. Olhares estão sendo lançados para mais adiante e fronteiras estão sendo abertas e até enfrentadas: fronteiras das próprias limitações para o encontro com o outro, que pode ensinar e aprender.

Com a idéia do *Kränzchen (Kreis)* logo me identifiquei. Tillich criou, enquanto que estava na universidade de Frankfurt, um grupo de intelectuais de diferentes áreas, que se reunia para discutir diferentes temas. Era o “*Kreis*”. Mueller escreve: “Ali, não demorou para reunir em torno de si um *Kreis*”.³³⁴ Mais tarde, em Nova Iorque, Tillich organizou o *Kränzchen*, grupo que se reunia com regularidade para dialogar. Era uma espécie de extensão

³³² WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 51.

³³³ Literalmente traduzido, *Kreis* seria círculo e *Kränzchen* seria coroa. É a idéia do compartilhamento dos centros compartilhados.

³³⁴ MUELLER; BEIMS, 2005, p. 28.

do *Kreis* de Frankfurt. Conforme Mueller, a personalidade conciliadora de Tillich ajudava muito no diálogo com as pessoas. Minha identificação com a proposta do *Kränzchen* é porque, neste ano, criamos um pequeno grupo que denominamos de “*Kränzchen Pedagógico*”. É um grupo de coordenadoras com mais experiência, que já atuam há anos na Rede Sinodal e que expressaram o desejo de se encontrar num grupo para poder compartilhar, para poder falar de si, dos seus sonhos, dos seus projetos e para poder trocar material. O nome foi escolhido por remeter à idéia de um grupinho que senta junto, ao redor de uma mesa para conversar, e o pedagógico porque os temas abordados são pedagógicos. A mistura do português e do alemão é justificada pela relação com os *Kränzchen* do qual as mães falavam (um pouco de saudade da infância) e da função pedagógica das coordenações.

Percebemos assim que a formação continuada se dá em muitos momentos da Rede Sinodal, e só citei alguns. Poderia ainda citar alguns projetos de formação continuada que ocorrem dentro das instituições, como, por exemplo, O “*Projeto do Professor Leitor*” do qual Ipê falou com muita paixão. (Esse projeto já foi explicado anteriormente.)

O importante, no entanto, é destacar a formação continuada como aro fundamental na roda de aprendizagem comunitária. Um grupo que estuda, que quer e que busca, transforma a escola e dá um forte impulso para a transformação da educação no país.

O desejo é que essa roda se movimente e que, com o seu movimento, contribua para uma educação mais humana, justa, solidária e digna para todos os brasileiros, pois é a partir de uma formação mais ampla que o educador se torna um visionário atuante em sua realidade social.

Ficam o incentivo e a reflexão para que possamos criar:

Rodas de encontros. Rodas de partilhas, onde a relação com o conhecimento pode ganhar outro sentido: do cuidado com o Outro e com o Ambiente, enfrentando as contradições, os antagonismos e a complexidade do real, o que só pode ser feito coletivamente, através de múltiplos pontos de vista, do diálogo e do aprender a conviver com o diverso.³³⁵

5.1.4 Significando o poder: as entrelinhas do poder

A primeira pergunta seria: o que é mais importante: dar significado ao poder ou entender o que está nas entrelinhas do poder? Quem é responsável pelas entrelinhas e por que elas acontecem? O que expressam? Como identificá-las?

³³⁵ WARSCHAUER, 2001, p. 17.

Pelas entrevistas realizadas, pelo que ouço e vejo ao meu redor, olhando para nossa realidade, percebo que a palavra poder provoca diferentes reações nas pessoas: algumas desejam muito o poder e usam diversos artifícios para consegui-lo; outras pessoas se assustam com a palavra *poder* e até querem evitar o seu uso; outras convivem harmoniosamente com o poder, conquistam-no e exercem-no com muita segurança; há também aqueles que conquistaram o poder, mas que não sabem lidar com ele e não assumem sua posição. O Pau-Brasil e a Corticeira usaram o adjetivo “poderoso(a)”, “não me sinto poderosa”, trazendo a idéia de não ser possuidor de poder. O Manacá-da-Serra associa o poder à “sedução”. Alerta para a “coisa sedutora” que está vinculada ao poder. A pessoa aos poucos se deixa seduzir pelo poder e, se não estiver atenta, perde a visibilidade e a noção do que envolve esse jogo de sedução.

Mas o que é o poder? De uma maneira bem espontânea, poder-se-ia dizer que poder é conseguir fazer com que outros façam o que se deseja, ou ainda, é a necessidade de fazer as pessoas se comportarem de uma maneira que não o fariam naturalmente. David McClelland, pesquisador no assunto, tentou descobrir quais são as necessidades que impulsionam as pessoas na busca do poder. Ele apresenta um estudo sobre as teorias da necessidade: o ser humano tem necessidade de realização, tem necessidade de associação (relacionar-se com outras pessoas) e tem necessidade de poder, de querer influenciar em comportamentos.

Michel Foucault, mesmo estando convicto da relação entre o poder e o conhecimento, demonstrava dúvidas e levantava perguntas. Em diferentes momentos, ele se questionava sobre o significado do poder e até cogitava se sabemos, realmente, o que é poder. Ele mostra suas dúvidas refletindo: “Max e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder”.³³⁶

A partir dessa reflexão, Foucault lança uma pergunta que ele considera fundamental e que ele julga ser “um grande desconhecido”: quem exerce o poder? Onde exerce?³³⁷

Ele continua a provocação afirmando que o poder não são os governantes, “mas a noção de classe dirigente não é muito clara e nem muito elaborada. Dominar, dirigir e governar, grupo de poder, aparelho de estado, etc. é todo um conjunto de noções que exige análise”.

³³⁶ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 75.

³³⁷ FOUCAULT, 2006, p. 75.

Uma análise que em todos os âmbitos do poder deveria ser fomentada, mas que é dificultada pelos inúmeros fios invisíveis do poder que são tecidos, muitas vezes, por mãos muito habilidosas e, talvez até, poderosas. Saber que Foucault convive com questionamentos e que desconhece muitas respostas conforta-me diante da amplitude do tema que envolve um emaranhado de fios. Mais adiante Foucault afirma “o que investiguei até agora, grosso modo, foi o como do poder”.³³⁸

A ênfase dada por Foucault ao “como” considero fundamental também para a reflexão sobre o poder na escola. Como as pessoas chegam ao poder? Como elas o exercem? Como o grupo participa do processo de exercer o poder? O que significa o poder para as direções e para as coordenações? Para os professores? Vale para esta reflexão nas escolas a sugestão de Foucault de que o poder não seja analisado, metodologicamente, nas suas formas regulamentares e legítimas de poder, no que possam ser seus mecanismos gerais e constantes, mas lá nas ramificações, olhar como o poder se dá nas extremidades, na base. E essa será uma das propostas para a condução dos fios do diálogo entre a teoria e a experiência dos entrevistados.

Dentro da temática de tecer coletivamente as redes de conhecimentos e de significados, o fio do poder poderia ser desfiado bastante. O poder como tema de estudo é poderoso, tem muitas facetas, e esse estudo mais aprofundado viria amparado por teóricos “poderosos” no assunto. Há muitos aspectos a serem abordados. Eu, todavia, me deterei, principalmente, a um fio que considero fundamental dentro da realidade pesquisada e diante das respostas recebidas: o fio da autoridade que permeia o tecer dos fios do poder. Olharei atentamente para a composição do fio da autoridade e de como ele se junta com o fio do poder.

A idéia de Francis Bacon, que provém de 1600, de que o conhecimento é poder, será o fio condutor da reflexão. Escola é um espaço onde se vive um constante processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento é o que move a escola e os sujeitos que nela convivem. Tudo gira em torno do conhecimento. É o conhecimento que liberta as pessoas das suas amarras e as impulsiona para que busquem a autoria de suas vidas. Nas falas dos entrevistados (as árvores), o conhecimento é destacado sob três aspectos: o conhecimento do qual o gestor necessita para gerenciar a escola, o conhecimento de quem aprende sempre e o conhecimento de saber para onde se deseja caminhar. Em outras palavras, o conhecimento proativo do que poderá vir, do que se deseja para a escola daqui a algum tempo – idéia ancorada no projeto

³³⁸ FOUCAULT, 2006, p. 179.

pedagógico da escola e no planejamento estratégico. O Limoeiro não cansa de enfatizar o papel do projeto pedagógico na definição dos rumos da educação numa instituição. Trabalhamos para a escola. “O que o PP diz? Queremos autonomia. Então, temos que viver isso. Exercitar. Aprender”. Nessa idéia de atentar sempre para o projeto está imbuída também a necessidade do trabalho conjunto, do poder que se conquista no grupo e com ele. O Ipê, relatando como conseguiu conquistar o seu espaço de liderança dentro da instituição, afirma que:

tive que mudar minha postura, em alguns momentos: não impor, trabalhar a partir das pessoas para perceberem que as ordens não vinham de cima. Eu penso que as coisas devem ser por aí. Ser firme, em alguns momentos. Não perder o rumo das coisas. Poder: sou integrante do grupo.

Essa fala traz outros aspectos relevantes: o poder que se conquista no grupo por pertencer a ele (destacado pela maioria dos entrevistados); o olhar atento para que não se perca o rumo, andando simplesmente por andar e a necessidade de tomar decisões que é função do gestor. Já estamos, assim, diante do papel fundamental de quem exerce o poder dentro da escola: ser uma autoridade. Alguém que caminha com o grupo, que é alguém do grupo, que conquistou a equipe pela sua postura de respeito, de responsabilidade, de comprometimento e de conhecimento. Tem que ser também uma autoridade no assunto, ter entendimento da filosofia da escola, da sua missão, dos seus princípios, do cenário atual em que a educação vive. Ser, sobretudo, uma pessoa! Alguém que age, assume e toma as decisões que convêm à instituição. De uma forma bem direta, o Coqueiro definiu o poder como: “só tem poder quem tem autoridade legitimada pelo grupo”.

A definição é sucinta, mas bem clara. Podemos agregar a essa a definição da Mimosa: “É preciso diferenciar, na minha opinião, o poder que está sendo exercido do poder possuído. Vou tecendo o poder exercido nas relações. O poder possuído é aquele no qual alguém estaria sentado no trono comandando os demais”. Temos assim já vários adjetivos relacionados ao poder: legitimado, possuído, conquistado e exercido. Definições que nos apresentam um poder que é tecido no grupo e no pensar coletivo, que não é dado, não é imposto, e sim conquistado. E nesse conjunto de caracterizações reside a riqueza do poder. O poder que sabe ouvir, que ouve as argumentações das pessoas e pede argumentos bem formulados, como diz o Cinamomo:

considero que: aquilo que não tenho o poder de conseguir argumentando, é porque ainda não está pronto para ser conseguido. É preciso saber convencer para o

argumento. Digo: Argumenta e me convence! Me convençam daquilo que estão sugerindo. Minha vontade não é a predominante.

Está claro que o poder é necessário, que sem a tomada de decisões por uma pessoa, no momento certo, as coisas saem dos trilhos, só que ele deve ser o parceiro da autoridade e não do autoritarismo. A autoridade conquista o seu poder pela relação de respeito e de confiança que estabelece com o grupo. Enquanto que o autoritarismo impõe-se através do poder que alguém considera ter. Ter poder é diferente de ser poder. Talvez ser poder colaboraria mais para a visibilidade do poder, enquanto que o ter, como ato de possuir, peça mais invisibilidade do sujeito que a detém. Transparência ajudaria a responder as perguntas: quem fez? O que fez? Por que fez? Lembremos do Jacarandá, que tem convicção da necessidade da transparência no gerenciamento de processos numa instituição.

Recorrer a Freire, à sua interpretação de *empowerment* (empoderação) torna-se primordial neste momento. Empoderar é dar poder a alguém. Na escola, empoderar significa dar poder aos professores e aos funcionários para aproveitar ao máximo o talento coletivo. *Empowerment* no sentido de estar empoderado, o que não significa ter o poder de e, como consequência, ser capaz de potencializar mudanças. A pessoa empoderada desencadeia processos, porque o seu empoderamento está relacionado com o ser e não com o estar. É um estado de ser que dá o poder à pessoa, mas a potencializa para promover mudanças. O cargo dá poder, todavia, a pessoa não tem poder, ela só é empoderada. O Pau-Brasil diz: “Poder significa que tenho um cargo de liderança aqui na escola. Já tive momentos em que tive que dizer: 'Agora tem que ser assim'. Mas isto faz parte do exercício do cargo”.

A pessoa dá um *power* no seu aparelho interior! O aparelho é ligado, mas a força já está dentro da pessoa. Para poder transformar é preciso estar tendo o potencial para gerar mudanças! Shor e Freire usam a metáfora do “acendedor de lampiões” para clarear o conceito de *empowerment*. Shor lança uma pergunta provocativa e também já tenta respondê-la:

Você se preocupa com o fato de que *empowerment* nos dá uma saída muito fácil? Que nos leva a pensar que o professor é uma espécie de acendedor de lampiões? Entra numa sala de aula, ilumina, como se acendesse um interruptor de luz, e depois sai, missão cumprida. E vai para a próxima aula, onde, mais uma vez, acende algumas lâmpadas, e chama isso de *empowerment*.³³⁹

A metáfora do acendedor de lampiões mostra-nos que o professor não é um acendedor de lampiões, nem a coordenação tampouco a direção. O lampião queima, ilumina

³³⁹ FREIRE; SHOR, 2006, p. 134.

um tempo e depois o fogo se apaga e a luz não permanece no ambiente. Ou seja, ele não potencializa mudanças. Percebe-se, no entanto, que *empowerment* é mais do que uma aula diferente, uma aula participativa, uma idéia de inovação, uma mudança; sendo processo, ele precisa da continuidade na ação reflexiva e não apenas de raios de luz.

O uso da autoridade é necessário para que a pessoa se sinta empoderada. Quem não se sente empoderado e como uma autoridade terá dificuldades no gerenciamento das relações e até na imposição de alguns limites. E esta também é uma função do empoderado: delimitar, com olhar crítico e responsável. O conflito ocorre entre a compreensão de autoridade e a de autoritarismo. A autoridade é criativa e potencializa; o autoritarismo, ao contrário, cerceia e silencia.

O espaço da autoridade é conquistado aos poucos e a passos lentos. Nele convivem o respeito e a responsabilidade. Responsabilizar-se é um compromisso de quem exerce um cargo de poder. Para o Carvalho: “a responsabilidade tem a ver com compartilhar”, o que condiz com a ênfase que as demais pessoas entrevistadas deram ao grupo e às parcerias.

O Pinheiro e a Figueira contribuem com dois ingredientes diferentes que dão um significado a mais ao poder. Segundo Pinheiro: “a condição de ser diretor é uma graça”. Com isso ele quer dizer que é uma condição passageira e que não pertence a ninguém, ela é dada ao ser humano. A Figueira considera que o poder deve ser exercido com sabedoria, que está em todos os lugares, acredita ele. Cabe ao gesto enxergá-la e senti-la! A sabedoria, aos olhos da Figueira, precisa permear a ação da direção. Ela compartilhou que gosta do texto de Provérbios 8.1-21, da Bíblia Sagrada, onde é colocada a importância da sabedoria. Destacou o versículo 12 do texto: “Eu, a sabedoria, habito com a prudência e disponho de conhecimentos e de conselhos”.

Também a prudência deve caminhar junto com a sabedoria e o poder. Ambas pedem a cautela e a reflexão antes da ação. Prudência ao lidar com as decisões e ao levar propostas para o grupo. Flamboiã alerta para o perigo das idéias que já vêm, de certa forma, elaboradas e que não deixam muito espaço para o questionamento e a discordância: “Acho difícil quando alguém da direção vem e nos pergunta: Achamos que tal coisa é importante. O que vocês acham? Bem, aí, se a direção já pensou, como se vai achar outra coisa. Só vai questionar quem está bastante seguro. Acho que isso é meio tendencioso”.

O Angico traz um outro aspecto do poder que exige um olhar mais atento: o poder como punição. Ele lastima que o poder, às vezes, seja usado em nome da direção:

Às vezes, usam o poder em nome da gente: “O diretor disse” usam para que a palavra deles tenha mais força. Lástima: que em alguns momentos, este poder seja até usado para relacionar com alguém que pune. Por ex.: quando uma criança está num local, e estou por perto, algum pai diz: “Te comporta, olha o diretor aí”. Que nem fazem com policial! Conquista-se o espaço pelo respeito, pela postura, não pela imposição!

Como já disse anteriormente, o poder exige conhecimento, o poder é conhecimento! Conhecimento para saber olhar o cenário como um todo, para refletir sobre tudo e para não analisar fatos isolados e perceber os pontos que unem essa grande rede que se tece na escola e para sentir os pontos frágeis. Quem lida com o poder lida com muitas pessoas e com jogos de interesse, que, mesmo não sendo muito visíveis, fazem parte deste “*grande texto coletivo*” que é escrito a cada dia nas nossas escolas. No texto, sempre há espaço para as entrelinhas, para o não-dito, para o percebido e o estranho, cabe às pessoas dar significado aos fios que tecem o poder, reconhecê-los e percebê-los como integrantes de uma rede onde todos os fios do poder, de alguma forma, estão interligados. Foucault sugere que vejamos o poder como uma cadeia (uma rede) onde os fios se interligam e todos os sujeitos, de alguma forma, podem mexer em algum fio, onde todos são um pouco responsáveis pelo poder exercido e transmitido:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.³⁴⁰

5.1.5 Aros da estética e da sensibilidade

Na roda reflexiva sobre os diferentes processos de aprendizagens comunitárias, vários aros já foram apresentados, admirados, vistos e questionados. Os aros giram e, com o seu movimento, trazem continuamente novas perguntas e diferentes opções de respostas, às vezes até as respostas continuam seu vôo e não pousam, pois não é o momento ainda de pousar.

A escola convive com a roda das perguntas. Elas surgem a cada momento, mas só algumas pessoas conseguem entender o que elas dizem e conseguem lhes dar significado. Outras pessoas só identificam chiados e não param para averiguar. Há aquelas pessoas que ainda preferem não se aproximar: evitar as dúvidas parece-lhes melhor! E também aquelas

³⁴⁰ FOUCAULT, 2006, p. 183.

que não sabem respeitar o tempo de vôo das perguntas e o tempo de que necessitam para pousar.

Se falamos e propomos uma gestão educacional, onde os aros estão integrados e movimentam a roda das aprendizagens, acredito que devemos estar atentos a todo movimento para perceber se algum aro está sendo prejudicado. Esse ato de perceber provém da sensibilidade e do espaço que esta abre para a estética.

Freire fala da boniteza da escola, de uma escola que vive a boniteza, ou seja, em que o bonito está no rosto das pessoas, nos ambientes de comunhão e de diálogo, na alegria das pessoas por se sentirem motivadas a aprender e a ensinar. O bonito é o encontro de sujeitos, é a transformação da sociedade, da luta pela dignidade das pessoas. Freire expressa o desejo de ver a “Decência e boniteza de mãos dadas”.³⁴¹ Surge assim, a pergunta: como, usando de toda boniteza da alma e do coração, promover o giro dos aros em prol de uma gestão da sensibilidade? Há espaço para ela nas redes da Rede Sinodal de Educação?

A sensibilidade pede por mais espaço. Ela vem contribuir para que as pessoas se sintam mais gente e mostrem quem elas são de verdade. Ela une as pessoas pelos olhares, pelo respirar e pelo pulsar da instituição. Permite que a intuição marque presença. A nossa intuição, muitas vezes, é mais rápida do que a razão. Até que a razão processou tudo e botou nas “*devidas caixinhas*”, a intuição já deu vários passos à frente. A razão processa de forma mais lenta porque quer explicar tudo.

Não é o momento de trazer conclusões, mas de instigar para mais reflexões e de apontar possibilidades. Compreendo que gestão com sensibilidade tem a ver com um novo olhar, com os cinco sentidos, tem a ver com “curiosar”, como disse o professor Dorival Fleck numa de nossas conversas. Tem a ver com ousar novos vôos, com arriscar, com criatividade e com uma boa dosagem de ousadia e de poesia. Movida pelos aros “do tem a ver com”, puxo de volta o fio da palavra e da linguagem tecido por Jorge Larossa.

A proposta de Larossa com o “Dar a ler... talvez”³⁴² é provocar o estranhamento, o desprendimento das certezas e das verdades dadas como certas, é instigar para os encontros novos com as frases e as palavras, é dar um novo som às palavras já degustadas, é descobrir novos paladares, naqueles que já são considerados conhecidos há tempo. É mexer com palavras, com conceitos e deixá-los por um tempo até ilegíveis. “Dar a ler, então, é dar as

³⁴¹ FREIRE, 1997, p.32

³⁴² LARROSA, 2004, p.15.

palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras”.³⁴³ É deixar as palavras livres para pousarem, é dar ao sujeito o direito de se dar o tempo de contemplar o vôo, de simplesmente olhar e admirar.

Inspirando-me em Larrosa, proponho alguns “dar a...” para a Rede Sinodal: Dar a compartilhar... talvez; Dar a comungar... talvez; Dar a dialogar... talvez; Dar a indignar-se... talvez; Dar a estranhar... talvez; Dar a curiosar... talvez; Dar a alegrar-se... talvez; Dar a esperar... talvez; e, sobretudo, Dar a amar... talvez! Na verdade, poder-se-ia tirar o “talvez”, mas como estamos falando de pessoas, e que, como tal, elas devem ser respeitadas e amadas do seu jeito, a opção do talvez deve ser dada. As pessoas têm o seu tempo para dar, para descobrir que têm muito a dar para a outra pessoa, para ofertar com amor. Para descobrir que “Deus ama quem oferta com alegria”.³⁴⁴ Mounier³⁴⁵ destaca o “dar” como um dos atos originais que contribuem para a construção de uma sociedade melhor. Para ele, o ato de dar está vinculado diretamente à generosidade e ao ato gratuito. “A generosidade dissolve a opacidade e anula a solidão da pessoa, mesmo quando esta nada recebe em troca”.³⁴⁶ Todos os “dar a...”, na minha visão, contribuíram significativamente para a comunidade de aprendizagem.

Em vários momentos já foi feita a referência ao compartilhamento, ao diálogo, à comunhão, por isso acredito que sua inclusão aqui, entre os “dar a...” não precise ser novamente justificada. Gostaria de destacar, primeiramente, o “dar a estranhar” e o “dar a indignar-se”, e relacionado a esses o “dar a curiosar” e o “dar a alegrar-se”, para depois retomar o “dar a esperar” como o mais belo dar nas nossas escolas, dar e contribuir para dar sentido às vidas.

Como Larrosa sugere, é preciso deixar que as coisas se expressem, ou melhor, deixar espaço para o estranhamento e até fomentá-lo. Um olhar de admiração e surpresa sobre algo já conhecido pode fazer com que o misterioso, o antes não-percebido, se mostre diante dos novos olhos, que desejam ver. Um olhar amoroso diante do estranho provocará o seu reconhecimento e, provavelmente, o seu acolhimento. Acolher não significa querer adaptar o diferente; é conhecê-lo assim como ele é para valorizá-lo em suas diferenças. Isso, de forma alguma, impede que o processo de desvelamento e desnudamento continue se dando, lentamente, como o trabalho de uma pequena aranha que tece a sua teia.

³⁴³ LAROSSA, 2004, p. 20.

³⁴⁴ 2Co 9.7b.

³⁴⁵ MOUNIER, 2004, p. 47.

³⁴⁶ MOUNIER, 2004, p. 47.

Olhos admiradores, que vêem além do explícito, percebem o belo, mas também se indignam. Melhor ainda: não perdem a capacidade de indignação diante do injusto, da opressão, do desrespeito e do abuso de quem se considera mais forte. Indignar-se diante daquilo que é visto como normal é também uma tarefa para quem mexe com os aros da sensibilidade. Num momento em que o vírus da normose³⁴⁷ toma conta da sociedade, o sujeito indignado pede licença para entrar em cena. Atrevo-me a dizer que ele deveria invadir os palcos com suas vestes ousadas, mostrando seu rosto e instigando as pessoas a tirarem a máscara da indiferença.

Como fazer isso? Convidando a criatividade para entrar na roda da sensibilidade. A criatividade e a ousadia providas de uma comunidade reflexiva saberão como contribuir com a ação-reflexão-ação de um grupo.

Constantemente somos desafiados a ser criativos, e esse estímulo se torna muito importante por parte do gerenciador de processos: conhecer seu grupo e saber que é possível e preciso investir no seu grupo e instigar para a criatividade, para que se indignem, ousem e tentem transformar.

O apelo à criatividade, porém, também traz seus problemas. É preciso perguntar: quem diz por que, para que, quando tenho que ser criativa? Vamos criar, desde que saibamos o quê e como estamos criando, com que objetivo, para que não entremos numa onda do mercado de oferecer algo novo, diferente, simplesmente por oferecer e favorecer o consumo. Para criar algo novo é preciso conhecer o velho. E projetar o novo a partir desse conhecimento e da avaliação do mesmo. O ato criador abrange a capacidade de compreensão, planejamento, avaliação e decisão. Quem cria é responsável por sua criação e quer alegrar-se com ela e junto dela, assim como Deus, que não abandonou nenhuma das suas criaturas, porque quer que vivam bem e não se separem de seu criador, mantenedor e redentor!

Alegrear-se com as criações, alegrar-se com as conquistas de quem conseguiu romper barreiras e provocar rupturas e indignações com sensibilidade. Alegrear-se por perceber que a chama da curiosidade do querer aprender sempre mais um pouco continua acesa e provoca novas chamas de saberes.

Alegra-se por provocar os alunos à indignação e ao ato de “curiosar”. O Prof. Dorival Fleck contou que se surpreende cada vez que vai a uma escola e, no intervalo, ouve a todo volume uma música agressiva, cujo texto é incompreensível. Disse ele, lembrando das

³⁴⁷ Síndrome de quem acha tudo normal e não se surpreende mais diante dos fatos.

palavras da mãe: “*das muss man denen anbieten*” (Isso a gente precisa oferecer para eles). Ou seja, oferecer doses de estilos diferentes de músicas: música clássica, popular brasileira, e por que não um pouco de ópera? Concordo com a afirmação do professor, é preciso oferecer o “bolo do curiosar”. Se, logo de início, o degustar vier acompanhado com rápidos olhares de indignação ou até com um pouco de repugnância, não faz mal. É preciso tentar e insistir: o sabor da educação pode ser diverso, até amargo ou azedo, o importante é, todavia, que tenha sabor e que não seja insosso. Educação insossa não causa mudanças, deixa as coisas como estão, não faz as pessoas crescerem, porque estão constantemente aprendendo. Se o aluno não conhece o charme de um tango, a voz penetrante de uma ópera, como vai aprender a apreciá-los um dia? Onde está a sensibilidade da escola que não percebe o momento de interferir e de contribuir para a formação integral?

O aluno pode optar em nunca ouvir um bolero ou um clássico, mas que saiba, pelo menos, dizer o que nesse estilo de música não o agrada, que consiga argumentar. O papel da escola consiste em desafiar, em provocar novos olhares e em dar um pouco de ritmo à vida dos jovens, para que a teia dos que “dão a curiosar” saia dos portões da escola e se estenda entre parques, ruas e praças.

Assim, aos poucos, estaremos dando vida ao grande texto do “dar a amar...”, onde o “talvez”, da expressão “dar a amar... talvez” cederá o seu lugar ao “dar a amar... e a esperar sempre”. Neste momento, as pessoas estarão preparadas para se unir numa grande roda reflexiva e para receber e dar um grande abraço. O educador Euclides Redin, defensor do lúdico e da alegria na escola, reivindica, de forma poética, um tempo e um espaço para os abraços na escola:

Uma grande escola exigirá docentes competentes, abertos para o mundo e para o saber, sempre de novo redefinidos. Docentes e estudantes conscientemente comprometidos. Uma grande escola exigirá espaços físicos, culturais, sociais e artísticos, equipados, que abriguem toda a sabedoria acumulada da humanidade e toda a esperança de futuro – que não seja continuidade do presente, porque este está em ritmo de barbárie – mas seja sua ultrapassagem. Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de cultura, de lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de bem-querer e de beleza. Porque escola grande se faz com grandes cabeças (é certo!), mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes.³⁴⁸

³⁴⁸ REDIN, Euclides. **Nova fisionomia da escola necessária**. São Leopoldo: Unisinos, 1999. p. 7.

Abraço pede sensibilidade de quem o dá e de quem o recebe! Se dado com alegria, entre pessoas que trabalham juntas, que convivem, faz a roda da aprendizagem girar!

Se recebido com carinho, contagia e dá movimento aos aros da sensibilidade na escola e em qualquer lugar, tornando o ambiente mais bonito, acolhedor, respeitoso e humano, deixando as pessoas à vontade para transformarem o sonho de uma gestão participativa em realidade.

Sonhar com uma gestão participativa, como sinônima de gestão do conhecimento, da sensibilidade, é o convite para um grande abraço coletivo, no qual os a(u)tores da Rede Sinodal de Educação, de braços dados, formam uma grande rede de amor e, em conjunto, escrevem a sua história: o grande texto coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não faz mal que amanheça devagar,
as flores não têm pressa nem os frutos:
sabem que a vagareza dos minutos
adoçam mais o outono por chegar.
Portanto não faz mal que devagar
O dia vença a noite em seus redutos
De leste- o que nos cabe é ter enxutos
Os olhos e a intenção de madrugar.³⁴⁹*

As flores questionadoras e reflexivas continuarão a brotar. Os frutos, no momento certo, amadurecerão. As teias aparecerão entre os galhos das árvores, iluminadas pelos raios de sol. Não tenhamos pressa: a Rede é tecida a cada dia!

Ao longo do trabalho, fui tecendo os fios do “grande texto coletivo”,³⁵⁰ costurando falas, leituras, estudos e reflexões, agregando ao texto palavras de pensadores, entrevistados e minhas. Assim, não retomarei aspectos já colocados no decorrer do texto. À medida que ia tecendo os fios, discutindo os temas, já ia colocando algumas conclusões provisórias.

No quinto capítulo, alguns fios conclusivos, ou então, indicativos já são perceptíveis. Nele, os meus “olhos enxutos”³⁵¹ tentam mostrar caminhos para um “madrugar” mais colaborativo, solidário e encantador na Rede Sinodal de Educação.

Desde que assumi a minha função de coordenadora pedagógica da Rede Sinodal de Educação, na abertura de eventos ou em diferentes momentos de fala, uso a expressão “Somos Rede”. Depois desta caminhada pela paisagem da pesquisa, pergunto-me se essa é a expressão correta. Uso-a com o objetivo de provocar as pessoas e de chamá-las para a sua responsabilidade de pertencer à Rede e de mostrar o quanto a participação de cada um é importante. Todavia, não sei se esse sentimento é tão verdadeiro ou até se a questão é ser Rede ou se seria mais adequado sentir-se Rede, ou ainda se o processo de conquista para o

³⁴⁹ CAMPOS, Geir. Para você. In: MÊUMANNE PINTO, 2001, p. 141.

³⁵⁰ Nome que dei ao texto escrito da tese.

³⁵¹ CAMPOS, 2001, p. 141.

pertencimento deveria ser visto com olhos bem mais enxutos que olhassem para os diferentes cenários e percebessem suas necessidades e anseios.

Senti, ao longo da caminhada, andando pelas sombras das diferentes árvores de conhecimento, que o significado de ser rede: ser uma Rede de escolas coirmãs, ainda não está totalmente amadurecido. Na fala de todos os entrevistados, percebe-se uma satisfação pelo fato da instituição pertencer a uma rede de escolas confessionais e todos enfatizam a importância disso. Todos, mesmo expressando de forma diferente, sentem-se pertencentes à Rede. A dificuldade talvez esteja em transpor isso para o dia-a-dia das escolas, na relação de colaboração e de ajuda mútua e de lançar esta rede para pescar os educadores de todas as escolas. Interessante perceber também que a Rede representa uma força para todas as instituições, ou seja, o afastamento da Rede não é cogitado, porque representaria um enfraquecimento. Talvez o sentimento de “ser Rede” deva ser procurado na ação cotidiana: numa palavra amiga dita através de um telefonema, num conselho, num projeto coletivo, na discussão sobre o planejamento estratégico da Rede, num encontro de professores, no compartilhamento de idéias, nos sonhos sonhados em conjunto, enfim, no sentimento de ser Rede, sendo a pessoa que se é, no convívio diário da Rede de saberes e de relações.

Também questiono se é importante que todos tenham certeza do significado da Rede Sinodal de Educação, ou se, justamente, neste constante questionamento, neste refletir e tentar buscar seu significado, não está a riqueza de uma rede de escolas. O movimento da rede impulsiona para as mudanças, para o convívio com as incertezas. A rede não está e não é imóvel, não pode ser estática. Vimos com Paul Tillich que é importante refletir sobre o significado da participação e das suas implicações para o sujeito. Acredito que o mais importante seja essa reflexão conjunta e a clareza, isto sim, quanto aos princípios educacionais a que a Rede se propõe: que educação queremos? Qual é o nosso papel no cenário educacional como escolas evangélico-luteranas? Qual é a nossa colaboração? Essa clareza é fundamental para que não se caminhe, simplesmente, por caminhar e para que não se perca o norte, aquilo que une esta Rede de escolas, que é a sua identidade evangélico-luterana.

Talvez tenhamos que definir melhor e pensar numa metodologia evangélico-luterana. Essa provocação foi lançada pela professora Sandra Vidal de Nogueira, em janeiro de 2008, quando trabalhou no Curso de Estudos Avançados, em Gramado. Um curso oferecido pela Rede Sinodal para jovens educadores que têm perfil de liderança e que, no futuro, poderão assumir cargos de gestão na Rede. A palestrante provocou o grupo dizendo que a Rede tem condições de ter uma metodologia própria que a identifica e que colaborará para dar

consistência ao trabalho realizado pela Rede. A provocação não foi esquecida e talvez essa metodologia ajudasse a definir melhor o significado de Rede.

A caminhada realizada mostra também que alguns requisitos fundamentais para vivermos mais a Rede Sinodal, dentro das redes menores nas escolas, e para fortalecermos a Rede das 60 instituições, precisam ser ainda mais trabalhados, amadurecidos e saboreados: a colaboração, a cooperação, a responsabilidade, a comunicação e a confiança. É fácil dizer que é preciso participar, que é preciso cooperar e colaborar, mas se este sentimento não vem de dentro da pessoa, se não for um desejo que brota de dentro da instituição, vinculada a uma necessidade e ao anseio de comungar, de nada vai adiantar dizer que é necessário.

A vivência em Rede precisa do seu tempo para florir e para amadurecer. É preciso fomentar a cultura da comunicação, da cooperação e da responsabilidade, e para isso precisam ser criados e valorizados espaços de diálogo. Pessoas precisam ser valorizadas para se sentir participantes e cooperadoras! Precisam ajudar a pensar o caminho, para então, juntas, decidir para onde caminharão. Ter objetivos em comum é fundamental: uma educação evangélico-luterana que ilumine vidas, que transforme noites em dias e que aproveite a aprendizagem da noite para iluminar o dia com esperança, com amor e com respeito. Utopia? Talvez, mas se não lançarmos as sementes da esperança, nem mesmo o “olho de viajante”,³⁵² nem mesmo “olhos enxutos”³⁵³ provocarão o aparecimento e amadurecimento dos frutos da mudança.

Na tentativa de ampliar os horizontes, jamais deixar de procurar o encontro das pessoas, de olhos que procuram a profundidade do olhar do outro para provocar “Begegnungen” (encontros) e “Beziehungen” (relações), como sugere Martin Buber.

Neste contexto, gostaria de partilhar duas frases de uma mensagem “Sawabona – Shikoba”, que a professora Sandra trouxe para o Curso, em Gramado, ao qual já fiz referência. A mensagem falava do significado das relações, sobre as aprendizagens que temos na convivência com nós mesmos e com o outro. A mensagem encerrava, mostrando os cumprimentos que são usados numa região no Sul da África: “Sawabona = eu te respeito, eu te valorizo, você é importante para mim!”, e como resposta: “Shikoba = então eu existo para você!” Acredito que esse cumprimento ainda deve ser muito mais aprendido, vivenciado e valorizado entre todos os atores e autores que transitam pelos cenários das escolas sinodais e fazem a educação florir.

³⁵² Expressão usada pelo poeta Márcio Vassalo, já introduzi, anteriormente, no texto.

³⁵³ CAMPOS, 2001, p. 141.

Esse cumprimento será uma pequena chave que poderá abrir mais portas para o diálogo. Provocar encontros de olhares pelas janelas, pelos corredores, pelas portas das escolas e abri-las para que o outro chegue e seja acolhido fraternalmente.

A verdadeira chave capaz de abrir portas, janelas, corações mais resistentes e mentes questionadoras e críticas é a chave do conhecimento. Gostei de descobrir essa chave ao longo da pesquisa, de desvendar seus mistérios, de deixar me contagiar pelo seu brilho. A chave abriu a porta que me mostrou que as relações são construídas a cada dia, mas que elas precisam dos fios dos conhecimentos para se tornar fortes e para fazer a diferença. O fio que une os demais fios na teia dos saberes da escola e que dá consistência à rede das relações é o conhecimento. É ele que instiga as pessoas para a busca, que provoca sede e fome de saberes, é ele que provoca mudanças, é ele que conhece o tempo necessário para que as coisas aconteçam, e é ele quem mexe com as pessoas para que elas assumam seu lugar como sujeitos da história. É ele que dá movimento às teias e às redes de saberes e de relações! Ele é o motivo do existir das nossas instituições e é ele que nos instiga para que busquemos uma gestão de conhecimentos e a façamos acontecer nas nossas instituições! Uma gestão do conhecimento que se dará no gerir dos conhecimentos coletivos e a partir dos saberes trazidos pelos diferentes grupos que convivem na escola: alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica, pais e comunidade escolar.

Acredito que nesse emaranhado de fios de pensamentos, de idéias, de saberes, de palavras, de metáforas e de histórias, não perdi de vista o fio que conduziu toda a caminhada desta pesquisa: o fio que tece as redes de saberes e de relações na Rede Sinodal de Educação. Muitos fios compõem essa teia. Olhei para muitos, tentei admirá-los e compreendê-los para introduzi-los neste grande texto coletivo de cores, sabores e inúmeros olhares. Talvez alguns fios tenham fugido das minhas mãos, talvez tenha dado mais atenção a alguns, talvez ainda o brilho de alguns tenha me ofuscado e de outros tenha iluminado meus olhos... Talvez tenha valorizado demais a fala dos meus entrevistados, mas estou convicta de que há muita riqueza em cada galho, em cada folha, em cada flor e até em cada espinho de experiências dessas árvores. Acredito também que educadores, teólogos, filósofos, escritores e poetas derem vida a este “grande texto coletivo”. Diferentes cores vibram e instigam para que mais passos sejam dados nessa caminhada investigativa!

A caminhada não se encerra! Há muitos caminhos a percorrer pelos vales e montanhas, entre as árvores dos conhecimentos da educação brasileira. Há muito a conhecer e a buscar nos caminhos da Rede Sinodal de Educação! Há muito a buscar, há muito a partilhar!

Há muito a saborear! Há muito a tecer! Não faz mal que as coisas ainda não sejam como gostaríamos que elas fossem! “Não faz mal que amanheça devagar, as flores não têm pressa nem os frutos: sabem que a vagareza dos minutos adoçam mais o outono por chegar”.³⁵⁴ Haverá outros outonos, haverá outras primaveras, outros invernos e verões na escolas sinodais! Haverá pessoas dispostas a tecer com amor, com humildade, com esperança as teias dos saberes nas redes das relações! Haverá gotas de orvalho, recheadas de esperança, em cada fio que dará consistência à teia de saberes e de sabores!

Haverá pessoas... haverá sonhos... Haverá questionamentos! Há histórias, há vida... há pessoas tecendo redes e histórias de amor na educação do nosso país! Haverá teias de amor! Haverá redes de solidariedade e de cooperação! Haverá alegria! Eis o desejo desta caminhante e rendeira de idéias, pensamentos, sonhos e esperanças!

³⁵⁴ CAMPOS, 2001, p. 141.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. rev. e atual. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1974.

AAKER, David. A. **Strategic Market Management**. New York: John Wiley & Sons, 1995.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**. Campinas: Verus, 2005.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Perguntaram-me se acredito em Deus**. São Paulo: Planeta, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1963.

ANDREOLA, Balduino A. et al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Palotti; ITEPA; EST, 2002.

_____. Freire corporificou a pedagogia do diálogo. **Revista do CPERGS**, Porto Alegre, jul. 1997.

_____. Educação e diálogo na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, jan./jun. 2006.

ARENDT, Hannah. **Condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDT, Isabel Cristina. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul (Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul)**. 2005. 271 f. Tese (Doutorado) – UNISINOS - Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2005.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMANN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BOFF, Leonardo. **Dignitas terrae: ecologia - grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONHOEFFER, Dietrich. **Vida em comunhão**. 6. ed. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

BRAKEMEIER, Gottfried. O ser humano na ótica da confissão luterana: princípios de uma antropologia teológica. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo; MALSCHITZKY, Gustavo (Orgs.). **Luteranismo e educação: reflexões**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALVES, Rubem. **Encantar o mundo pela palavra**. São Paulo: Papirus, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

BRANDT, Hermann. **Gottes Gegenwart in Lateinamerika**. Hamburg: Steinmann & Steinmann, 1992.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CABRAL, Augusto Cezar. **Novos arranjos cooperativos: alianças estratégicas e transferência de tecnologia no mercado global**. São Paulo: Atlas, 1999.

CAPRA, Fritjof. **Conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTRO, Afrânio Gonçalves. **A antropologia teológica de Paul Tillich: o ser humano em face do tempo e da história**. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A filosofia como vocação para a liberdade. **Estudos Avançados**, ano 17, n. 49, p. 7- 15, 2003. **Estudos Avançados**, ano 17, n. 49, p. 7- 15, 2003.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO. **Ata n. 64**. Ata de alteração de nome.

CRISTÓVAM, Maria Carmem Tavares. A formação permanente do educador e do processo ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DREHER, Martin. A autoridade secular. A visão de Lutero. **Estudos teológicos**, São Leopoldo, ano 29, n. 1, p.69-86, 1989.

_____. **Igreja e Germanidade**: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERNANDES, Millôr. **O homem do princípio ao fim**. São Paulo: L&PM, 1999.

FERREIRA, Maria C. Rossetti et al. **Rede de significações**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. Conscientização e educação. In: **Educação e política**: textos escolhidos. Porto Alegre: LPM, 1991.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1983

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Cartas à Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. p. 118.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDMAN, Thomas. **O mundo é plano**: uma breve história do século XXI. Tradução de Cristina Serra, Sérgio Duarte e Bruno Casoti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GALEANO, Eduardo. **Livro dos abraços**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001. Contracapa.

GALLO, Sílvia. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOLDMEYER, Marguit Carmem; MALSCHITZKY, Gustavo; WACHS, Manfredo (Org.). **Luteranismo e educação**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

GULLAR, Ferreira. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2001.

HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Memórias, diálogos e sonhos o educador: homenagem a Balduino Antonio Andreola**. Santa Maria: Palotti, 2005.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: 1909-1939**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

HUNTER, James C. **O Monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

IGREJA Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **Conselho escolar: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica**. São Leopoldo: [s.n.], 1994.

_____. **Escola e qualidade**. São Leopoldo: 1994.

_____. **Missão de Deus: nossa missão**. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

_____. **Professor: um perfil**. São Leopoldo: [s.n.], 1996.

INFANTE, Ulisses. **Curso de Literatura de Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2001.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril/Nova Cultural, 1996.

KLEIN, Remí. **Histórias em jogo: rememorando e ressignificando o processo educativo-religioso sob um olhar etnocartográfico**. 2004. 315 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: [s.n.], 2003.

_____. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

_____. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

_____. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: desvio de função? IN: **Histórias e Memórias da Educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.

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

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

LIPNACK, Jéssica; STAMPS, Jeffrey. **Rede de informações**. São Paulo: Makron Books, 1994.

LORENZON, Alino. Um discípulo de E. Mounier e de Ricoeur. In: HENZ, Celso I.; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Memórias, diálogos e sonhos do educador**: homenagem a Balduino A. Andreola. Santa Maria: UFSM; UFPEL; Pallotti, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUTERO, Martim. **Da autoridade secular**. São Leopoldo: Sinodal, 1979.

_____. **Educação e Reforma**. São Leopoldo: Sinodal : Porto Alegre: Concórdia, 2000.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MALSCITSKY, Harald (Org.). Dietrich Bonhoefer: **Discípulo, Testemunha, Mártir**: meditações. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

_____. **Caminhar juntos**. Toledo: Cadernos do Povo, 1981.

MARCELLINO, Néelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MAZZOTTI, Aldo Judith Alves. **O método das ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MÊUMANNE PINTO, José (Org.). **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Editorial, 2001.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

_____. **O método 2**: a vida da vida. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTTA, Roberto Paulo. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Tradução de Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Moraes, 1967.

_____. **O personalismo**. Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

MULLER, Enio R.; BEIMS, Robert W. (Orgs.). **Fronteiras e interfaces**: o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando. Solar. In: **LP Milton Nascimento ao vivo**. São Paulo: Ariola; Polygram, 1983. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 11.

NAUMANN, Hans G. Zur Geschichte der Schulen der IECLB. **Mitteilungen aus Ökumene und Auslandsarbeit**, Hannover?Breklum, p.62-72,2004.

NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MÊUMANNE PINTO, José (Org.). **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

NOHRIA, Nitin; ECCLES, Robert G. **Networks and Organizations: structure, form, and action**. Boston: Harvard Press, 1992.

PESSOA, Fernando. Mar português. **Poemas selecionados**. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br>>.

_____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2000.

PIRES, Cecília. Mounier e sua vocação à pessoalidade, ao humano. **IHU On-Line**, São Leopoldo, n. 155, p. 5-8, 12 set. 2005. Entrevista concedida a IHU On-Line.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Formação de professores: o espaço do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

RAMBO, Arthur B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica: a Associação de Professores e a Escola Normal**. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**. v. 2. São Paulo: Paulinas, 1990.

REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **5º Plano de Trabalho Rede Sinodal de Educação**. São Leopoldo: [s.n.], 2005.

_____. **Textos Orientadores para a Educação Evangélico-Luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

REDIN, Euclides. **Nova Fisionomia da Escola Necessária**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fontes, 1999.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

STRECK, Danilo. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Correntes Pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes/ CELADEC, 1994.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. Tradução de Eglê Malheiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. **Die religiöse Substanz der Kultur: Schriften zur Theologie der Kultur**. Stuttgart: [s.n.], 1967.

_____. **Dinâmica da fé**. Tradução de Walter O. Schlupp. 4. ed. São Leopoldo: IEPG/Sinodal, 1992.

_____. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005.

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE A – Entrevista com Direção

Nome fictício: Figueira

Número de alunos: 400

Número de professores: 39 e 16 funcionários

Função na escola: Direção

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 21 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição? Formação? Fez Normal no Colégio onde hoje é diretora.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Poder conviver com pessoas, fazer coisas desafiadoras em prol da comunidade, tendo pessoas ao lado. A relação com as pessoas me fascina. Tem que valer a pena lutar por uma causa. A experiência de vida me ensinou muita coisa.

Eu estranho tanto, quando pessoas jovens se mostram ou estão bem desanimadas. Dizem que estão cansadas, que não têm tempo. Deveriam animar-se com a escola, a escola é bonita. (Aqui, ela não se referia ao bonito externo, mas, sim, à boniteza.)

É preciso ver o lado bom das pessoas. Aprendi isso na Delegada de Ensino, daqui, com Vera Beatriz.

Passamos por coisas difíceis, mas quando há pessoas ao lado, as coisas se tornam mais fáceis.

Novamente enfatiza: Estranho as pessoas, constantemente insatisfeitas, falta fé. Que espaço terá a religião em suas vidas? O pessoal jovem está insatisfeito. Parece que as pessoas estão vazias. Percebo uma preocupação muito grande em ganhar dinheiro. Não que não deve ser. Claro, que devem ganhar. Mas tanta preocupação com o dinheiro, não estará tapando os olhos delas para outros valores???!?

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

São fundamentais. É fundamental também, ter pessoas diferentes no grupo. Eu queria olhar mais ainda para as relações e poder fortalecê-las. Às vezes, me entristeço quando não consigo. Tem que ter clima bom de trabalho! As pessoas difíceis, às vezes, minam, colocam minhocas e incertezas nos ambientes. Deveria se ter mais cuidado, situações mexem com as pessoas.

Está cada vez mais difícil manter a tranquilidade. Também entendo: a situação mudou. Hoje as pessoas têm muita preocupação com a violência. Preocupam-se mais com os filhos, familiares, por causa, da violência que nos rodeia. É uma insegurança na vida das pessoas. (Aqui ela se refere à situação do país.) Muitos professores trabalham em duas escolas. Eles têm muita carga horária. Creio que isto também os deixe impacientes. E esta impaciência, esta agitação atrapalha as relações.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

É um grande desafio... Normalmente tem que fazer! É uma mediação entre professores, alunos e pais. A gente tem que estar atento. A pessoa tem dificuldades de aceitar que está errada. Que ela também erra. Percebo que o professor não gosta de conversar sobre as

dificuldades no relacionamento do aluno. Eu chamo para ouvi-los. Conversamos. Dialogar, no seu verdadeiro sentido, não é fácil!

É difícil: colocar-se no lugar do outro. Seja o outro: pai, aluno, colega. A pessoa na situação de conflito deveria manter a tranquilidade para se colocar no lugar do outro. Eles precisam aprender a ouvir com calma. Cada um precisa ceder um pouco. E, por causa do não querer ouvir, as coisas não ficam bem resolvidas. O que me preocupa é que a gente, muitas vezes, conversa e depois, mesmo assim, as coisas não mudam.

A sala dos professores, às vezes, é um lugar danado. Um está desgostoso de alguma coisa. O outro, em si, não tem nada com a coisa, mas quando vê, todos estão opinando e muitas vezes, botando fogo. Os professores, nestes momentos, dizem coisas difíceis, que para serem consertadas depois, exigem um processo ainda mais complicado. Eu, nas conversas, sempre peço para que não digam coisas sem pensar primeiro.

O lado do dinheiro, nisto tudo, é um complicador. Se pudéssemos pagar mais, se pudessem estar mais tempo na nossa escola!

Digo sempre: venham conversar! (Ela faz referência à porta da sala que é de vidro, que está sempre aberta para virem. A sala da diretora fica bem próxima à sala dos professores. A localização é bem central.)

A conversa individual é muito importante, mas também a conversa com o grande grupo. Há momentos em que se torna necessário dizer algumas coisas, esclarecer qual é a filosofia da escola, o que se deseja e espera dos professores. Às vezes, em alguns, têm que se dar “um puxão de orelha.”

4) Como se estabelecem as relações na escola? Em que nível elas acontecem? Como? Por quê? O que você faz para ajudar a melhorar as relações na escola?

Já respondeu nas anteriores.

5) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Pessoa do professor. (Pensa e aí continua.) Acho que poderíamos fazer melhor. Acho que a gente teria que se preocupar mais com o lado psicológico. O professor sofre muita pressão por parte de alunos, pais e da própria direção. Ele sofre com o cumprimento de prazos. Teria que dar mais força para ele. Somos uma equipe muito pequena. (diretiva) SOE deveria poder conversar mais com os professores.

No momento, no ano passado começou, já vivi um momento difícil por causa da aposentadoria. (Refere-se ao plano, à lei que tem que demitir o funcionário.) Isso incomoda também nas relações! Eu fico mal!

Não queria que fosse assim, gosto das pessoas! Isso me deixa muito mal! E estou pegando, nesta fase, muitos professores que estão se aposentando. O Conselho Escolar exige que eles saiam da escola. Eu não tenho como fazer, mas os entendo quando dizem: tantos anos dedicados à escola e agora... sou demitido! Isso me dói! Isso me traz muitos conflitos! Deixa as relações estremecidas!

6) Há espaços de diálogo na escola? Esses espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Espaços de diálogo, no recreio. Temos uma reunião mensal com os professores. Nestes momentos, a coordenação pedagógica organiza trabalhos em grupos. Tem as festividades na escola. Na organização das festividades, cada grupo assume uma tarefa. São sempre 5 pessoas por festividade. Este grupo pensa o evento, aí os outros ajudam. Isso une o grupo. Acho que ainda falho, podia ser melhor. Eu me cobro muito, queria que tivesse mais tempo para a convivência.

Temos a Associação dos Professores que toma várias iniciativas e se reúne regularmente. Temos o grupo da ginástica. Eles fazem ginástica, mas também se encontram para fazer jantas... No grupo da ginástica participam também pais.

O grupo da Educ. Infantil é bem unido. Eu percebo, planejam muito juntas, se encontram fora da escola... Elas saem para jogar conversa fora, se divertem!

Temos o coral de pais e professores! Foi uma iniciativa da Associação dos pais. Alguns acham tempo para vir ao coral. O coral está lindo. Apresentou-se na abertura da feira do livro, foi maravilhoso. Orgulho de todos! Falta tempo!

Alguns também estão vindo para se envolver em projetos sociais. Agora temos uma coordenadora para estes projetos! Mas são poucos ainda que se abrem para este trabalho. Ela conta que segunda-feira de noite ela dá aula. (alfabetização de senhoras de mais idade. Faz parte do projeto da escola!)

Precisa um trabalho de conscientização dos professores para o trabalho social!

Como tentam realizar trabalho de conscientização? Trazendo depoimentos dos educadores que se envolvem nos projetos, para relatar o que fazem, na tentativa de sensibilizar os demais. A palavra é forte! Acho que está indo devagar! Projetos sociais são uma conquista: conviver com o diferente!

7) Como se conquista as pessoas para o trabalho coletivo?

A pessoa tem que estar motivada. Tem que sentir motivação. Tem que partir de dentro da pessoa. É difícil! Tem que vir de dentro! Vem de casa! Parece que as pessoas não aprenderam ou então, desaprenderam a agradecer! Agradecer pelo que tem! Fiz uma reflexão num dia, de manhã cedo, usei uma frase do livrinho Senhas Diárias. Tem que achar Deus dentro de ti, não fora de ti. Deus mora onde se lhe permite entrar. As coisas só vão entrar em ti, se tu o permitires. Falta solidariedade às pessoas! Tem que ser solidário! Falta internalizar as coisas! Internalizar mais! Se colocar mais no lugar do outro!

É preciso refletir um pouco mais: o aluno vai mal, mas por quê? A gente pode sempre buscar o lado bom das pessoas. O problema é que ninguém quer correr riscos, se comprometer, se indispor!

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Já falei disso.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder é o lado mais difícil! Determinar situações, tomar decisões! Tanto com alunos, funcionários, pais e professores. Atitudes podem provocar desconfortos, mas faz parte desta função de direção, tomar decisões. Por isso precisam ser bem pensadas. Algumas coisas: conduta dos filhos, é difícil de colocar para os pais. Tento explicar! O poder se tem para exercer!

Às vezes, nas relações com funcionários, precisa se estabelecer limites, deixar claro posturas que se quer e o trabalho que se quer. O poder precisa ser exercido com sabedoria! A sabedoria está em todos os lados, é preciso enxergá-la e senti-la!

Sempre me pergunto: Será que fiz certo? Aí entra o lado sensível. Sou uma pessoa muito sensível, mas sei exercer o poder quando preciso, sei ser clara e se for preciso, ser dura. Acho que sei ponderar! Diante da sensibilidade, é preciso exercer o poder com certeza! Quando tomei uma decisão, eu assumo. Acho que isso é importante. Claro, tenho grupos de pessoas que me ajudam: Conselho Escolar, equipe pedagógica! Não gosto de tomar decisões precipitadas! Gosto de ouvir todos! Ver posições diferentes!

Cita Provérbios 8.1-21. Sempre leio o Salmo 23: Em situações difíceis, olho bem para as pessoas e digo: “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará Ele me faz repousar em pastos verdejantes... Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal nenhum, porque tu estás comigo, a tua vara e o teu cajado me consolam”.

Cantar! Música abastece! Tem que estar confortada! Saio cansada de algumas reuniões e aí preciso de conforto.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Com certeza, o tempo todo ensinamos e aprendemos.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Muito bom. A gente tem uma riqueza de experiências! Quando D^a Isolde ainda era diretora, eu já ia junto nas reuniões. A gente começa a conhecer escolas, a própria escola. Diferentes diretores! Nossa Rede é espetacular! Às vezes, não a valorizam quanto deveriam! Os estrelismos me preocupam! A riqueza está nas diferenças de cada instituição e das pessoas! Quanta coisa boa se traz dos encontros! A gente, às vezes, têm medo das grandes escolas! Mas, na verdade, aprendi isso com os anos: todas, pequenas ou grandes escolas fazem muito bons trabalhos! As diferenças fazem a Rede ser melhor! Importa “olhar” para as coisas, para as pessoas! Tudo depende como se olha! Como olhar o que os outros apresentam!

APÊNDICE B – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Limoeiro

Número de alunos: 400

Número de professores: 39 professores e 16 funcionários

Função na escola: Supervisão escolar (em todos os níveis)

Há quanto tempo você atua nesta instituição?

Tem 14 anos de Coordenação Pedagógica no_____, mas é professora há 40 anos. Antes, lecionava em escola estadual e municipal. Afirmou que conhece todas as redes.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Perguntou de volta: *Como supervisora?* (Ela não fala em coordenação, e sim em supervisão.) *A possibilidade de aprender. Não sou supervisora por titulação. Sou professora formada em Letras.* (Ela compartilha que relutou um pouco quando a diretora a convidou para assumir esta função, mas que a aceitou. Que ela só queria ser professora!) _____, a diretora, me disse que só aceitaria a direção se eu assumisse a supervisão. (Lembro que a diretora, durante a entrevista, também contou isso.) *Tive companheiras muito legais, quando comecei. Aí, quando fiquei sozinha, já tinha aprendido muito. Quando falo em aprender, refiro-me à área técnica, mas também à área do aprender com as e nas relações. A partir da supervisão, o meu olhar de mundo para as pessoas se abriu. O mundo antes era muito encantado, agora é real.* (Enfatizou o real.) *Abri meus olhos para outras questões, e não só de professora. Hoje aprendo muito com_____, orientadora educacional. Preciso de um olhar mais específico, não só um olhar emotivo. Acho que a questão não é abraçar todo mundo. Penso que: acolher as pessoas sim, mas não deixar a permissividade tomar conta.*

2) Que importância tem para você, na sua escola, as redes de relações?

(Pensou um pouquinho depois da pergunta.) *Na verdade, vejo o professor como um profissional da área da educação. Não estou falando em técnica, e sim na profissionalidade. E como profissional entendo alguém que tem valores: tem uma postura própria, mas também alguém que contribui com valores para o mundo. Para ser profissional também é necessário que o professor tenha conhecimentos na sua área. Então: relações são a soma de diferentes profissionais (professor de Matemática com seus conhecimentos, professor de Português e seus conhecimentos.) A literatura me ajuda bastante a entender as situações, pego muitos exemplos da literatura para meu trabalho e minha vida. Vejo o aspecto das relações na escola entre os professores como diz na poesia de Gregório de Matos: “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte, mas se a parte o faz todo, sendo parte, não se diga, que é parte, sendo todo”.*

A frase explica muito bem o que entendo por relações na escola: Só as partes fazem o todo, o todo sem as partes não é todo. Apliquei isso com as professoras, quando trabalhei o Projeto Pedagógico.

A literatura explica a vida. Não tem sentido ler um texto ou um livro se não trouxeres isso para o hoje. Padre Antônio Vieira já dizia: "Grandes ladrões nunca vão sofrer penas, os pequenos sim". Isso é tão atual, por isso literatura é sempre atual.

Eu trabalho com meus alunos, mas também acho muito interessante para o trabalho com os professores o texto de Gil Vicente: "Todo mundo é ninguém". (Ela falou um pouco sobre o texto, e eu, para poder ler o texto atentamente, procurei-o na internet.)

O autor deu o nome de **Todo o Mundo e Ninguém** às suas personagens principais desta cena. Pretendeu com isso fazer humor, caracterizando o rico mercador, cheio de ganância, vaidade, petulância, como se ele representasse a maioria das pessoas na terra (todo o mundo). E atribuindo ao pobre, virtuoso, modesto, o nome de Ninguém, para demonstrar que praticamente ninguém é assim no mundo.

"Todo o Mundo" era um rico mercador, e "Ninguém", um homem pobre. Belzebu e Dinato tecem comentários espirituosos, fazem trocadilhos, procurando evidenciar temas ligados à verdade, à cobiça, à vaidade, à virtude e à honra dos homens.

Vejamos:

Entra Todo o Mundo, rico mercador, e faz que anda buscando alguma coisa que perdeu; e logo após, um homem, vestido como pobre. Este se chama Ninguém e diz:

Ninguém: Que andas tu aí buscando?

Todo o Mundo: Mil cousas ando a buscar:
delas não posso achar,
porém ando porfiando
por quão bom é porfiar.

Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?

Todo o Mundo: Eu hei nome Todo o Mundo
e meu tempo todo inteiro
sempre é buscar dinheiro
e sempre nisto me fundo.

Ninguém: Eu hei nome Ninguém,
e busco a consciência.

Belzebu: Esta é boa experiência:
Dinato, escreve isto bem.

Dinato: Que escreverei, companheiro?

Belzebu: Que Ninguém busca consciência,
e Todo o Mundo dinheiro.

Ninguém: E agora que buscas lá?

Todo o Mundo: Busco honra muito grande.

Ninguém: E eu virtude, que Deus mande
que tope com ela já.

[...]

Dinato: Que escreverei?

Belzebu: Escreve
que Todo o Mundo quer paraíso
e Ninguém paga o que deve.

O Limoeiro continua dizendo: "a literatura entende o humano. Ninguém escreve algo só a partir do particular, e sim, sobre o universal".

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Gerenciar conflitos. Tenho apoio de _____. Jamais trabalho sozinha. Sou muito explosiva em alguns momentos e aí _____, que é reflexiva ajuda muito. Me respaldo muito com a _____. Ela conversa comigo. Conversamos. Às vezes, há confronto direto com professores, isso não me assusta. Já aprendi que faz parte. Tem momentos em que a resposta vem na hora e não pode esperar e nem espera. São muitos anos de coordenação. Tenho meus esquemas para gerenciar conflitos. _____ e eu fomos aprendendo juntas. Ela aprendeu comigo

sobre o pedagógico e eu com ela sobre o emocional. Isso não quer dizer que ela e eu não tenhamos conflitos. Mas, o que nos une são valores. E isso é o fundamental.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

A pessoa é a soma do meu particular com o meu eu da minha escola. Aqui olhamos para os educadores: Quem és tu? Aqui se olha muito para o particular, o que é a pessoa como vive, o que precisa. Valoriza-se o particular do educador. O técnico também é valorizado: Como te relacionas com os alunos? Com os colegas, com os pais?

Aqui na escola o Professor pessoa é ele o seu lado particular e o seu lado profissional, o olhar pedagógico que ele traz. Para mim este binômio é indissociável. A pessoa é o conjunto. Eu sou uma pessoa, não ajo diferente com meus alunos, do que sou como pessoa. Maior besteira é dizer: deixar do lado de fora da sala os problemas.

Conheço todo mundo muito bem nesta escola: alunos, professores, por isso capto com facilidade o que se passa. Eu tento ouvir muito, aliás, ouço muito. Quando percebo algo, converso. Conversamos muito. Aqui na escola, nunca se toma uma decisão sem ouvir todos os lados dos envolvidos.

Tenho um instrumento que considero muito bom: todos os trabalhos que os professores realizam, eles deixam aqui na minha mesa. E, lendo e analisando estes trabalhos, percebo se o professor está agindo conforme o nosso Projeto Pedagógico (PP). Se percebo algo estranho ou que pode se tornar estranho, converso. Se me perguntam: como o professor trabalha? Eu sei. Sei responder. Converso porque não defendo uma idéia minha, mas sim defendo o nosso PP que elaboramos em conjunto.

5) Há espaços de diálogo na escola? Esses espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

O diálogo é constante. Ele não pode ter hora marcada. Se algo acontece, precisa ser resolvido. Existem várias formas de diálogos: diálogos em reuniões, no intervalo, mas acredito que o diálogo deva ser constante e para isso ele não deve ser marcado. Claro, quando é algo planejado, mas quero destacar o espontâneo do diálogo. Dizem que, às vezes, nem preciso falar, que meus olhos falam. Sou muito simples, não tenho porque não dizer o que penso e sinto. Além disso, sou transparente, percebem logo se algo não me agrada. Sou a guardiã do PP. (Fez a ponte com o livro o "O Guardião de Memórias" de Kim Edwards.) Por isso não sou eu que não gosta de algo, é o PP que conduz, que inspira. Viver a escola é viver o PP.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Respeitando e desafiando as pessoas. Muita conversa, muita percepção e sensibilidade. Muitos desafios e busca de conhecimentos!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Tempo. Os professores têm muitas atividades, também em outras escolas. Reuni-los, muitas vezes, é um problema.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

A sala dos professores é um debate constante. Você fica sabendo de tudo. Estou sempre lá nos intervalos. Os grandes comícios acontecem lá. Muitas vezes são bem inflados. O bom é que _____, a diretora, é bem conciliadora. Ela “dá um boi para não brigar”.

Se você ficar o dia todo na sala de professores, saberá como é o nosso colégio! Além disso, você sai de lá com receitas, remédios, indicações de livros.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

(Logo depois da pergunta, ela disse:) Me sinto operária. Operária com o patrão. Não concordo com tudo que _____ faz ou diz, mas nós nos respeitamos. A última palavra é dela. A gente conversa, ela sempre vem perguntar e compartilha, mas é ela quem dá a última palavra. Trabalhamos para a escola. O que o PP(Projeto Pedagógico) diz? Queremos autonomia. Então, temos que viver isso. Exercitar. Aprender. As pessoas dizem que tenho poder. Pessoas dizem que sou forte e coerente. Que minha palavra tem significado, que não é dissociada do todo. (Comentei: poder conquistado?) Até sim! O começo foi muito difícil. Vim de outra escola. Tive outra caminhada confessional. Cheguei aqui onde o ambiente foi hostil. A direção que questionava até certos livros de literatura que líamos. Não podia ter nada relativo a cenas de sexo. No início, era jogada de um lugar para o outro. Aprendi mais nos 14 anos de supervisão do que em toda atividade profissional anterior.

Era difícil. No meu primeiro ano, fui num encontro de equipes pedagógicas da Rede: chorei tanto quando voltei. Tivemos que nos apresentar numa língua estrangeira. Eu apelei para meu inglês, devo ter pronunciado algo um pouco diferente e um professor riu e debochou de mim. Como senti!

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Com certeza, onde se reflete, lá há conhecimentos e de conhecimento em conhecimento se faz uma rede de significações. Conversar e dialogar é o caminho! Tendo o PP como norte e o diálogo como parceiro, meio caminho já está andado.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Rede de escolas????!! Não é um elogio ao vento! Rede eu sinto depois que você assumiu a coordenação! Cada um ia para um lado antes. A única coisa que ligava era a religião. Falavam de como as escolas evangélicas eram boas, que o _____ participava de uma Rede.

*Olha, vejo a Rede como uma questão de funil: amplo em cima, boca grande, onde estão as escolas e aí vai afunilando até chegar na escola, professores, alunos...
O todo e as partes, voltamos a Gregório de Matos. Da rede emanam as partes. As partes são independentes, mas tem a ver com o centro. A imagem que deve ficar: a Rede tem princípios e a escola que constrói seu PP, não pode ignorar os princípios da Rede.*



APÊNDICE C – Entrevista com Direção

Nome fictício: Coqueiro

Número de alunos: 1750

Número de professores: 220

Função na escola: Direção

Há quanto tempo você atua nesta instituição? Desde 2006, como diretor

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

1984 a 1988 – professor de 1ª a 4ª séries no município de _____

1989 a 1993 – professor de História e Geografia da 5ª a 8ª e do Ensino Médio

1994 a 2002 – professor de História e Geografia no _____

1997 a 2002 – foi também Coordenador do Ensino Médio no mesmo colégio

2003 a 2005 – Vice-diretor do _____

2006 até hoje – Diretor _____

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

O exercício de lidar com pessoas. Mobilizar, articular pessoas em torno da escola para que o projeto da escola se torne um projeto dos professores.

2) Que importância tem para você, na sua escola, as redes de relações?

As redes de relações são a ponte que faz com que o projeto circule. As relações são o facilitador ou o dificultador. A questão da relação vem antes, por isso: a ponte que liga. A relação vem antes e vem junto.

Eu vivi dois processos simultâneos quando comecei como gestor: construir relações e fazer o processo andar. As relações melhoram também porque as pessoas estão vendo “andar”. Eu deixo claro que o que temos em comum (juntos) é o trabalho. Eu digo isso para os professores. É o trabalho que une o grupo. O que nos une são as relações da profissionalidade do exercício da docência. São profissionais que estão aí para o exercício da docência. Relações passam por este processo das profissionalidades.

O que nos junta é o Projeto.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Aprendi no _____s: “A gente se vira com o que tem”. Se eu preciso trabalhar com um determinado profissional, se não posso tirá-lo, tiro o melhor dele. Ele cita o caso de um professor, com o qual ele trabalhava no _____, estando na função de coordenador do E. Médio. O professor não se enquadrava no projeto da instituição. Não era bom. Mas direção e coordenação geral, por algum motivo, o deixavam. Então, o jeito era se virar com o que tinha.

O conflito precisa ser entendido como um sintoma. Ver a situação como um sintoma o que dá sentido ao conflito. Alguém não quer. Perguntar: Não quer por quê? Quando não quer? Como não quer? É preciso entender o que está acontecendo.

A tendência é reduzir o problema ao reclamante, como se fosse só problema do reclamante. Pode ser um reclamante chato, mas tirando dele toda a chatice: o que tem? Por quê? Tentar chegar ao conteúdo. O que esta situação significa?

E aí ele começa a citar uma expressão que retoma várias vezes: evento analisador. Isto tudo que falei será o evento analisador. Tratar o conflito como um evento analisador. O evento analisador exige o olhar de diferentes perspectivas, o olhar de fora, exige o exercício de descentramento.

4) Como se estabelecem as relações na escola? Em que nível elas acontecem? Como? Por quê? O que você faz para ajudar a melhorar as relações na escola?

Temos o projeto. O projeto tem uma força relativa. Há motivos para adesão ao projeto, mas os motivos são relativos. (Pensou um bom tempo.)

Consegui envolver as pessoas no projeto através do meu jeito, minha postura, meu modo de agir. Eu articulo. O diretor deve ser um estrategista. Ele repete: O diretor deve ser um estrategista. Com isso se dá a mobilização. Fortalecer forças já mobilizadas, e ao mesmo tempo, neutralizar forças destrutivas.

Faz-se necessário uma tomada de postura, às vezes, você não resolve, mas encaminha.

Ter estratégia é mostrar o que está fazendo, ter clareza de propósito.

E nisso tudo: “Eles têm que me respeitar”. (Ele fala de uma situação com os professores do Ensino Médio. Ele teve que enfrentá-los, encará-los, questioná-los com muita firmeza.) É preciso mostrar para o grupo que se percebe os jogos e jogar também.

Fazer um exercício: deixar que o problema emergja: está aí o problema, como uma panela em que o conteúdo ferve, num momento abrir a panela. Pegar conteúdo latente e ver momento de se tornar explícito.

Quando falam a escola fez isso, fez aquilo. Perguntar: Quem é a escola? Estão dizendo que a direção é a escola? Estão falando de mim?

No plano individual ou coletivo ficar atento ao que está sendo dito e não está sendo dito. Mencionou novamente: evento analisador.

Não discuto pessoas, e sim atitudes. É preciso sustentar uma idéia quando o professor a sustenta. Cada um tem que dar sustentação ao trabalho que realiza com seus alunos. Por que faz assim?! Eu confio e sustento, quem decide responde. (Aqui exemplificou sobre se um professor que determinada avaliação e justifica, então, ele como diretor confia e sustenta.)

Nas relações é preciso cuidar: o que dá para dizer para quem. Qual é o contexto? (Citou o caso da coordenadora da Educação Infantil que, querendo fazer bem, fez uma dinâmica desastrosa: para mostrar que teriam que trabalhar diferente, na linha do construtivismo, pediu que cada professora escrevesse num papel o que mais faz nas suas aulas, o que faz. Aí pediu para amassar e jogar no lixo.) Com isso ela desestabilizou os professores. Quis mostrar que teriam que mudar, mas falhou, pedindo que jogassem fora aquilo que sabiam fazer. Era a prática delas. O grupo da Educ. Infantil não sabia, até então, fazer outra coisa. Por isso com este grupo, teve que ser feito um trabalho de fortalecimento de experiências para salvar o trabalho e as relações. Com elas eu tinha um jeito de falar, se fosse rígido chorariam. Com o Ensino Médio, caso já citado anteriormente, tive que ser muito rígido e enfrentá-los.

Eu digo sempre para minha equipe: “que não aconteça que a gente saiba por um pai algo que alguém da equipe já devia ter visto”.

5) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

É importante afirmar a idéia da autoria. Temos painéis coletivos, no entanto, o tempero de cada um é o que diferencia. As painéis são as mesmas, o jeito de fazer muda e aí está “marcar autoria”.

Este seria no 1º plano. Outro plano: estratégia de reconhecimento. Contou que uma vez por semestre os professores podem procurar a coordenação para conversar. Enfatizou isso. Senti um orgulho no fato deles poderem fazer isso. Estranhei, não seria algo normal, ir conversar? Também oferecemos uma atenção diferenciada: olhar atento cuidadoso. (Citou o exemplo de uma professora que sempre era muito boa no trabalho, agora está relaxando, está desinteressada. Pediu para que coordenadora conversasse sobre o que estaria acontecendo. Ouvir o que o professor tem para dizer.)

O sintoma é esse, mas o que está querendo dizer? É preciso ajudar o professor a se orientar. Damos incentivo à formação continuada do professor, ajudamos financeiramente.

Compensações? Quando o professor quer viajar, preciso sair um dia antes... preciso de um dia a mais... e disse: Escola atende, se o profissional abusa, escola avisa.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Com tudo isso que já falei.

7) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Diálogo presume fala. Para mim é escuta sensível. Voltou a falar em sintoma.

Perguntei quais seriam os espaços para o diálogo:

Formais: reuniões pedagógicas, seminários, atendimentos individuais, momentos planejados pela escola.

Eles têm uma posição de escuta. Citou o caso de quando encontrou, antes de um evento, uma professora e ele perguntou: tudo bem? Ela disse que não. Ele perguntou por quê? Ela começou a contar. Não podia ouvi-la aí. Disse que conversariam em outro momento. Em outro momento a chamou. Escutou. Deu um toque para a coordenadora, era queixa sobre a coordenadora. Pediu, assim, depois de uma conversa também com a coordenadora, que ela procurasse a professora.

Professor sabe que a escuta existe. Nenhum evento é irrelevante.

Momentos informais, perguntei? Cada mês temos uma festinha para aniversariantes. Nas próximas férias, 30 professores irão para Alemanha. Eles se organizaram como grupo, Direção apóia. Direção ajudou a conseguir brindes para serem distribuídos nos bingos. Bingos estes, que ajudam a financiar a viagem. Dois momentos: direção coletou brindes, direção comprou brindes e doou.

Final do ano fazem churrasco. Na vinda para congresso também patrocinaram passeio turístico.

8) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Os horários. Os deslocamentos no _____ são complicados. Mas acredito que temos muitos momentos reflexivos, que são bem explorados.

9) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Resposta está nas questões anteriores.

10) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

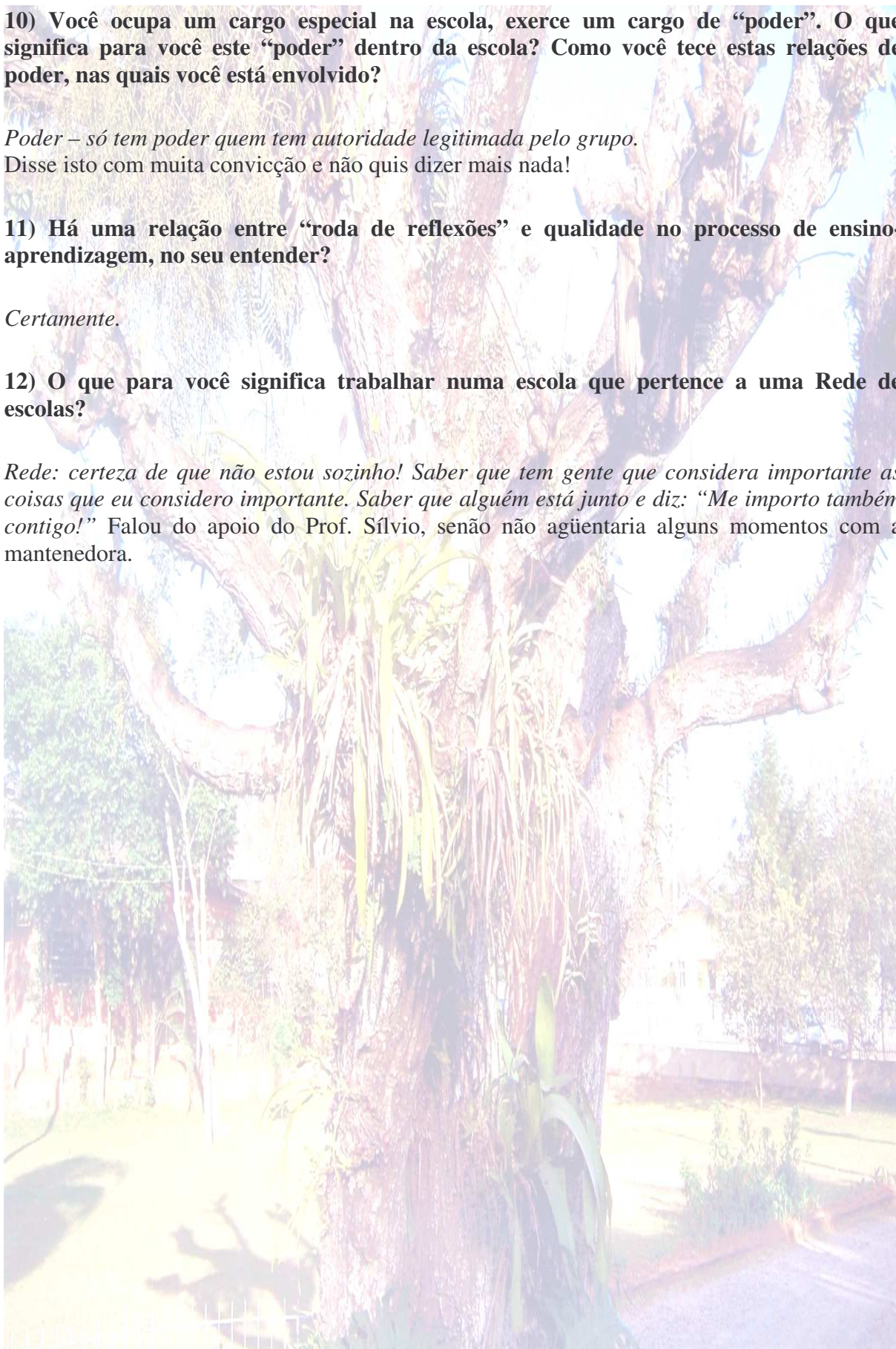
*Poder – só tem poder quem tem autoridade legitimada pelo grupo.
Disse isto com muita convicção e não quis dizer mais nada!*

11) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Certamente.

12) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Rede: certeza de que não estou sozinho! Saber que tem gente que considera importante as coisas que eu considero importante. Saber que alguém está junto e diz: “Me importo também contigo!” Falou do apoio do Prof. Sílvio, senão não agüentaria alguns momentos com a mantenedora.



APÊNDICE D – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Carvalho

Número de alunos: 1750

Número de professores: 220

Função na escola: Coordenação (ensino médio), vice-direção

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 8 anos e meio

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Primeira escola: Professor de Língua Portuguesa, Alemã e Literatura durante 2 anos (escola da Rede)

Professor de Língua Alemã e Língua Portuguesa na _____ – 8 anos

Coordenação atual desde 2004

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

Que eu mudo. Consigo ampliar minha visão. “Trocar de memória”, como diz Ítalo Calvino. Os contatos se ampliam. Trabalhar com um ideal. Levar pessoas a saberem mais sobre se educar.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Redes de relações – se elas são saudáveis, a instituição será saudável. Aí pessoas sentem-se bem, haverá um espaço de equilíbrio, de troca. A saúde das relações é o óleo da engrenagem. Eu tive que aprender a verbalização. (Ele chama a atenção para isso, algo dele. E explica o que entende por verbalização) : dizer o que pensa em relação a alguma coisa, como vê a situação: poder falar sobre as coisas. Ele repete várias vezes: saúde das relações = saúde da instituição. Teria que pensar como não viciar as relações. (Para explicar a palavra viciar, mencionou evitar parasitismos e não disse mais a respeito.)

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Função da verbalização busca a capacidade reflexiva dos envolvidos. Precisa ser mediado pelo diálogo. Debruçar-se sobre o problema. É necessária sintonia e sinergia. (Explicou bem pouquinho o que entende por isso.) Achar uma solução, se tiver, ou então, achar outra, criar outra.

(Citou um provérbio gaúcho:) “Se os senhores da guerra mateassem e conversassem antes de guerrear, o mundo estaria melhor”. Ditado popular gaúcho do qual gosto muito.

Não me considero um mediador, porque me sinto envolvido, preciso participar e não só mediar. Faço parte do problema. Não vou dar a solução, vou fazer pensar.

Tornar-se parte do problema, implica desgaste, mas não consigo fazer diferente. Tive que aprender com isso, para não fazer também do problema dos outros, o meu problema.

Tenho uma tendência a querer resolver os problemas de todos, ajudando sempre.

Exijo que se pense sobre as coisas. Tive que aprender a não abraçar todas as causas.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Pessoa: o professor faz a escola. Merece toda a atenção. Escola que dá apoio, que aposta na reflexão, na formação continuada está valorizando a pessoa do professor.

Nós ajudamos nossos professores: a) organizamos o horário para que ele possa estudar, trabalhar em outro lugar; b) ajudamos no financiamento de estudos. Quando a pessoa merece; c) há um programa para os funcionários para ajudá-los a “subir”, mudar de função. Claro tudo depende também da pessoa: a pessoa vai dar a resposta! Quando há indicadores de que a pessoa responde ao trabalho, investe-se! Quando tem interesse! Interesse é uma palavra-chave! O professor interessado mobiliza alunos!

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Bastante! Temos espaços instituídos: reuniões por segmentos – Educ. Infantil à 1ª série; 2ª a 5ª série; 6ª ao Ensino Médio.

Reuniões por disciplinas, às vezes, depende do objetivo. Estuda-se um texto! Neste ano estudamos a avaliação e o que a criança é capaz de fazer em cada faixa etária! A reflexão deste ano foi sobre a avaliação a partir da pergunta: será que nossa estrutura corresponde às metas?

A instituição é viva, quando as pessoas têm condições de estranharem o que fazem. Desde 2005, temos o nosso grupo de Apoio Pedagógico (GAP). (Falou das diferentes reuniões que este GAP realiza:) momentos com direção, momentos da coordenação pedagógica com os professores, com as coordenações de segmentos. (Eles têm coordenadores de segmentos e, além disso, duas coordenações pedagógicas.)

Nós temos espaços significativos para reflexões. Além dos espaços instituídos; há iniciativas dos grupos; equipe pedagógica tem atendimento individualizado com professores. O espaço pedagógico está relacionado ao espaço da escuta, de dialogar (não disse diálogo), de verbalização. O professor ao falar percebe outras possibilidades. Ele mesmo, falando, começa a entender melhor a situação.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

A partir da crença e do saber deles. Por que não se vai mudar a cabeça deles e a crença de alguém! Se algo mudar, vai mudar a partir do próprio saber! Não vou conseguir congrega, impondo minha idéia!

A coordenação e a direção, no entanto, devem ter clareza da meta: aonde se quer ir. Conquista a partir das crenças do grupo!

Clareza conseguir para equipe. Não perder o foco: só o jeito de fazer muda!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Acho que não temos problemas com isso. Pagamos as horas de reuniões e demais horas extras.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Espaço ainda pequeno, mas crescente. É difícil conseguir porque o professor trabalha em outras escolas. É diferente daqui: aquele sentimento de ir, de participar! No ____ é tudo muito longe! Demora-se muito para se chegar a algum lugar!

O tamanho da cidade tem que ser considerado! Mas há um movimento crescente (repete). Não por parte da direção, mas deles mesmos. Professores (um grupo) está organizando uma viagem para Alemanha e fazem bingo, ação entre amigos, lanches para conseguir dinheiro. O grupo tem prazer de investir na viagem. Eu acho que escola é também um lugar de festa e tento motivar para isso! Fala-se muito, mas de concreto... É difícil! (Percebo o sentimento de decepção.)

Temos uma confraternização no final do ano, bem grande. Mantenedora paga. Lutei para mudar o foco desta festa: que não fosse lavação de roupa suja e sim, confraternização.

Parceiros de viagem se aproximam!

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Às vezes, não me dou conta de que é poder, mas sim responsabilidade. O professor tem poder! Mas mais importante é responsabilidade! A responsabilidade tem a ver com compartilhar! Responsabilizar-se!

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Relação saudável = instituição saudável! Se quero tudo para mim, prejudico os outros e a mim mesmo. Envolvimento das pessoas! É necessário ver: o papel da escola naquele lugar! Ela tem história! Não pode copiar modelos! A gente muda, se modifica e amplia a visão do mundo com quem trabalha! Ao promover encontros, promove-se as trocas.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Somar e ganhar com a soma. Significa contribuir com as suas características, com sua visão de educação. Pensar seu trabalho e sua ação a partir de caminhos já trilhados por outras escolas. Por que inventar a roda da carroça novamente?

Aproveitar o conhecimento já existente, que já está estruturado e fazer daquilo algo ainda melhor.

Quando a Rede se coloca como espaço de diálogo, todos ganham.

Soma em que todos ganham! Tem que ter disposição e disponibilidade! Rede favorece muitas coisas! Tornar o fardo mais leve!

APÊNDICE E – Entrevista com Direção

Nome fictício: Corticeira

Número de alunos: 1100

Número de professores: 82

Funcionários na escola: 42

Há quanto tempo você atua nesta instituição?

Na instituição, há 20 anos, como diretor desde 1987.

Esta reposta levou muito tempo. Falou muito da sua caminhada. Estudou no _____, antigo ginásio. Teve bolsa. Pai era agricultor. Depois foi estudar no _____. Foi presidente do grêmio estudantil no _____ e também no _____.

Depois que já estava no ginásio, um dia o diretor o convidou para ir a POA, no _____. Assim, lá começou a trabalhar. Trabalhava na secretaria, dava aula de Português. Já em abril do seu primeiro ano, teve que começar a dar aulas de Inglês para uma turma do ginásio.

Fez Licenciatura Curta em Letras durante 3 anos na PUC e, mais tarde, fez a complementação do curso de Letras.

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

Fascina, não sei bem se é fascina. É muito bom, na direção, sentir como as pessoas crescem na escola. Ver todo o trabalho que uma escola consegue fazer. Movimentar uma escola e até uma comunidade. Perceber como se dá o empowerment.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

A escola é fundamentada nas relações. Algumas pequenas encrencas são normais. As relações são fundamentais em diferentes níveis: professores e alunos, professores e pais, funcionários e professores, direção e professores. Sem elas não há produção de conhecimento. As trocas entre as pessoas provocam o crescimento. Professores que não se relacionam com os alunos “geht nicht”. Toda parte pedagógica de reuniões e conversas são construídas a partir das relações. As reuniões são feitas para provocar o fortalecimento grupal e pessoal.

O bom das pessoas gestoras é que elas têm trânsito com todos. A direção deve transitar. Todos os setores precisam transitar. As coisas precisam fluir. É uma engrenagem!

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Conflitos geram crescimento, desde que sejam enfrentados! A situação conflituosa precisa ser enfrentada. Se enfrentada e se refletimos sobre ela, haverá crescimento. É preciso enfrentá-los! Os gestores precisam estar com as antenas ligadas. Precisam saber o que está acontecendo. Saber dos conflitos e ir tentando fazer uma mediação. Às vezes, a antena ligada ajuda para, de forma indireta, ir resolvendo um conflito.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

1º lugar: O professor é fundamental na escola. Claro, o aluno também, mas o professor é quem faz acontecer na sala de aula. O professor é um elemento precioso.

Olhar da escola para o professor? Ver o professor como pessoa muito especial, uma pessoa que se sinta bem. Se um professor está andando cabisbaixo, percebe-se isso logo. Para estar presente, para sentir os professores, sempre estou de manhã cedo na escola, para estar na sala dos professores antes da aula. E, sempre que posso, estou na sala dos professores no intervalo.

Ele chama a atenção para coisas simples, mas fundamentais: antena ligada, atenta, estar presente!

Quando a gente tem proximidade, a gente percebe as dificuldades. Às vezes, não é um aumento salarial, o dinheiro, que resolve o problema. A satisfação do professor está relacionada ao reconhecimento que recebe.

Dinheiro, aumento de salário satisfaz por um tempo, depois vai querer mais. Lembrou que Savioli, palestrante do Curso em Gramado, falou disso.

O grupo quando pega junto é fantástico! Nosso grupo é fantástico. O grupo pega! Esses dias, ainda tivemos um evento de danças, olha, foi maravilhoso! As pessoas vinham e perguntavam se podiam ajudar de mais alguma forma.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Com certeza. Temos muitas reuniões. Uma reunião geral por mês. E, a qualquer momento em que o professor quiser conversar, ele sabe que estamos aí para ouvi-lo. Damos toda prioridade para ouvi-los!

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Boa pergunta! Deves estar junto! Acreditar nas pessoas! Valorizá-las! O clima que se constrói na escola é fundamental!

Há uma série de ações que desembocam neste trabalho coletivo. Mas, precisamente, o que, é difícil de definir.

Depende muito das pessoas! O processo de construção do coletivo depende das pessoas que se têm. Veja bem: Há conflitos! Conflitos surgem! Não é sempre mil maravilhas!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Acredito que já respondi.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

A Associação dos Professores cria bastante espaços. Eles inventam e o pessoal vem. A Associação oferece opções para diferentes estilos de pessoas, aí o grupo vem. A escola também realiza alguns momentos de confraternização para todos os professores.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

(Pensou um pouco.) É complicado responder! Não me sinto poderoso! Me coloco ao lado do grupo! Coisas pequenas do dia-a-dia, naturalmente, decido. Coisas maiores são discutidas e decididas com Nestor e Ana. A vice-direção é muito importante! É pedagógico, naturalmente, também, mas há coisas que precisam ser conversadas com a vice-direção. A gente sente quando não conversa com o outro.

O poder centralizador é perigoso e é mais difícil de administrar. É fundamental ouvir! Enfatiza muito o ouvir!

Difícilmente dou uma resposta na hora! Preciso ver e sentir as variáveis! Não agir por impulso. “Se a gente age rapidamente, pode-se errar o tiro”. Minha maneira de administrar é compartilhando. “Nunca pode comer a sopa direto, tem que comer pela borda.”

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Sim, com certeza. Professores reflexivos fazem toda diferença.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

A Rede para mim tem um significado muito especial: minha vida foi Rede.

Caí na Rede e não saí mais.

O maravilhoso da Rede é poder compartilhar. Quando comecei na direção, fui visitar outras escolas, conversei com as direções. Tem que compartilhar!

O trabalho da Rede fortalece todo o grupo.



APÊNDICE F - Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Flamboiã

Número de alunos: 1100

Número de professores: 82

Funcionários: 42

Função na escola: Coordenadora (5ª a 8ª série)

Há quanto tempo você atua nesta instituição?

O primeiro emprego foi no _____ (onde está hoje), no Jardim de Infância. Depois foi diretora de um colégio estadual (3 anos) e depois de outro colégio estadual, lá atuou 9 anos

Formação inicial: Estudos Sociais

Em 1986, assumiu coordenação no _____. Primeiramente, foi coordenadora geral. Depois, da 1ª série a 8ª série. Hoje, é coordenadora de 5ª a 8ª série.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Às vezes, penso que não deveria me sentir assim... penso que a gente não poderia se envolver de tal forma... mas, sinto paixão pelo que faço.

Às vezes, de manhã, antes de sair, penso: poderia ficar dormindo, mas aí quando chego me apaixono. Criança sente a paixão!

O que fascina também é enfrentar os problemas ou desafios e sair da crise fortalecida. Sai tão fortalecida, sentindo-se muito bem por ter sido capaz de enfrentá-la. Na hora da crise, a gente busca e traz todos os mecanismos para lidar com a situação. A gente, com o tempo, vai conhecendo os mecanismos e assim vai criando imunidade. Sai da crise pensando: deu certo. Nossa relação com as pessoas, também com a comunidade, é muito boa. Vejo isso quando saio na rua e as pessoas vêm para conversar. São coisas que o dinheiro não paga. Reconhecimento! Isso me deixa encantada!

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

As relações são tudo. 1ª coisa: Não adianta ter um pátio lindo, professores muito bons, currículo maravilhoso, se as relações estão falhas. Isso vale para todos os níveis. Inclui funcionários. Pode-se dizer a sua verdade. Há espaço para isso.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Não acredito que exista algum processo sem conflito. "Tapar o sol com a peneira também não dá." Na minha função, precisa mexer em estruturas. Em muitos momentos, precisa-se fazer o contraponto e com isso não se é a pessoa mais querida sempre.

Às vezes, se está no meio de uma rede. Pergunto-me muito, quando estou no meio de uma situação conflituosa: estou certa? Direção estará certa? Qual é a nossa verdade?

(Repete:) Conflito faz parte do processo! Só não pode ser o centro do processo! Botar na mesa, diagnosticar e aí resolver os problemas, este é o caminho.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Professor: às vezes, penso que estamos exigindo demais do professor. O tempo exige demais. (Ela usa bastante a expressão o tempo. Tempo para ela representa toda situação contextual do momento.) Professor atende muitas situações: alunos indisciplinados, problemas dos familiares das crianças, programas das escolas, atende pais. Acreditamos são muitas exigências e a responsabilidade cresce.

Mas também investimos alto na formação continuada dos professores. Pagamos cursos. Trazemos bons palestrantes.

Conversamos muito com os professores. Nestor é como um irmão para as pessoas. Eles nos contam coisas da vida particular. Seu Wilson também dá todo um olhar. Não de imediato, primeiro nós tentamos resolver ou ajudar.

Eu tenho também um olhar administrativo. Fui diretora.

Têm muitos espaços para que os professores sejam ouvidos, mas, às vezes, tenho a impressão que falta ouvi-los como pensantes do processo, não só sobre seus aspectos particulares. Sinto que, às vezes, eles, alguns professores, gostariam de ajudar a pensar mais o processo, de verem suas sugestões sendo analisadas pelo grupo. Isso vem da parte de alguns!

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Espaços de reflexão, sim! (Cita o exemplo de Língua Portuguesa, como esta disciplina exige um acompanhamento, porque é responsável pela “ponte” com as demais disciplinas; ponte do ler e do escrever.) Percebeu-se que há perguntas sendo mal formuladas na prova. Por ex: “O que você acha sobre...”. Não considero uma pergunta adequada para a prova “o que você acha...?”. Fica muito aberto. Se quiser lançar esta pergunta, então deve aceitar qualquer resposta como correta. Provoquei o grupo para refletir sobre como perguntar, como formular a pergunta criticamente para que ela instigue para a reflexão. Ana disse que, na verdade, isso não deveria estar acontecendo, pois, em vários momentos, trouxeram um palestrante que falou sobre a avaliação, sobre como fazer refletir.

(Interessante que as ingerências dela são a partir do que ela percebe quando assiste às aulas. Ou seja, o problema é diagnosticado e aí se procuram soluções. O que, na verdade, ela disse acima que fazem. Ela “implica” com professor, mas ajuda. Ela também disse que, às vezes, eles ficam invocados com ela, mas que esta é a sua tarefa.)

Outro grupo já se sentou para pensar na argumentação que pode ser usada com pais, conforme a situação.

“Ação, reflexão, sempre, diz ela. Tudo sempre é passível de ser pensado.

(O que considera bastante importante é o fato de sempre ter continuado como professora. Isso lhe dá credibilidade. “_____, não fala de carteirinha. Ela sabe o que está falando, dizem os professores, quando se referem a mim.”

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Conquistar: 1ª coisa – “querer sair do salto alto”. Não estou num cargo bom ou melhor. Estou ao lado. Para conquistar é necessário se colocar ao lado, decidir juntos. Se você decide em conjunto, depois você pode cobrar aquilo. Ser parceiro. Fazer parcerias. (Repetiu várias vezes as palavras: parceira, parceria.)

Cita o exemplo de uma aula não tão boa a que assistiu. Depois conversou com a professora. Disse o que pensava, mas disse que se colocou na posição de cúmplice:

“Talvez eu devesse ter te ajudado mais. Ter te ajudado a planejar as aulas”.

Quando tu conseguiste esta parceria. Tu tens tudo. Confiança!

Neste processo, às vezes, eles dizem uma palavra mais dura. Mas sei que isso não é para a Ana pessoa. Tem muito problema numa escola, mas, no momento, em que se está junto, tudo fica bem mais fácil. Se é para ser coletivo, somos coletivos!

Temos alguns princípios e dentro destes princípios pensa-se coletivamente. Lutero parece educador do século XXI. Os princípios da Rede também. A Rede tem história.

É muito importante ter sinceridade nas relações. Cita o exemplo de um professor, que tinha acabado de entrar, como exemplo de sinceridade. E claro, comenta as consequências desta sinceridade. Às vezes, gera conflito, tem que se saber lidar com a sinceridade do outro.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Já se leu mais. Os tempos já foram melhores. Eu digo seguidamente: “Precisamos ver o que podemos fazer?” Tem muito evento na escola! Tantos programas! Uma coisa atropela a outra. Já se refletia mais! Hoje não temos como pedir mais coisas! Professores estão tomados de atividades!

Pergunto: Qual é o foco da escola? Tem uma colega que chama minha atenção e a do grupo para a pergunta: “estamos indo com o rio ou vamos tentar transformar?”

Há poucos dias, li um livro que falava sobre o poder que a escola tem. Ela tem o cliente 200 dias por ano. Poderia por isso fazer muito mais. O conhecimento está ficando comprometido! A escola deve ter critérios claros e ter estes presentes na fala com os pais. Pais não têm por que saber de todos os assuntos, digo, de ter conhecimentos pedagógicos. Cabe ao professor saber explicar! De novo fala do tempo na relação com o conhecimento e complementa: Não podemos só ter fachada! Precisamos eleger prioridades. É uma questão até de sobrevivência!

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

A Associação dos Professores oportuniza muitas coisas: confraternizações, curso de Inglês, de marcenaria, para professores e funcionários. No curso de marcenaria, se fala muito, se fala muita bobagem e se ri.

O pessoal cria espaços de conversa! São grupos! A escola é muito grupo, por isso com o grupo todo não dá.

Os espaços informais são atropelados pelo excesso de coisas. Criam-se espaços!

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder. Pensa um pouco e diz: Eu cito sempre uma frase. Venho de uma família de advogados, por isso a frase tem relação com a área de direito: “O que é de fato e o que é de direito”. Às vezes, a coordenação é um fato de direito, às vezes, no entanto, de fato. De direito existe, mas, às vezes, não é de fato. Às vezes, não é fácil transformar as coisas que são trazidas.

Poder se conquista! Passa pela competência e pelo respeito. Competência para exercer o papel, respeito pelo ritmo das pessoas. E tem o tempo da escola. O poder da conquista faz a diferença! Não adianta plantar pessoas no lugar, se elas não exercem poder.

Supervisão: colocar-se ao lado!

Acho difícil quando alguém da direção vem e nos pergunta: "Achamos que tal coisa é importante. O que vocês acham?" Bem, aí se a direção já pensou, como se vai achar outra coisa. Só vai questionar quem está bastante seguro. Acho que isso é meio tendencioso. O poder dá autoridade para algumas coisas e para outras não.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Já respondi.

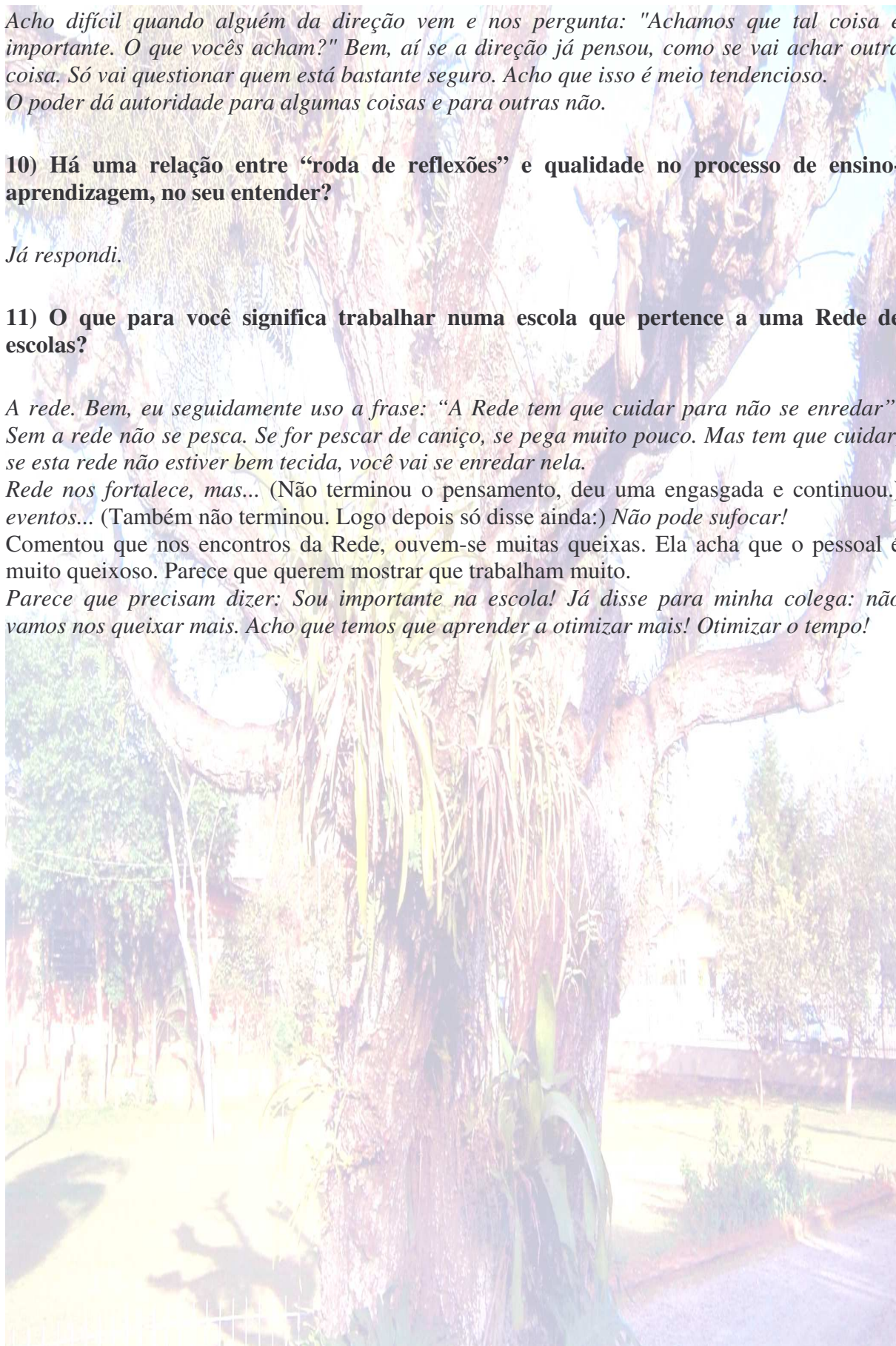
11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

A rede. Bem, eu seguidamente uso a frase: “A Rede tem que cuidar para não se enredar”. Sem a rede não se pesca. Se for pescar de caniço, se pega muito pouco. Mas tem que cuidar, se esta rede não estiver bem tecida, você vai se enredar nela.

Rede nos fortalece, mas... (Não terminou o pensamento, deu uma engasgada e continuou.) eventos... (Também não terminou. Logo depois só disse ainda:) Não pode sufocar!

Comentou que nos encontros da Rede, ouvem-se muitas queixas. Ela acha que o pessoal é muito queixoso. Parece que querem mostrar que trabalham muito.

Parece que precisam dizer: Sou importante na escola! Já disse para minha colega: não vamos nos queixar mais. Acho que temos que aprender a otimizar mais! Otimizar o tempo!



APÊNDICE G - Entrevista com Direção

Nome fictício: Jacarandá

Número de alunos: 1600

Número de professores: 249

Função na escola: Diretor-geral

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 11 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Começou em 1965 em _____, na comunidade religiosa. Atuava como catequista e concomitantemente era professor na escola municipal e estadual.

1991 – assumiu a direção _____ (escola da Rede). Neste período também atuou em duas escolas estaduais.

Em outubro de 1991, assumiu a vice-direção do _____ (outra instituição da Rede). Continuou no _____ até 1995, como vice-diretor e diretor-interino.

No dia 15 de dezembro de 1995, assumiu a direção do colégio onde está até hoje.

Outra “vertente” de atuação, como classificava o entrevistado, foi como professor e, por um período, como coordenador de departamento numa universidade. Atuou dentro da área da Comunicação - Letras.

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

O espaço para inovar! O espaço possível de inovação! Como parte deste espaço citou: estrutura, concepção, pedagógico, administrativo, relações, físico, área docente, funcionários (participativo), alunos (aqui ele enfatizou muito:) Hoje, nossos alunos se caracterizam como alunos estudiosos. Ele, o aluno, percebeu que por aí se chega lá. Continuou citando como parte do espaço: pais e mães, facilmente mobilizáveis. Isso permite criar associação de pais e mães de alunos, que se integram no espaço.

Esta atuação nos diferentes espaços gerou o que há de mais valioso: a credibilidade. Temos 1600 alunos. Podemos ter os alunos que queremos, os professores que queremos, diretor de unidade que queremos! Infelizmente não temos mais espaço físico!

Inovação com responsabilidade, ética e transparência!

Construímos uma escola a partir da gestão com credibilidade! Nosso projeto pedagógico é muito bom!

(Enfatizou). Hoje temos uma bandeira! Por que querem nossa bandeira? Somos uma instituição que tem credibilidade! E muita sorte!

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Hoje, temos aqui, uma central de apoio, um espaço compartilhado!

Olhar de futuro! Para futuro! Se não for assim, não quero mais!

Criamos uma estrutura de complexidade! (não complexo de difícil, mas o complexo daquele francês... (Eu ajudo: Edgar Morin?)) É isso mesmo! Complexidade capaz de atender mais e melhor! Usa como palavra sinônima para caracterizar a complexidade: estrutura sanfona!

Uma estrutura que pode ser ampliada e vai ser ampliada!

Um pouco de sorte! (De novo usou esta expressão.) e intuição! Clareza das oportunidades, cuidar das fragilidades! Ter um grupo de pessoas que querem mesmo ajudar!

É preciso induzir para acontecer! Ter clareza dos cenários! Ele explica que sempre pesquisa muito antes de lançar uma idéia nova, que fica até tarde da noite pesquisando, e aí ele coloca todos os aspectos sobre a mesa. Isto para ele significa conduzir, até induzir, mas vendo a palavra com todo cuidado, ...orientar... amparar... Apresentar o que há, para que as pessoas saibam o que e pelo que decidir! Eu não tomo decisões. Crio mecanismos de tomar decisões. Criar um tambor de ressonância!

Colocar informações sobre a mesa. O diretor precisa ser capaz de interpretar cenários. Articular espaços decisórios! Garantir que relações sejam construídas de forma saudável. Relações confiáveis e produtivas! (Se tem um câncer, encará-lo logo.)

Reunir grupos! Aqui, nesta mesa, já reuni muitos grupos! Induzir quer dizer botar alternativas na mesa! Eu lanço perguntas para o grupo, provoco! Para isso vou pesquisar! Hoje, nada passa fora do nosso espaço! Reduz espaço para erro!

“_____ não tem espaço para erro. Não há margem para espaço de duplo sentido. Tenho credibilidade, minha palavra tem credibilidade!”

Claro, que preciso de coragem! Já ameacei ir embora!

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Conseguiu-se credibilidade, mas a história da nossa instituição também já foi marcada por momentos muito difíceis! 1995 e 1996 foram anos muito difíceis. Época de brigas! Perda considerável de alunos!

Quando assumiu, passou meio ano atendendo pais! Por motivos diversos!

1996 foi o pior ano da minha vida. Tive que reorganizar muitas coisas.

Havia muitas pessoas contra minhas mudanças, ameaçando...

No trabalho com os docentes, tive que usar de muita transparência.

1995 a 1999 – foram 4 longos anos. Houve uma rediscussão, clareamento, reuniões com professores. Ênfase na ética!

1ª fase: reconstruir número de alunos, redefinir parcerias, reconfigurar relações, aqui dentro havia muito autoritarismo, foi preciso democratizar. Criar espaço para o pedagógico, não burocratizado. Criar, redefinir, repactuar relações!

Tornar transparentes os pagamentos! Apresentar a receita, a despesa do mês!

Criar espaço físico. Era escuro. Eram escombros. (Observo um olhar triste.)

Em muitos momentos, eu não tinha muita certeza se deveria continuar. Alguma coisa deveria acontecer! E aconteceu: um novo espaço – a praça de alimentação. Sorte!

No seminário de professores, no início de 1997, tinha a praça da alimentação. Uma maravilhosa surpresa no Seminário! Depois, pais vinham ao Colégio para conhecer o novo espaço. O dodói não era o pedagógico, era: “O que fazem com o nosso dinheiro?” E o bar, era a 1ª coisa tangível. E é uma estrutura bela até hoje! Aquele momento foi um grande momento!

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

O professor é uma figura central, importantíssimo. O professor merece toda atenção. Precisa estudar, refletir, precisa saber o que quer e o que faz.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Sim, muitos. Há coordenação pedagógica, tem um olhar muito atento para isso. São diferentes espaços, pessoas e situações. A escola é muita gente! Espaços pedagógicos, repactuação de papéis, clareamento da remuneração, qualificação do espaço físico, redefinição de parcerias, inserção nova na paróquia (nosso ninho – diz ele, referindo-se à paróquia). Contou que, às vezes, ele diz para as velhinhas da paróquia: queremos ser tratados com carinho! E que elas ficam bem felizes.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Com ética, muita transparência, estudo e diálogo.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

As coisas funcionam. São bem articuladas. Precisamos olhar para fora! Não foi fácil quebrar nos diferentes níveis a tendência de olhar para o próprio umbigo!

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Vejo que têm muitos. O nosso bar (restaurante) é um espaço bem especial para isso. Ele tornou-se um espaço de encontros e conversas. A sala dos professores é um lugar bem espacial! Nossa equipe tem um olhar atento para estes espaços.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder? Trabalho conjunto. Momento muito importante de transparência e de gestão conjunta! O Conselho Escolar ganhou um novo formato. Gestão superior! Ele assumiu com a direção o processo. O Conselho passou a ser espaço de valorização, de gestão diretiva! Hoje o Conselho escolar é exemplar. Já tem até filhotes: Conselhos das unidades. E o que é bem importante: constituindo-se na mesma filosofia. Cabe ao diretor dar importância à instância superior de gestão.

Claro, não dizer o que deve ser feito na escola. Deixo claro: Vocês botaram alguém para fazer isso! Às vezes, a ala dos pais tenta interferir. Se conseguiu uma figura de direção com condições de encarar também situações difíceis.

(Ele puxa novamente alguns aspectos para mostrar por que credibilidade.)

Ser um diretor de princípios ou de fatos?

Função de diretor: é ou não é diretor? Diretor que não conseguir se perceber, constituir-se como diretor, deixa cair nas mãos da equipe pedagógica: pode ir embora; se deixar cair nas mãos dos professores: está morto; se deixar nas mãos do administrativo: está fuzilado; nas mãos das mães: escola está morta. Claro, escola não pode ser resultado da visão única da direção. Ele precisa fazer articulação! Fazer com que os setores façam a visão da complexidade! Alunos não podem dar o tom, são destinatários!

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Todas. Escola é isto: tem que estudar. Tem que refletir, questionar, querer mudanças. Mudança: desconforto é necessário, se não ocorre a mudança.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Precisamos cuidar muito da formação dos diretores! (Voltou a falar da Rede, neste contexto) preocupar-se com gestores para o Superior da Rede Sinodal. Criar um sistema de comunicação transparente entre diretores! Já houve algumas iniciativas: espaço dos conselhos escolares! Criar fórum de mantenedoras para que possam orientar as direções!

Ajudar o diretor qualificar-se. O que, realmente, é processo de qualificação de diretores? Deveríamos mexer! Deveríamos avançar no diálogo com a IECLB! Rede e IECLB!

Hoje, é prazeroso olhar para fora! (Os olhos dele brilhavam.) O grande motor é: olhar para fora! Temos poucos espaços na Rede para conversar sobre isso!

Por que temos piores resultados na educação? Porque as expectativas dos professores em relação aos alunos são medíocres.

Por que temos rolos com direções? Porque não discutimos sobre reais problemas. Ainda não conhecemos nossas potencialidades! Falta de olhar estratégico! Vislumbrando estratégias sobre relações estratégicas!

Ele me explicou que quando fala em estratégias refere-se ao plano A, plano B, plano C. A função do diretor na escola é aprender a lidar com Complexidade: a complexidade de Morin, não de difícil. O planejamento estratégico está relacionado à essa complexidade de Morin. Ele disse que explica, algumas vezes, em grupos: Vocês tentam achar para um novelo e tentam achar o fio! Só o fio! A complexidade seria com um jogo de quebra-cabeça, no momento, que você o desmonta, nunca mais será o mesmo! As peças estarão em outro lugar! Deveria-se ter preocupação com relações efetivas.

Importante na Rede: incentivar grupo informal de diretores. Espaços formais não são o suficiente! Num sistema equilibrado, harmônico, ninguém decide, não se vota, via-se pelo consenso! Construir um modelo de gestão que contemple: transparência, inserção... para cada organismo um regulamento. Falou novamente em transparência!

Rede não se constrói com associações e conselhos, e sim em outros ambientes. Na Nachversammlung, por exemplo! Relações vão estar sendo! Não temos mais coragem de se doar! De se abrir!

Cuidar para não ter relações que não foram eticamente amadurecidas! Objetivo: relações eticamente amadurecidas!

Devemos ficar atentos: Reserva do espaço da autonomia. Que este não se restrinja. Se restringirmos o espaço do outro, matamos a autonomia.

Dou dois exemplos de redes (metáforas) que existem ao meu entender:

- a) a rede dos pescadores: cada nó conecta com 8 pontos. Se um ponto fura, arreventa, tudo pode balançar. Há os espaços entre os nós. Estes espaços são bons para arejar.*
- b) teia de aranha. Tem uma centralidade. Cada uma se liga ao centro e a mais 4.*

São caminhos possíveis.

Vejo-me, ultimamente, bastante inclinado para o rizoma, que oferece mais possibilidades.

APÊNDICE H – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Ipê

Número de alunos: 1600

Número de professores: 249

Função na escola: Coordenação Pedagógica Geral

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 32 anos

Atividades anteriores realizadas?

Formação: Magistério; Licenciatura Desenho Artes Plásticas. Fez a Pós em Administração Escolar.

1975, começou lecionando Desenho de Arquitetura. Tem 25 anos em sala de aula e concomitante coordenação.

Desde 1997 atua na coordenação pedagógica geral.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Me constituí coordenadora aqui.

Quando entrei aqui como professora, depois de 2 anos (1978) fui convidada a assumir a 1ª coordenação, o diretor me disse: “Não é o título que importa, mas a qualidade”. Assumi a coordenação da 4ª série ao E.M.

Fui fazendo minha intuição. O curso de pós, quando comecei, foi confirmando que o que eu estava fazendo na prática, bastante pela minha intuição, condizia com a teoria.

1979 – começamos a construção do projeto pedagógico (PP). Começamos com uma jornada de estudos e isso até hoje continua. A direção queria que o fio vermelho permeasse todo o trabalho pedagógico.

Sempre fui de buscar o diferente. Eu lia muito e repassava, sugeria a leitura para os outros. Organizar junto, trabalhar e estudar juntos sempre foi muito importante para mim. Provocar os professores. Meu modelo de coordenação compreende 3 dimensões:

a) Dimensão humana:

ver a pessoa com falhas, mas que pode mudar. Apostar nas pessoas.

b) dimensão integração

construímos juntos, trabalho coletivo

c) dimensão interpessoal

clima de trabalho de respeito é necessário, assim se (re)constrói a cada dia o projeto pedagógico(PP).

Seminário Leitor: Indicamos 20 livros para ler. Os temas dos livros são os que estão em discussão no âmbito escolar e que consideramos importantes. Escrevo uma bibliografia comentada de cada livro. (tenho um grupo que me ajuda a organizar este seminário. É o grupo responsável pela formação continuada. Os professores escolhem um livro, lêem e depois no seminário discutem-se os livros e se faz a relação com a prática do professor. Cada professor estabelece a relação entre o livro lido e sua prática.

Sempre fazemos a relação entre a teoria e a prática. O que se aproxima? O que se distancia?

O trabalho é com envolvimento, aprendizagem, afetividade e muita convivência. Assim é nossa caminhada, desde o início.

Desde 1980, vivemos a Pedagogia do Envolvimento, assim a denominamos. Professor e aluno lado a lado no processo de aprendizagem. Procurar os outros: conversar com alunos, conversar com professores. Fomos construindo uma equipe.

Cada vez mais, os professores foram percebendo a necessidade das reuniões. Reuniam-se sábados de manhã sem receber remuneração, 9 lá pelos anos 80 e pouco)

Em 1981 e 1982, surgiram os primeiros focos da interdisciplinaridade. Não sei como tudo acontecia, acho que motivação e paixão de quem conduzia.

O PP nunca está pronto, a cada momento, se agrega conhecimentos. Inovar é preciso, mas não inovar por inovar, mas seguindo os princípios da escola.

Agora refletiremos com todas as unidades: (Vi a folha que ela daria na reunião da tarde para as equipes.)

O que é significativo no nosso PP?

Que aspectos significativos têm no nosso PP?

Para que aconteça a transformação na sala de aula, a prática deve estar coerente com o que “discursamos”.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Acredito muito no ouvir. O professor precisa de colo. Não deve se dar só colo, mas também ser crítico. Uma crítica que ajude o professor a reelaborar a sua ação.

Quando vem queixa do professor, por parte da coordenação, eu sempre faço a pergunta: Vocês já ouviram a outra parte?

Sugiro sempre e faço:

Procurar o professor... dizer: gostaria de ouvir você... e então, como vamos resolver juntos?

Procurar soluções em conjunto. Isto cria co-responsabilidade. Às vezes, a coordenação tem que dar a palavra final. Dizer não é por ali e sim por aqui que vamos. Visão prospectiva, pede-se da coordenação! Coordenação deve ser visionária!

Em 1988, já líamos aqui na escola Edgar Morin. Tive sempre muitas bênçãos: parece que os livros bons caem na minha mão.

Papel da coordenação: desafiar, mostrar caminhos, trazer subsídio mesmo que, no primeiro momento, não tenha reação por parte dos professores. Os resultados vêm depois.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

A mediação do conflito ocorre pelo diálogo. Algum problema entre aluno e professor: 1º ouvir o professor. Fazer a mediação entre eles através do diálogo.

Se há conflito em relação ao PP (avaliação, por exemplo), chamar o professor e conversar: como está se sentindo? Como você vê a relação?

(Chamou minha atenção que ela puxou o assunto para o lado do projeto pedagógico – PP.)

Tudo no diálogo, valorizar o que há de positivo e aí ver se ali há um problema. A pergunta-chave: como vamos resolvê-lo?

Às vezes, faz-se necessário acompanhar mais sistematicamente o professor que tem problemas em sala de aula.

Conflitos entre pessoas: eu ajudo a coordenação de área, converso com ela, para que ela possa fazer a intervenção. Instrumentalizar as coordenações de áreas.

Quando há um problema com um professor, é preciso tentar solucioná-lo no espaço onde ele foi gerado. Só, em último caso, levamos para a direção.

Em última instância: conversa entre professor, coordenação e direção. O coordenador que acompanhou todo o processo estará presente.

Com alunos, se for sério mesmo, se a equipe não conseguiu resolver, aí a direção pode criar uma equipe multidisciplinar: orientação, psicologia, professor, aluno do grêmio, pais... A

comissão analisa e faz a recomendação para a direção e aí o diretor vê se acata ou não a recomendação.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Aluno é centro do processo de ensino-aprendizagem. Professor coloca PP em ação. Professor age e portanto tem papel fundamental, é o foco de todo trabalho. Por isso é importantíssimo e imprescindível investir na sua formação. Assim, ele é a chave.

O PP só funciona se o professor, na sua escola, tem como estímulos, constantemente, espaços de discussão. Muito estudo!

Investimos nas reuniões semanais. (compartilhamento de idéias, estudos, planejamento, o que gera o trabalho interdisciplinar)

Sinto o professor como um partícipe de todo processo.

Professor: valorizar suas contribuições para criar comprometimento, co-responsabilidade. Unidade na ação pedagógica, não uniformidade.

Olhar para a saúde do professor, no ano passado, fizemos um projeto nesta área. Temos trabalhado, há 2 anos, com o tema: Saúde do professor!

No calendário do ano letivo, tentamos fazer pontes para que ele possa relaxar, viajar um pouco... Em julho, batemos firme: professor precisa de 14 dias de férias.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Creio que já respondi.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Valorizando as pessoas, sendo do grupo, apostando nas pessoas.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Acho que não são muitas as dificuldades. Temos os espaços. Sentimos e criamos os espaços.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Informais: no intervalo, é sempre um momento de encontro. Faz parte do cotidiano se encontrar na sala dos professores. Muitas coisas se resolvem na informalidade. Este espaço para se encontrar e conversar, ajuda na saúde. O espaço informal contribui na construção do conhecimento. As idéias surgem, muitas vezes, na conversa, não como algo planejado.

Citou o exemplo que, depois do Seminário Professor Leitor, na hora manhã, passou na sala do pastor, lá estava uma coordenadora conversando. Eles a convidaram para conversar. Aí conversaram sobre o seminário. Resultado da conversa: vão chamar os coordenadores dos grupos de trabalho na discussão do livro. Com eles vão planejar para dar sequência ao projeto. Por que? Maneira de valorizar estas pessoas. Podem ser futuros líderes bons.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Foi um aprendizado. No início, tinha resistência dos colegas, nos viam como pessoas que dariam ordens. No início, foi difícil. Preciso poder dizer o que penso. Tive que mudar minha postura, em alguns momentos: não impor, trabalhar a partir das pessoas para perceberem que as ordens não vinham de cima. Eu penso que as coisas devem ser por aí. Ser firme, em alguns momentos. Não perder o rumo das coisas. Poder: sou integrante do grupo.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Tudo o que fazemos se dá na roda de reflexões. Tentamos ser uma roda reflexiva e nisso reside muito do êxito no processo de ensino-aprendizagem.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Eu cresci, me constituí como professora, coordenadora desta Rede. Sempre senti que pertencíamos a um grupo maior.

Já na época do _____, tive o sentimento de pertença. Congresso ajuda muito para criar a “pertença”.

Penso _____, nossa instituição, como ancorado à Rede. Eu passo isso para toda nossa equipe. Significa minha vida. Minha vida foi dedicada, construindo a partir do que vivi na Rede.

Lembro sempre das oportunidades que me foram oferecidas! “Alguém te abriu a porta”, lembro sempre! Um convite para um cargo, para um congresso.

Nunca tive a pretensão de ser vice-diretora! Recebi o convite! Uma porta se abriu! Queria ser professora! Professora de Artes.

Agradeço pela oportunidade de participar da Rede, do conselho de educação do Grupo de Apoio Pedagógico da Rede (GAP)! GAP: momentos de refletir fora do ambiente escolar!

APÊNDICE I – Entrevista com Direção

Nome fictício: Pau-Brasil

Número de alunos: 445

Número de professores: 47 e 18 funcionários

Função na escola: Direção

Há quanto tempo você atua nesta instituição?

Está na direção há um ano e meio. Tem 7 anos de coordenação e 5 anos de professora das séries iniciais

Formação: Pedagogia e Pós em Gestão e em Psicopedagogia

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Poder ver que aquilo que tu imaginas como escola ideal, sonhada, se tu conseguires compartilhar as pessoas com este ideal, “tu tens a faca e o queijo na mão”. Ver o grupo pegando junto. Ver que a escola vai, porque todo mundo quer isso.

Eu gosto demais da escola. Levantar e pensar que vou à escola, me faz muito bem. Sou feliz. Gosto do contato com os pais e com os alunos. Também reconheço que tenho facilidade de lidar com os pais. Eles vêm à escola, me procuram para conversar.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Total! É nossa preocupação aqui, há bastante tempo. Estamos conseguindo motivar o grupo para isso. As pessoas precisam se ajudar. Coisa de estrela não funciona. Em relação ao conhecimento, cito o exemplo do conselho de classe. Se a proposta da escola está bem clara, quando as pessoas estão unidas em torno da proposta da escola, falando a mesma língua, isso se reflete no conhecimento do aluno. Os alunos só têm a ganhar se as relações entre os professores vão bem. Os alunos percebem se as coisas estão indo bem, ou se um jogo de faz-de-conta está sendo realizado.

Às vezes, percebe-se uma ciúmeira por causa de um bom trabalho de um professor. De alguém que se destaca. Isso me chateia, pois há espaço para bons trabalhos serem realizados com destaque. Nós apoiariamos, mas nada vem sem trabalho e dedicação. Então, tudo o que não poderia seria invejar, e sim, se dedicar e fazer o mesmo.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Gerenciar conflitos é a parte mais complicada da escola. Eu tento nunca deixar um conflito passar em branco. Eu chamo para conversar, ouço sempre os dois lados. Exemplo: vieram se queixar da coordenação. Eu ouvi e depois pedi para conversar com a coordenação. Num momento de reunião conjunta, trabalhei com o texto da panela. A história conta que as relações são que nem água na panela, elas esquentam, podem ferver, mas se não controladas podem vir por cima da panela, aí fica complicado. Muitas vezes, senti-me num fogo cruzado. Falar foi difícil, mas foi muito bom. Assim, faço com professores também! Quando tem uma situação mais complicada, peço para a psicóloga participar da conversa. Falamos com todo jeito. Às vezes, não dormi dias antes de preocupação. Anoto o que vou dizer...

*Começamos a conversa com: “Como estás te sentindo? Tem alguma coisa te incomodando?”
Aí, geralmente, o professor já começa a desabafar.*

Lembro do curso de coordenação que fiz e que lá disseram: “Antes de demitir já deram todas as possibilidades de conversar”. Faço isso!

Atrito: se não faço nada, vira numa bola de neve.

Professores estão começando a entender minha postura. Minha postura de conversar, de ouvir e de fazer falar.

Agora já estamos numa etapa que os professores vêm para mim e também dizem o que (do que) não gostaram. Se eu erro, eles também vêm e falam. Já aconteceu que fiz sem intenção, mas errei, não queria dizer o que transpareceu no texto de um e-mail... bem, em seguida, um professor veio comentar e me questionar sobre o que eu realmente tinha a intenção de dizer.

Outro professor, em outro momento, disse: “eu escrevo para ti o que estou pensando”.

No início tive medo de ser transparente. As pessoas diziam que esta minha abertura e transparência me criaria muitos problemas.

Criei o café com a direção. No primeiro ano, deixei que os professores marcassem um horário comigo. Assim, alguns não vieram. Hoje, faço diferente: convido todos para virem conversar. Olho qual é o horário livre deles e aí mando um bilhetinho para convidar.

Este ano, também convidei os alunos para o café com a direção. Apliquei um questionário com os alunos. Com alguns tópicos; pontos fortes, pontos fracos da escola, sugestões e um comentário sobre direção, coordenação, corpo docente e sobre a turma. Depois fiz levantamento de tudo e levei de volta. Dei o retorno das respostas. Tive a oportunidade de responder, de justificar porque algumas coisas não são daquele jeito que eles gostariam e também para aceitar algumas sugestões. Havia sugestões que, para eles, eram muito importantes e que, na verdade, nem foram tão difícil de ajeitarmos. Tem que ouvi-los!

Eles tinham curiosidades, tipo: qual é o papel da diretoria? Da mantenedora? Como não tem dono? Eu respondi, porque não responder?! Sou, inteiramente, a favor da transparência. O contato com os alunos me fez muito bem!

Percebi que ela enfatiza bastante a transparência!

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Profissional: Realizamos, quinzenalmente, reuniões pedagogia para se atualizarem. Se trouxermos o EAD, temos com isso, um dos objetivos primordiais, a formação continuada dos professores. Damos incentivo direto para que participem dos cursos. É bom eles irem aos cursos e, principalmente, encontros da Rede. Eles sempre voltam felizes. (Baita sorriso.)

Pessoal: Me preocupa muito este aspecto. O professor não está bem, como vai estar bem com os alunos na sala de aula.

Eu queria muito trazer para nossos professores um curso “Cuidando de quem cuida”, do qual participei. O SINEPE tem um pacote deste curso. Mas não consegui trazê-lo porque era muito caro. Mas acho fundamental este olhar: cuidar de quem cuida.

É fundamental que o professor perceba que ele precisa de ajuda. Ele precisa, em primeiro lugar, perceber que precisa desta ajuda. Não auto-ajuda.

Querida muito ajudar mais os professores neste sentido. A psicóloga vem dois dias por semana, mas não é o suficiente.

Então: o que tentamos fazer? Ficar atentos.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Como já citei os cafés com a direção. São de reflexão com certeza!

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Ja und jetzt? Ri e pergunta: “Tens a fórmula?”. Conquistar o grupo todo é complicado! Mas ainda vamos chegar lá! Diálogo é a chave! Quando, no início, me diziam que eu era muito democrática eu respondia: “É o meu jeito. Acredito nisso, é isso que quero”.

Eu sempre falo para as coordenações: deixem os professores aparecerem. Façam com que eles possam mostrar seus trabalhos, fiquem, vocês, mais nos bastidores. Temos que valorizar o trabalho dos professores!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Tempo dos professores na escola. A ciúmeira que bate às vezes. E a dificuldade que alguns têm em lidar com estrelismos e de outros quererem ser “estrelas” sempre.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Tentamos realizar um churrasco uma vez por mês. Mas vêm poucos. Sempre os mesmos. Não sei bem ainda o porquê disso. Alguns dizem que é por causa da família, que a família já fica muito sozinha. Não sei se não vêm por excesso de trabalho ou porque não querem.

Quando eles tiveram que trabalhar bastante, em função de um evento, na reunião seguinte a gente traz um bolo gostoso ou algo parecido. Convidamos todos para no início da reunião irem ao refeitório e comemos em conjunto. Eles gostam disso.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder: não gosto desta palavra. No início não me senti poderosa, nem agora. Às vezes, fica claro que se tem o poder e que ele precisa ser exercido.

Poder significa que tenho um cargo de liderança aqui na escola. Já tive momentos em que tive que dizer: “Agora tem que ser assim”. Mas isto faz parte do exercício do cargo.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Já falei tanto disso, mesmo sem falar em rodas reflexivas. Tudo isso são círculos de reflexão!

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Oscch isso é bom! Gosto disso! Gosto de compartilhar! Trabalhar na Rede tem um importante significado: liga-se para outra escola e se pergunta: como você faz isso? Você tem uma pessoa a indicar...? Como estás fazendo isso?

Para professores também é muito bom! Visitar outra escola! Ir a um evento e ver a escola funcionando. Eles sempre voltam achando a outra escola maravilhosa! Rede é compartilhar, é integrar!



APÊNDICE J – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Paineira

Número de alunos: 445

Número de professores: 47 e 18 funcionários

Função na escola: Coordenação Educação Infantil

Há quanto tempo você atua nesta instituição?

Há 12 anos. Foi Professora da Educação Infantil. Na coordenação está há dois anos.

Atua na coordenação da Educação Infantil

Formação: Pedagogia

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

Tanta coisa! Mediação entre professores, pais e alunos. Fazer de um projeto da educ. infantil um projeto da escola.

Os desafios que colocamos e a mediação para alcançá-los. Ver as crianças felizes.

Ter harmonia no ambiente. Amor! Mediar para provocar! Para desestabilizar o grupo!

Citou o exemplo: olha só para fora. Viu que estão todos fantasiados para começar a semana do Dia da Criança. Primeira vez que isto aconteceu! Trabalhamos juntas. Não é a turma da fulana ou a idéia da outra, é a idéia, o projeto do grupo.

Nosso lema: tem que ser muito bom para todos!

Planejamos, mas nunca esquecemos os princípios da escola. Nossas atividades são condizentes com o projeto pedagógico (PP) da escola. É nele que nos baseamos!

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Favorecem todo crescimento como pessoa e como profissional. Se não houver o grupo, o trabalho da escola fica fragmentado. Todos precisam estar juntos. Cada pessoa tem sua vivência e aquilo em que acredita. Isso para o trabalho em grupo não é tão simples. É preciso trabalhar a paciência, a tolerância e como mediadora, na coordenação, também constantemente exercitar isso.

Professor deve poder confiar na gente. Ele precisa poder sentir que uma falha não é o fim do mundo. Aí ele obtém a responsabilidade. O trabalho do professor é tudo! É o trabalho dele que vai para fora!

Tivemos muita dificuldade, no início. Eu tive. Este grupo não era fácil. Professores de gerações diferentes; hoje, a equipe está redonda. Grupo tem consciência de que todos têm voz e vez. Todos sabem, também, da sua responsabilidade.

A pessoa tem que se sentir valorizada e respeitada. Apostamos nas parcerias. Se há divergências, sentamos e conversamos. Às vezes, não é fácil, mas estamos aprendendo a ouvir com calma e respeito. Conversamos individualmente e em grupo.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Tendo jogo aberto, conversando. O grupo, a partir do projeto da escola, integrado a ele, sempre, não somos um grupo separado da escola, traça seus objetivos. E aí, no grupo, nos perguntamos: para atingirmos tais objetivos, que atitude precisamos ter? Que postura?

Toda escola precisa estar envolvida no projeto, de forma diferente, com suas particularidades, mas envolvida com o PP. Se algum elo estiver fraco, isso abalará a escola. Optamos pelo diálogo. Diálogo não é “ai eu não quis dizer isso”, tem que saber argumentar, saber por que está se discutindo, qual é o ponto, o que importa... Tem que ser aprofundado! Hoje sentar para conversar. Aquele “precisamos conversar” não é vergonha... já faz parte da cultura da nossa escola.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

A pessoa tem capacidade e responsabilidade para fazer tudo acontecer. Damos muito importância ao olhar do professor diante das propostas. Propostas em relação à rotina, ao conteúdo, metodologia... Nós discutimos e refletimos bastante na Educ. Infantil sobre as etapas de desenvolvimento da criança. O que ela é capaz de fazer em que idade? Trazemos isso para a reflexão! As dificuldades sempre vêm: inclusão e diversidade. O que fazer? Precisamos refletir. Os pais precisam perceber o fio que perpassa nosso fazer dia-a-dia. Professor não pode se sentir melindrado. Jamais deve sentir que um outro está tendo mais privilégios que não sejam por merecimento. Privilégio no sentido de puxa-saquismo! Ele precisa ter reconhecimento.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Nós discutimos e refletimos bastante na Educ. Infantil sobre as etapas de desenvolvimento da criança. O que ela é capaz de fazer em que idade? Trazemos isso para a reflexão! As dificuldades sempre vêm: inclusão e diversidade. O que fazer? Precisamos refletir. Os pais precisam perceber o fio que perpassa nosso fazer dia-a-dia.

5) Há espaços de diálogo na escola?

Sim, como eu já disse: há espaços e criam-se outros, quando necessário.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Deixando eles participar, mobilizando para ousarem, para arriscarem e estar do lado deles apoiando e orientando.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Dificuldades sempre têm, o que vale é o sonho ao lado da dificuldade. Você precisa ter o sentimento e saber por que fará as coisas. Conquistar o espaço! Nós decidimos em conjunto! Sou muito atenta ao que os professores me dizem. Uso suas idéias! Vou criando possibilidades para que se realizem. Da dificuldade tento criar uma possibilidade! Cada uma vai escrevendo sua história! Vamos dando oportunidades! Orientamos! Também dizemos o que não está bom! Numa conversa franca e aberta.

Os sonhos são meu norte nas dificuldades. Onde queremos chegar? Então, o que precisamos fazer?

A direção é parceira. Compartilho tudo. Tenho autonomia, mas compartilho tudo. Levo sempre duas propostas para a direção quando tenho um projeto em mente.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Nos intervalos. Alguns se encontram fora da escola. A cidade é pequena, as pessoas se encontram sem frescura.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder significa responsabilidade, capacidade de fazer as pessoas atingirem seus objetivos em conjunto. Meu poder não é poder se não tenho meu grupo comigo.

Às vezes, tenho que dar o norte, mas isto faz parte. Depois de ouvir todas as partes, é importante mostrar o norte.

Mediação! Você sempre tem duas opções: colocar tuas idéias e tentar levá-las adiante, mas quem te diz que este é o caminho certo, ou então, resolver em grupo.

O poder ajuda nas pequenas gotas do dia-a-dia: um feedback, um incentivo, a valorização das contribuições. É nestas pequenas gotas que está o poder.

Um exercício que estou fazendo todos os dias: deixa o grupo ir. Media e deixa caminhar!

Olhar de fora! Acompanhar, mas deixar caminhar!

Adquirir liderança e não poder! Conquistar o espaço!

Precisamos de parcerias! Pessoas precisam acreditar e fazer da sua idéia uma idéia do grupo! Importante: as coisas precisam estar organizadas. Mostrou como tem tudo organizado. Prever as situações que podem acontecer!

Aprender sempre: Ter os pés no chão: calar na hora certa. Perceber o tempo do grupo.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Com certeza, assim como as crianças brincam de roda, nós podemos ser felizes brincando na roda do “aprender juntos, estudando e ensinando”.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Sinto-me uma felizarda por estar na Rede. Receber apoio! A estrutura da Rede é maravilhosa. Você que faz a mediação!

Poder compartilhar! Me espelho em outras escolas. Pergunto para seus profissionais como fazem... Sedar eventos é uma experiência riquíssima! Para que guardar o joio do trigo? O joio é para ser compartilhado!

Ao mesmo tempo, Rede remete à responsabilidade. Responsabilidade pela qualidade. Para nunca sair do processo de crescimento. Responsabilidade pela Rede. Ver que precisamos estar mais e sempre estudar!

Somos um todo!

Precisamos defender os valores cristãos! (Fala bastante nos valores cristãos)



APÊNDICE K – Entrevista com Direção

Nome fictício: Angico

Número de alunos: 627

Número de professores e funcionários: 67

Função na escola: Diretor

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 8 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Professor de Língua Alemã e Língua Portuguesa no _____ durante 7 anos e mais 3 anos na vice-direção. Na direção desta instituição está desde 1999.

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

Muitas coisas. O interessante que você acaba sendo responsável pelo projeto todo da escola: o administrativo e o pedagógico.

O fascinante mesmo: Zelar pelo bom nome da instituição! É saber que você está contribuindo para a formação de pessoas na sociedade. Através da formação de lideranças colaborar para a transformação da sociedade.

2º ponto: educação deve correr no sangue. Quem entra na educação tem que gostar de gente e de pessoas. A essência da escola é a gente. Me realizo na direção, como me realizava na sala de aula. Hoje não consigo mais me ver na sala de aula.

A essência é gente! É complicado, requer paciência, calma, saber lidar com isso!

Nos primeiros anos, eu me envolvia tanto que não dormia de noite porque ficava pensando nos problemas da escola. Hoje me conheço, sei como sou. Sei que vou resolver tudo com calma. Não levo mais os problemas para casa.

Apreendi: “Deixa eu ir para casa, dormir uma noite, no outro dia vem a solução”.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

A nível interno só há aprendizagem nas relações. É primordial uma boa relação para poder, constantemente, fazer uma análise de todo plano de estudos e planejá-lo. Se há um projeto comum de formação, as coisas andam. Quem não está conectado com o projeto tem dificuldades aqui na escola, pelo fato disto envolver muito as relações. Hoje, nós temos um grupo bem estruturado.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Acertar através do diálogo, achar a melhor maneira, dialogando. Tratar dos assuntos, sempre a nível profissional, não no pessoal. Acho que hoje já estamos conseguindo fazer isso. Estamos mais maduros. As relações profissionais tornam as relações mais maduras.

Não fugir do conflito. Sentar! Isto vale para pais, e demais grupos! Eu digo para os pais: “Sentem e conversem com o professor! Para descobrirem juntos como é o filho!”

Divido tarefas com a vice-direção e com o serviço de psicologia e com as coordenações. São importantes no nosso contexto, as coordenações das disciplinas.

Como lidar com brilhos? Parte do exemplo do gestor. Se o gestor mostra esta necessidade de brilhar, se é inseguro... Se eu não tenho necessidade de brilhar, eles também não têm.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

É preciso estar ao lado do professor! Professores novos que entram são acompanhados, não são jogados simplesmente. Dá-se um feedback sobre como está o trabalho.

Pessoa do professor é o elemento número 1 da casa. Damos atenção e carinho. Atentamos para o seu bem-estar. Atentamos a sintomas.

Temos um cuidado com a formação e atuação dos educadores e funcionários. A atuação, no sentido, da carga horária. Deixá-lo bem também financeiramente.

Auxiliamos no que nem seria nosso papel: eu ajudo na organização financeira pessoal dos professores! A má administração das finanças influencia o trabalho diretamente.

Gosto de ver o professor feliz! Gosto de ver ele adquirindo algo material! Nós ajudamos no financiamento de alguma coisa (casa, carro) para nosso grupo! Nós adiantamos o dinheiro!

O elemento humano é fundamental! A formação do funcionário! Ajudamos na sua formação.

Oferecemos o supletivo para os funcionários. Os professores trabalham voluntariamente no supletivo para ajudar os funcionários! Investimos no pessoal e no administrativo! Vejo como barreira na nossa escola e na Rede: temos pouco espaço para um crescimento! Para conseguir subir dentro da escola! E também não é tão fácil dentro da Rede!

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

O diálogo é a base para a relação entre nós, grupo da escola, com a família e com os alunos. Diálogo constante! Tenho sempre as portas abertas. Eles sabem que podem vir! Temos um planejamento estratégico para 2011, mais a longo prazo e lá, temos muitos momentos formais planejados para reuniões pedagógicas e administrativas para o diálogo mais formal. O planejamento estratégico foi elaborado em conjunto e todo ele será assumido pelos grupos. Para cada estratégia tem um grupo que executará. Dentro do Planejamento Estratégico tem vários “projetos” pedagógicos. (Eu vi este projeto e realmente contempla o pedagógico também.)

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Se conquista com o tempo, dando espaço, valor às pessoas.

Dividindo com eles a alegria dos resultados. Transparência: com todas as coisas. Só não com o balancete. Para isso tem uma representante dos professores no conselho.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Não conseguir reunir o grupo.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Tem Grêmio Estudantil, tem APF, tem APPA. A escola organiza espaços informais fora, e também a APP. Organizamos atividades separadas. Para o Natal organizamos um grande momento, também para as famílias dos funcionários e dos professores. Páscoa tem um

momento bem especial. Eu tenho me resguardado um pouco dos momentos de encontro fora. Só vou quando o grupo todo está reunido e não me encontro em grupos fora. Todos para mim são iguais. Se estou com os professores, estou com todos.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder se tem na função para mobilização do grupo. A gente acaba sendo um modelo, se você tem claro que escola quer e imagina. A gente tem bastante poder, de veto também. Às vezes, é atribuído o poder. Às vezes, usam o poder em nome da gente: “O diretor disse”. Usam para que a palavra deles tenha mais força.

Lástima: que em alguns momentos, este poder, seja até usado para relacionar com alguém que pune. Por ex: quando uma criança está num local, e estou por perto, algum pai diz: “Te comporta, olha o diretor aí”. Que nem fazem com policial!

Conquista-se o espaço pelo respeito, pela postura, não pela imposição! Levar a sério o que as pessoas trazem! Valorizar o que trazem!

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

O encanto das redes de relações: realizar a missão da instituição!

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Se você não pertence a uma Rede, não tem como conhecer o olhar da caminhada de outra escola. A Rede pode estimular os educadores a conhecerem outras realidades. Os nossos encontros de formação continuada são muito bons. O único problema é “liberar” os professores para saírem durante a semana. Mas nós geralmente damos um jeito para que sempre alguém participe.

Temos aqui na escola um grupo muito bom. O fator importante para isso: temos menos pessoas e estas estão cada vez mais envolvidas com a gente. A grande maioria tem exclusividade na nossa escola.

Rede: aprendizagem conjunta! Vantagem: atividades de formação continuada conjunta. Seminário de diretores, coordenações, corpo docente e também discente.

Outra: estabelecimento do nome da Rede!

E mais uma necessidade que devemos aprimorar muito mais: intercâmbio de alunos entre nossas escolas. Temos um intercâmbio com Oberá (Argentina) e com Inglaterra.

Pena que isto não tem a nível de Rede!

APÊNDICE L – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Laranjeira

Número de alunos: 627

Número de professores e funcionários: 72

Função na escola: Professora de Ciências na 6ª e na 7ª série e de Biologia no Ensino Médio e Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio (atua há três anos)

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 5 anos

Atividades anteriores realizadas? Começou nesta instituição

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

As possibilidades que tenho de intervir nas relações para tentar melhorá-las. O conhecimento que é preciso buscar para melhorar a prática. Intervir em algum processo, este intervir, relacionado ao conhecimento do professor. E, além disso, a crítica que pode ser estabelecida em relação à nossa prática.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

As redes de relações são a base para o sucesso. São a essência do ensino. Elas dão a significância ao ensino. É fundamental o exercício de enxergar o outro. Se pôr no lugar do outro: do pai, do aluno, do professor. Entender, pelo menos tentar entender: O que se passa no aluno? O que se passa no professor?

Da caminhada também faz parte o romper de determinadas práticas.

Lidamos com pessoas! Isto é importantíssimo! Eu gosto mais da palavra pessoa, parece mais próximo, chega mais perto do eu. A palavra pessoa remete à gente!

Indivíduo: parece que distancia.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Para conflitos a palavra-chave é conversa. Conversar muito e trocar idéias com pessoas que estão fora da situação. Diálogo: o diálogo aproxima! E para conseguir um diálogo é preciso ter muita persistência, tentar sempre de novo.

Colocar-se no lugar do outro. E assim, reconhecer-se no outro. Perceber as próprias dificuldades e transformações.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Nós somos pessoas. Não podemos nos desvincular da nossa identidade. Uma pessoa equilibrada vai conseguir realizar um bom trabalho. Nos perguntamos: Por que o professor não está atingindo seus objetivos? Não é só uma questão de conhecimentos. Ter um professor que está bem é importantíssimo! Nós temos o hábito de conversar com o professor, de percebê-lo. Pergunto: “O que está acontecendo?” E sobretudo permitir que o outro fale. Os insucessos da vida estouram aqui, por isso precisamos conversar.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Diálogo: temos sim! Espaço formal na sala dos professores. A sala dos professores é um bom espaço! Lá acontecem levantamentos de idéias e muitas trocas. Nossa reunião de planejamento estratégico (até 2011) foi um momento de muita reflexão. A reflexão em pequenos grupos sempre é positiva, mais consistente e por isso nós organizamos estes momentos.

A gente pensa muito em como estimular e ajudar os professores para que cresçam com o grupo! E na vida pessoal também! Pensamos na formação deles, que é muito importante na nossa instituição!

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

a) Pensamos: como conquistar nossos professores para estudar? Precisamos estudar mais. Sou da área exata, às vezes, acho que se fala, fala muito e não acontece muito.

b) Organização: se o grupo percebe que os organizadores estão organizados, eles também se organizam melhor. A desorganização contagia negativamente!

Planejamento é indispensável! Como transformar? Que propostas queremos? Precisamos lançar? É importante sentir no grupo uma coesão para passar esta firmeza e clareza de idéias. Ter clareza!

Brainstorming de todo grupo é importante, é legal, mas a equipe pedagógica precisa saber o que quer com isso, para onde quer ir e o que se quer.

Ter perspectivas e se preciso, fazer vê-las! Não impor! Pela liberdade pode se chegar a muitos lugares, mas também a nenhum! É preciso, como equipe, ter um norte. Saber o que fazer com a liberdade! A liberdade contextualizada!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Dificuldades: a) motivar para estudar mais. Estudando perceber-se-á o que é preciso mudar.

b) Encontrar pessoas realmente dispostas a participarem. No nosso grupo, todos participam, ninguém se nega a ajudar, mas percebo que falta, às vezes, aquele algo mais: realmente participar. Envolver-se de verdade! Envolver-se para provocar mudanças. Mudanças na escola, na vida das pessoas. Sobre a ocorrência real deste envolvimento, eu me questiono se realmente acontece.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

As pessoas se encontram fora de hora, conversam muito na sala dos professores.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder. (Pensa um pouco.) Como vim do grupo de professoras, era professora, senti algumas dificuldades. Algumas coisas mudaram com minha nova função. Sou vista de modo diferente! Senti diferenças no modo das pessoas se relacionarem comigo! Silvana, a coordenadora anterior, me alertou sobre isso.

Poder é uma possibilidade, mas por outro lado, nos tira algumas coisas. Numa função se pode intervir mais. Hoje, como professora, olho com muito mais responsabilidade sobre meu trabalho! Antes tinha alguém que me inspecionava! Agora eu sou a responsável pelo meu trabalho e dos outros!

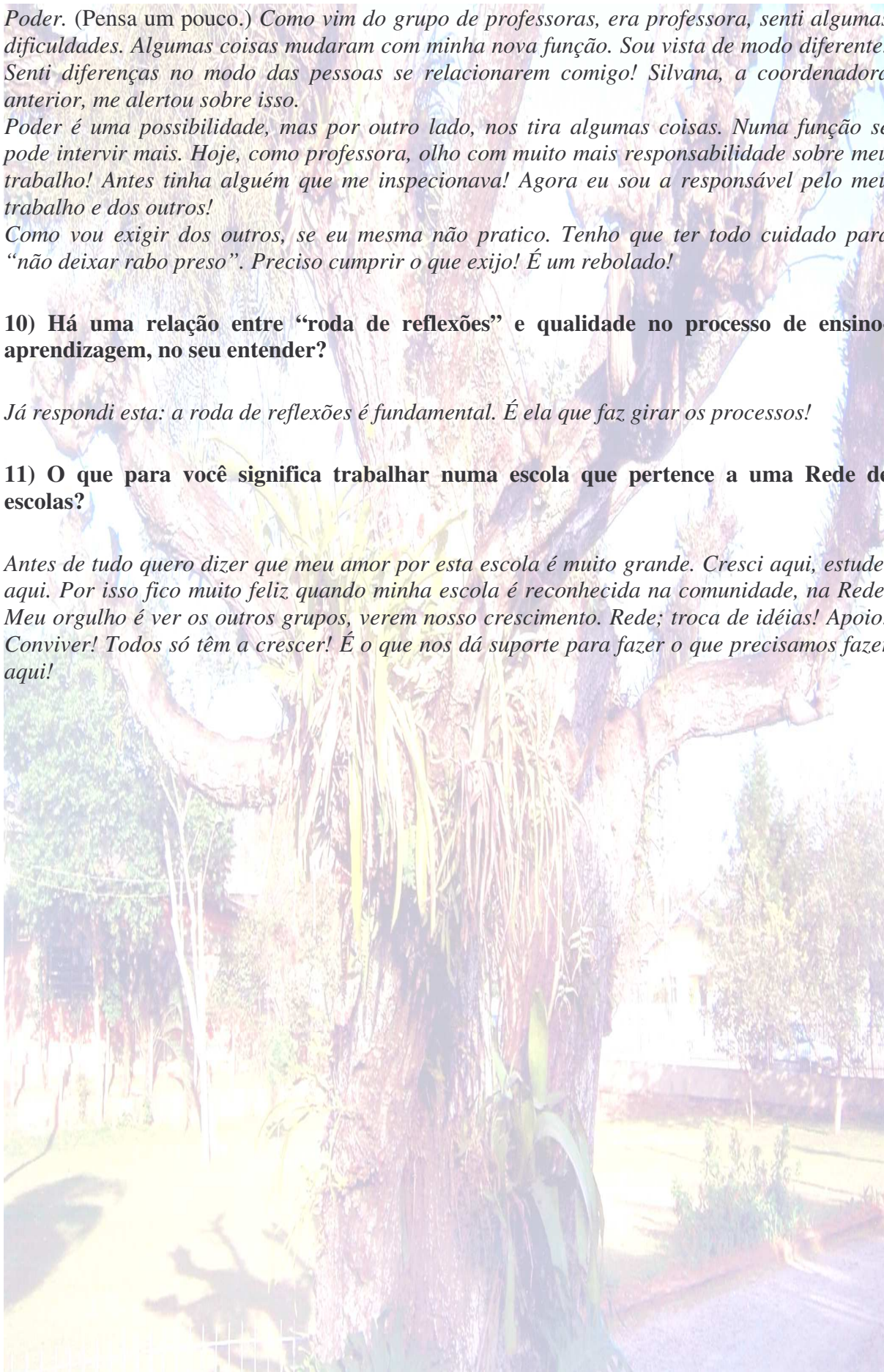
Como vou exigir dos outros, se eu mesma não pratico. Tenho que ter todo cuidado para “não deixar rabo preso”. Preciso cumprir o que exijo! É um rebolado!

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Já respondi esta: a roda de reflexões é fundamental. É ela que faz girar os processos!

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Antes de tudo quero dizer que meu amor por esta escola é muito grande. Cresci aqui, estudei aqui. Por isso fico muito feliz quando minha escola é reconhecida na comunidade, na Rede. Meu orgulho é ver os outros grupos, verem nosso crescimento. Rede; troca de idéias! Apoio! Conviver! Todos só têm a crescer! É o que nos dá suporte para fazer o que precisamos fazer aqui!



APÊNDICE M – Entrevista com Direção

Nome fictício: Cinamomo

Número de alunos: 760

Número de professores: 70

Função na escola: Diretor

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 25 anos – 10 na direção e 15 anos como professor de Educação Física

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

O que mexe comigo é o barulho das crianças. Não consigo viver sem o barulho das crianças. A gritaria das crianças! De manhã, ver as crianças chegar, ver as carinhas. Isto me motiva muito! É o que vale a pena! Tem picuinhas, nesta atividade que exerço, que fazem a gente quase dizer: chega, mas aí as carinhas das crianças reanimam!

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

A escola é responsável pela transmissão de valores. Formar alunos com valores diferenciados. Ser humano comprometido com o social, não buscar só o resultado do vestibular. Tem que fazer o aluno produzir, mas também ter a preocupação com a formação humana. O professor que ganhou seu aluno, consegue tudo com ele. Tem que ganhar o aluno, para ser respeitado tem que respeitar.

Vejo, aqui na escola, dificuldades entre grupos, principalmente os funcionários e o pessoal da limpeza. Percebem-se diferenças. O pessoal da limpeza não queria fazer os lanches aqui com os outros. Para ter uma idéia: eles faziam os lanches no porão. Agora, a gente faz questão de que seja junto com todo mundo, na sala dos professores. Os professores não abrem muito. Professores falam muito das aulas, dos alunos e esses são assuntos que não interessam aos funcionários! A relação não é construtiva. Estamos olhando para todos!

Também há uma distância entre os professores e a coordenação. Os professores não tentam se aproximar. Precisamos trabalhar a relação. A produção do conhecimento, certamente, melhoraria se a relação fosse melhor.

Há alguns anos, em Rodeio 12, para onde levamos no início do ano todos os professores, foi feita uma avaliação individual por uma psicóloga. Isso foi muito positivo para conhecer o grupo um pouco mais. Temos todos estes dados.

Fizemos com a intenção de poder ajudar: O que podemos ajudar? Estamos pensando em repetir isso.

As demissões, no final do ano retrasado, deixaram o clima muito pesado e isso vem até hoje. Tínhamos alertado bastante os professores para que continuassem seus estudos, legalizassem sua habilitação, mas, mesmo assim, ficaram muitas mágoas.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Estamos aprendendo. Eu atropelava as coisas. Pessoas podem mudar. Contou, falou que gostaria de contar uma historinha; em 1994, quando assumiu a escola, numa reunião, ele trouxe algumas idéias de como poderiam reformar algumas coisas da escola. Um membro do

Conselho, depois de ouvi-lo disse: “Se é para ter uma escola de emendas, eu não quero continuar neste cargo. Queremos uma escola do futuro”. Na hora fiquei assim, mas hoje, depois de tempo, vejo como ele tinha razão.

Naquela ocasião já vi, que um grupo sempre pensa melhor do que uma pessoa. A equipe não tira a autoridade do diretor, só dá força! Fala bastante em "gerenciar". (Usa bastante a expressão gerenciar.)

Comenta sobre a amizade com subordinados. Não se pode ter amizade extrema com subordinados, pode criar dificuldade na hora de executar algo ou só de cobrar algo.

Com o tempo se aprende a lidar com conflitos, por exemplo: parar para averiguar de onde vem a fofoca ou o mal-entendido.

Alguns vêm porque realmente querem ser ouvidos, mas, sei, temos que melhorar as relações. É bastante crítico.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Já disse em outras oportunidades, conversando com os diretores, que me preocupa o fato de os professores terem poucas oportunidades de promoção na escola.

Nós oferecemos um bom plano de saúde, eles têm acesso a um bom plano de previdência.

Deveríamos acompanhar dando

- A) uma orientação financeira. Os professores adquirem muitas dívidas.
- B) Elogiar mais.
- C) Criar condições para que, depois de saírem daqui, deixem seus filhos numa universidade particular.
- D) Preocupação com formação continuada. Nós estimulamos muito e também auxiliamos. Citou muitos casos de professores que estão fazendo mestrado. Atualmente, todos estão habilitados.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

São poucos os espaços de diálogo. As reuniões são muito aceleradas e sempre tem a parte jurídica ainda, que também quer um espaço para esclarecer. Ouvimos pouco os professores. Festas fora? Também isso criou um espaço para a divisão do grupo. Noite do Gourmet, por exemplo. Eles ainda se encontram. O problema: é para funcionários e não com acompanhantes. O que gerou fofocas. O encontro é depois das 23h, é tarde. Depois da aula. Os que não vão, fofoqueiam.

Festa de Natal, nós temos!

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Penso que ouvindo, buscando e valorizando.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Temos dificuldades com os espaços de reflexão. O porquê das dificuldades? Professores trabalham em duas escolas. É difícil de reunir o grupo.

As demissões realizadas há dois anos e meio.

Procuramos usar a 1ª semana do ano para projetar e aí mais 4 reuniões obrigatórias por ano. Temos consciência de que projetos construídos em grupo têm outro efeito. Tentamos compensar no início. Iniciativas de pessoas isoladas já funcionam. Vamos chegar lá, você vai ver! Queremos isso!

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Já foi na anterior: intervalos, janta do Gourmet... o chimarrão. Sempre tem chimarrão na sala dos professores e ao redor dele as pessoas sentam.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder. A hierarquia é indispensável. Sei, a última palavra é do diretor, isto que, para as coisas maiores preciso me reportar ao conselho. Eu respeito: jamais entro na sala de aula sem bater, lá o professor está instituído do poder. Respeito à hierarquia é indispensável, mas nunca uso a força do poder para conseguir algo. Considero que: aquilo que não tenho o poder de conseguir argumentando, é porque ainda não está pronto para ser conseguido. É preciso saber convencer para o argumento. Digo: Argumenta e me convence! Me convençam daquilo que estão sugerindo. Minha vontade não é a predominante.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Acredito que sim, deveria ser!

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Começou falando de que foi bem recebido entre os diretores. Rede: troca, observar o que acontece na escola dos outros, não para bisbilhotar, mas para aprender. Observo pequenas coisas: colocou uma flor lá. Plantou uma árvore... Cuidar da aparência da escola é importante. A escola, parecendo um hospital, que desagradável!... O fato de ter atuado como coordenador regional na Rede me fez crescer muito, mas outros também precisam ter esta oportunidade, por isso é bom ir trocando.

APÊNDICE N – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Manacá-da-Serra

Número de alunos: 760

Número de professores: 70

Função na escola: Coordenação 4ª a 8ª série

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 9 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Professora de Língua Portuguesa, atuou na Secretaria de Educação durante 5 anos e atuou na CREA (Coordenadoria Regional) por 4 anos.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

(Risadinha) Muitas coisas me fascinam. Mas mais o fato de poder compartilhar. Estar junto de... participar de todos os momentos alegres e tristes. O fato de ser desafiado. Gosto de fazer, ajudar, mas aí de ficar nos bastidores admirando o resultado para aí poder dizer: deu certo! Gosto de participar fazendo, “estar no chão”.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

Ainda não temos, na nossa escola, a rede de relações constituída para construir o conhecimento. Nossa equipe é um pouco isolada. Ainda temos dificuldades nas inter-relações entre os membros das diferentes áreas, assim como entre os membros da mesma área.

Para mim esta integração seria fundamental! Sinto como se faltasse algo, quando isto não acontece! Sinto falta disso na escola! Gosto de ter o olhar do todo e assim não consigo. São vários os fatores que colaboram para isso: tenho consciência de que os meus estudos (mestrado) também contribuem, não tenho muito tempo na escola.

Precisamos amadurecer! Tem muita gente nova na escola. Precisamos refletir mais! Organizar grupos de estudos! Tenho consciência disso! Precisamos ter consciência!

Vivi outra época na escola! Alguém lançava uma idéia e todos se mobilizavam. Gente nova não teve nossa formação!

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Uma das coisas a destacar quando se percebe o conflito: sentar frente a frente. “Chega aqui, diz o que tu pensas.” Perdemos isto um pouco.

Outro aspecto importante, e este aprendi aqui com a direção da escola: ver o que do conflito sobrou para nós? Sentar, ver o que aconteceu. E, no momento posterior: o que isso nos mostra? Conversar bem as coisas internamente, na equipe e só depois levar para fora. Cita o exemplo da morte do nosso zelador num acidente. Internamente conversamos. De que forma falar sobre isso lá fora? Aí foi mais fácil de falar? Tínhamos pontuado. Refletimos sobre isso! Isso aprendi no _____ (colégio) (Disse duas vezes esta frase.)

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

Uma é decorrência da outra. Começa com profissional: olhamos com carinho para a formação do professor! Motivamos para a formação em diferentes cursos, nos encontros da rede também. Os professores reconhecem que a escola proporciona isso e aí se realizam na pessoalidade também! Sentem-se acolhidos!

Quando tu gerencias, mesmo que teu olhar seja atencioso, isto, muitas vezes, não é percebido pelos professores. Eles não reconhecem. Só que, como gestor, tu precisas saber que este reconhecimento não é imediato, talvez eles demonstrem o reconhecimento de outra forma ou talvez até, só depois de muitos anos. Eu falo bastante sobre isso com a direção.

Percebi, na fala, ela cita vários exemplos do tempo da coordenadoria, adquiriu muita experiência na época. Era vice-delegada.

A pessoa vai te dar a resposta em outro momento e até em situação bem diversa, talvez, quando já nem trabalham mais na mesma instituição. As respostas vêm em outro momento.

Como gestor tem que estar muito consciente: a resposta só virá com o tempo.

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Sim (bem firme). Atualmente, talvez, mais na informalidade. No recreio. Mas sempre podemos ir à sala do diretor para conversar.

Eu perguntei sobre o chimarrão que tem em muitos ambientes e ao redor do qual sempre vejo pessoas reunidas. Ela não tinha se dado conta, mas concordou plenamente.

Os professores se proporcionam espaços informais. Eles fazem a janta do Gourmet uma vez por mês.

Avalio nossos professores: quando os provocamos, eles se mobilizam. Cita a caminhada como exemplo, no início do ano teve uma caminhada conjunta! Quando é colocado com antecedência, quando é bem planejado, eles se mobilizam.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Vendo as pessoas como pessoas que têm a contribuir e que precisam ser ouvidas. Ainda, tenho certeza, reconquistaremos nosso grupo.

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Cito 3 causas. Não digo que, necessariamente são negativos! Dificuldades: tenho temor de perder o que já tinha na escola. (Observo que ela fala bastante dos tempos que já foram.) A dificuldade tem também a ver com o (1º) financeiro. Temos perdido alunos por causa da seca e isso se reflete na escola e no pagamento de horas.

Outro fator (2º) importante é que professores pontos-chave não têm mais disponibilidade em função dos estudos.

(3º) Outra dificuldade: renovação do corpo docente. Não temos feito um trabalho especial com eles. Talvez devêssemos acompanhá-los um pouco mais. Talvez não foi tão cobrado, quanto achou que se seria e assim, não vestiu a camiseta.

Eu, particularmente, sinto falta do olhar do todo! Saber o que acontece de manhã, de tarde e de noite. Quando encontro um pai, ele não quer saber quais são os meus turnos na escola, ele quer saber como o seu filho está. Tenho que saber o que acontece, mas não sei. Isto me

entristece. Pra gente é terrível não conseguir acompanhar. (Citou que não tem muitas horas em função dos estudos e também porque a escola reduziu o número de horas dela para coordenação.)

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

Já comentei.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Poder é uma coisa sedutora, mas não me sinto seduzida por ele. Sei que tenho, mas no exercício do meu cargo, não o uso como poder de sedução. Poder fascina qualquer um, isso o torna perigoso. A mim nunca fascinou, mesmo na época da Secretaria de Educação e da Coordenadoria. Procuro fazer exercício de poder, respeitando. Sei que tenho poder, mas sei que preciso respeitar. A gente sente que tem respeito. Isto é o exercício do poder! Procuro exercer o poder com humildade. Não sou perfeita, posso errar, mas nunca humilhei alguém por estar no poder. (Conta que foi a única mulher que foi prefeita, até hoje, em _____). Ela substituiu o prefeito, na época da Secretaria de Educação. Era época de eleições. Enfatizou muito esta experiência e disse que levará para sempre consigo.) Percebi o tratamento diferente, quando estava num cargo de poder, até o cumprimento das pessoas era diferente.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

Sim, o conhecimento flui muito mais. Tem que estudar!

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Tem um significado muito especial pela forma que consegui conduzir minha vida profissional: sempre procurei redes de relações. Fez referência a um texto! Idéia de rede como proteção! O texto fala da mão que segura o berço! As relações são assim: proteção de fazer ir, vá em frente; que balance o berço que te faz ir e não a mão que te abafa. Nós como Rede de escolas estamos nos protegendo e nos desafiando a ir. Tenho orgulho do _____! Da educação!

APÊNDICE O – Entrevista com Direção

Nome fictício: Pinheiro

Número de alunos: 1100

Número de professores: 79

Função na escola: Direção

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 15 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Começou a atuar em 1973, como professor de Língua Portuguesa. Depois de meio ano, já assumiu a direção. Foi diretor por 19 anos na escola onde começou como professor. Em 1992, assumiu a direção onde está até hoje.

1) O que mais o fascina no trabalho que realiza?

O contrário da monotonia, ou seja, a cada dia têm desafios novos. Nunca se sabe o que vem no dia seguinte.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

As redes de relações estabilizam a instituição. Elas são ou dão o equilíbrio para eventuais lapsos, de falhas que podem acontecer, ou então, são o equilíbrio para algo que deveria acontecer e que não acontece. A instituição sofre as mesmas fases de altos e baixos que a relação sofre. Uma constante estabilidade não é possível! Nem sei se seria bom numa relação e, por conseguinte, para uma instituição.

Eu posso, para exemplificar, usar a metáfora do caminhão, carregado de animais, na curva. O caminhão se inclina, os animais todos caem para um lado, mas se há estabilidade, nada acontecerá. E a estabilidade se conquista no convívio diário, na construção de uma relação de confiança e de respeito entre as pessoas.

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Eu parto do pressuposto que toda administração (gerenciamento) é sinônimo de administração de conflitos. Eu não consigo separá-las. Eu acredito numa administração proativa. Uma administração que se dá no olhar para frente! Não acrescenta muito saber por que alguém fez o pecado, ou quem fez o pecado, mas o que vai se fazer, a partir de então, para evitá-lo.

É como eu sempre digo: "fazer do limão uma limonada!" É preciso tirar o melhor da situação, aprender com ela! Olhar a partir do erro e aprender com ele! Conversar!

Quem não quer administrar conflitos não pode dizer que é um gerenciador!

Mas para isso é preciso que se dê autonomia aos colaboradores e tenho que confiar neles. Confiar é fundamental! No momento em que eu delego uma tarefa, que dou liberdade para agir, claro sem perder de vista, eu preciso confiar! Desconfiança gera instabilidade! Se dou autonomia, morro abraçado com a decisão! Por que digo isso? Porque, nem sempre, quando dou autonomia a pessoa age, toma as decisões que eu consideraria as melhores, mas aí estou do lado, estou junto! Confiei!

Se algo dá errado, sento e converso com a pessoa, para que os próximos encaminhamentos sejam melhores, acertados!

Escolho as pessoas com cuidado! Uso minha sensibilidade e intuição que a experiência já ensinou!

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

A pessoa do professor – tem que ver o professor como um humano: dentro de uma perspectiva biológica, psicológica, social e cristã. E dentro da perspectiva cristã, saber e lembrar sempre que ele tem mais virtudes do que fraquezas.

Se enxergar o professor, nesta concepção, saber-se-á compreendê-lo melhor. Ele se sentirá respeitado e valorizado. E este sentimento de respeito é primordial na relação!

E veja que isto vai além, se o professor se sentir como pessoa respeitada, ele respeitará a instituição. Ele lutará pela instituição! Será um comprometimento mútuo! Um sentimento de pertença unirá o grupo institucional! Realização pessoal e profissional do professor? Não consigo separar as duas. A realização profissional do professor não deixa de ser uma vitória da instituição. A instituição sente-se feliz com o profissional realizado! E a recíproca: professores sentem-se felizes vendo a instituição bem e feliz! Vibrando juntos pelas conquistas!

Assim, desaparece a concepção das áreas dos conhecimentos. Exemplo: uma conquista de um aluno no atletismo não será festejada somente pelo professor ou pelos professores de Educação Física, mas serão compartilhados com todos os professores! Todos se alegram! Também os professores de Artes ou de Matemática!

Eu uso aqui a metáfora do caminho: uma estrada tem os dois lados, os que vêm e os que vão! Tudo tem os dois lados que precisam ser contemplados! É o caminho da ida e da volta!

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Sim! (Bem enfático e seguro.) Temos muitos espaços de diálogos! Todos os grupos têm reuniões de planejamento e nestes momentos se reflete muito, analisa-se, pondera-se...

Em todas as reuniões se fazem avaliações do que foi feito. Traz-se um feedback e a partir disso, planeja-se. E aí, cito novamente, a atitude proativa: olhar para frente e fazer melhor! E aí a reflexão sobre como fazer melhor! As reuniões ocorrem em todas as áreas e níveis.

Ver os diferentes caminhos e possibilidades e envolver as pessoas nisso. O líder tem que ter uma vida equilibrada, emocionalmente e em todos os sentidos. Se ele estiver equilibrado, ele terá um olhar mais atento para o outro. Ele descobrirá estrelas e deixará as estrelas surgirem e brilharem. É preciso descobrir como se lida com estrelas e até com estrelismos. É bonito descobrir mais sobre a arte de lidar com pessoas! Você não pode tratar as pessoas da mesma forma, tem que descobrir como lidar com elas, qual é o seu jeito de ser e, principalmente, o que sabe fazer bem, no que se destaca. Com um tu não podes lidar como com o outro.

Equipe não é só um tipo de pessoas! Tenho no meu grupo aquela que abre caminhos, tem a outra que quer andar demais, preciso sentar, conversar e puxar o freio, tem ainda a outra que anda muito, faz muitas coisas, despacha rápido, mas que não é muito profunda.

E tem os novos que precisam aprender! Ele tem que aprender e tem que se dar oportunidades!

Tem que se ser um exemplo! Ou ter exemplos no grupo! Conhecer! “Da cana não se tira leite”, ou seja, as pessoas não podem dar o que não têm! É preciso descobrir o estrelismo positivo de cada um!

Delegar é saber que têm aqueles que enrolam e que depois a gente precisa estar bem perto para ajudar a desenrolar!

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Tem que ter mobilização! Já trabalhamos isso muito com nossos alunos e só é possível ter resultados com alunos, quando se vive esta dinâmica com os professores. Nossos professores, porque vivem a comunitariedade, contagiam e mobilizam, espontaneamente, seus alunos.

Mobilização proativa! Olhar para frente! Não é conquista, de forma alguma, quando o sentimento do coletivo está imbuído nos princípios que se vive na escola. Aí faz parte do dia-a-dia da escola! Na nossa escola, a pessoa que tem tendência a individualismos tem dificuldades!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

Tivemos problemas financeiros. Tivemos que diminuir o número de horas pagas, mas acredito que estamos retomando as coisas e que logo, logo teremos os espaços reservados novamente.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

O intervalo é de muita integração! A sala dos professores é um lugar de conversa e de integração! (Enfatizou esta parte.)

E aí deu uma parada. Dadas as características do nosso pátio, muito verde, muito espaço, muita sombra no verão, sol no inverno, ele (o pátio) convida para um chimarrão, uma caminhada, um bate-papo, uma brincadeira com os alunos, um jogo, para quem gosta de esportes.

As refeições coletivas também são muito positivas. Vejo que os professores sentam juntos e ficam um bom tempo conversando.

A APF também organiza momentos especiais de integração, viagens. APF, veja bem, também os funcionários, vejo que a diretoria, maioria professores, têm muito cuidado para com todos. Eles têm uma preocupação especial em envolver os funcionários.

A escola patrocina muitos momentos artísticos, nos quais também acontece a integração, ou então, a alimentação cultural. Apesar de que, até se tornam rotineiros, se não tiver o som de algum instrumento tocando de tarde, pelos corredores, é porque alguma coisa está errada.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

O Poder? Nada. O diretor não pode começar a olhar a partir do poder que ele acha que tem. A condição de ser diretor é uma graça. Não permite reflexões a partir do poder. A direção deve estar consciente que a situação de poder é passageira. Eu sempre digo, quando alguém

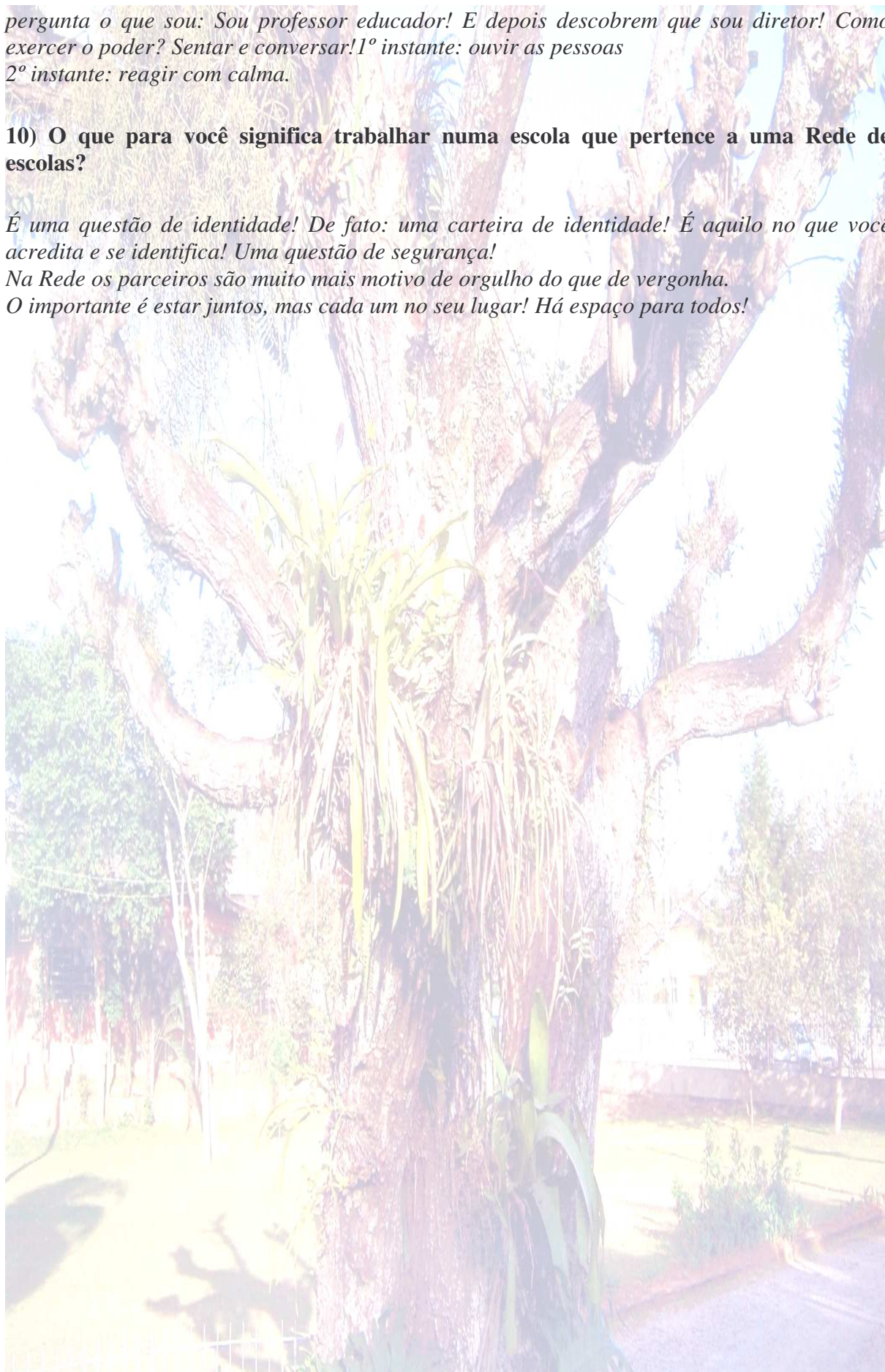
*pergunta o que sou: Sou professor educador! E depois descobrem que sou diretor! Como exercer o poder? Sentar e conversar! 1º instante: ouvir as pessoas
2º instante: reagir com calma.*

10) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

É uma questão de identidade! De fato: uma carteira de identidade! É aquilo no que você acredita e se identifica! Uma questão de segurança!

Na Rede os parceiros são muito mais motivo de orgulho do que de vergonha.

O importante é estar juntos, mas cada um no seu lugar! Há espaço para todos!



APÊNDICE P – Entrevista com Coordenação

Nome fictício: Mimosa

Número de alunos: 1100

Número de professores: 79

Função na escola: Coordenação de 5ª a 8ª série e Ensino Médio

Há quanto tempo você atua nesta instituição? 8 anos

Atividades anteriores realizadas? Em que instituição?

Começou como professora substituta no _____, atuou seis anos como professora nas séries iniciais e depois 10 anos na coordenação. E, nesta instituição, está há 8 anos como coordenadora pedagógica do Ensino Médio.

1) O que mais a fascina no trabalho que realiza?

(Sorri e repete a pergunta.)

O trabalho em equipe! Quando se planejam projetos que são da vontade do grupo. Gosto muito do trabalho em equipe. E a nossa escola proporciona muito isso! O trabalho em equipe favorece a troca, a gente pode crescer em conjunto, qualifica-se o trabalho. E também, através do trabalho em equipe, se pode impedir de fazer coisas que não se deveriam fazer, pois como se trabalha em conjunto, um avalia o outro.

2) Que importância têm para você, na sua escola, as redes de relações?

As relações são fundamentais. Se as redes de relações não estiverem bem lubrificadas, o pedagógico sofre. Precisa-se sempre estar olhando para as relações, para as pessoas. Se as pessoas estão motivadas, tudo anda. Pelas pessoas se percebe que tipo de relações estão sendo estabelecidas. Se as relações estão bem, o trabalho é só consequência. A escola precisa olhar para isso! Se não o pedagógico não se mantém!

Se você tem um professor motivado, você consegue tudo com ele. Sempre digo: se o professor está bem, se ele está motivado, ele não te deixa na mão. Ele vai sempre junto contigo!

3) Gerenciar (administrar) conflitos para transformá-los em benefício. Como?

Eu digo sempre no nosso grupo que eu era e ainda sou da pedagogia do conflito, da pedagogia do confronto. Acho que precisamos lidar com isso. É preciso poder dizer o que se pensa, é preciso poder discordar. As pessoas precisam poder se olhar, e olhando nos olhos, dizer o que, realmente, pensam. Eu não aprovo, de forma alguma, com “varrer a sujeira debaixo do tapete”. Isso não me serve! Conflitos precisam ser vistos, é preciso trazê-los para o meio. Conversar sobre eles, senão eles estourarão em outro lugar.

4) A pessoa do professor! Que olhar a sua escola lança para a pessoa do professor e a sua realização pessoal e profissional?

A escola, e eu como sendo integrante da equipe, tem (temos) a preocupação de acompanhar o professor pedagogicamente e emocionalmente. A gente, como grupo, percebe quando alguém

não está bem. Nós convivemos muito e, aí, é claro, que percebemos. Quando vemos que alguém não está bem, alguém de nós, vai até ele para perguntar se quer conversar. Pedagogicamente também; não deixar o professor sozinho. Quando um pai vem para conversar, por causa de algum problema com o filho, ou por alguma situação, nós acompanhamos o professor. Vai alguém da área pedagógica e alguém da área da orientação para que tenhamos mais olhares e, é claro, para estar ao lado do professor. Não deixá-lo sozinho! Não deixamos o professor se sentir sozinho, abandonado!

5) Há espaços de diálogo na escola? Estes espaços de diálogo podem ser considerados espaços de reflexão? Em que momentos se dialoga?

Sim, há espaços formais e informais. Às vezes, acho que os espaços informais se tornam mais reflexivos do que os formais. As pessoas estão mais soltas nos espaços de informalidade e parece que assim as idéias fluem mais ainda. Conversamos muito antes da aula. O pessoal vem para tomar um chimarrão antes da aula e se conversa em grupos de 4 ou 5 pessoas. Fazemos isso bastante aqui.

É o jeito da escola ser! Somos reflexivos!

A escola não deixa de pensar nunca. O pensar está em todos os espaços. Cita o exemplo da funcionária da lancheria que analisa a sua ação. Cita um exemplo de uma conversa que teve com uma pessoa que ficou encarregada de uma tarefa. A pessoa perguntou: “Eu tinha que fazer isso?” E minha entrevistada respondeu: E não? Mimososa respondeu que disse este “e não?” para fazer a pessoa pensar, se dar conta.

Reuniões formais? Gosto muito das reuniões pedagógicas. Gosto de organizá-las. Gosto de trazer leituras para provocar! Gosto mesmo é de grupos de estudos. A escola precisa cuidar para não só planejar e correr atrás de coisas: precisa estudar. De forma alguma, pode esquecer os espaços de reflexão.

6) Como se conquista um grupo para as atividades coletivas?

Conquistar um grupo!

1º: envolvendo as pessoas no planejamento. Aceitar as idéias que vêm das pessoas, ouvir atentamente as sugestões, desafiando, sempre, o grupo a pensar.

2º: conscientizá-los de que é preciso assumir responsabilidades.

Assim, aos poucos, haverá autores e atores. Sujeitos responsáveis fazendo a educação!

7) Quais as dificuldades encontradas na escola para criar e proporcionar espaços de reflexão? E que soluções vocês encontram para superar estas dificuldades?

A dificuldade é reunir o grupo, a disponibilidade dos professores que trabalham também em outras instituições. É uma pena porque em alguns momentos eles não estão.

8) Qual é o espaço na escola para as conversas informais entre os educadores? Para a descontração?

APF organiza muita coisa. Almoços, jantares de confraternização! Viagens! Convivemos muito.

9) Você ocupa um cargo especial na escola, exerce um cargo de “poder”. O que significa para você este “poder” dentro da escola? Como você tece estas relações de poder, nas quais você está envolvido?

Risada. Pois é, Marguit!

Não sei se penso no poder, mas se este meu pensar é pensar no poder, mas tudo bem.

O cargo me dá liberdade para transitar pela escola. Tenho acesso a todas as informações e por isso mais controle. O que isso favorece? O planejamento, o que acho importante. A partir do planejamento pergunto: O que vou fazer e o que não vou fazer? Não uso o poder para tirar vantagem. Para me mostrar, de forma alguma!

É preciso diferenciar, na minha opinião, o poder que está sendo exercido do poder possuído. Vou tecendo o poder exercido nas relações. O poder possuído é aquele no qual alguém estaria sentado no trono comandando os demais.

Na verdade todos têm poder. Posso pedir para fazer, mas a opção de fazer ou não, é da pessoa. O professor tem o poder de querer ou de não querer. Eles têm poder. Podem simplesmente não fazer. O poder me autoriza a fazer, assim, tenho a autoridade de poder fazer as coisas.

10) Há uma relação entre “roda de reflexões” e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, no seu entender?

A roda acontece quando as pessoas trocam idéias, estudam, discutem e sobretudo refletem.

11) O que para você significa trabalhar numa escola que pertence a uma Rede de escolas?

Você perguntou: pertencer a uma ou a esta Rede?

Quando escrevo uma correspondência, faço sempre questão de me identificar como professora desta Rede – Rede Sinodal de Educação. (Enfatizou isto muito forte.)

A Rede, primeiramente, tem um significado construído profissionalmente. Sou filha da Rede. Toda vida trabalhei nesta Rede. Tenho uma identificação muito grande. Aqui e Santa Rosa tem coisas iguais: mesmos princípios.

Tenho orgulho de trabalhar nesta escola, desta Rede.

A Rede fortifica, vai se constituindo pelo fazer pedagógico de cada professor desta Rede. Trabalhar em grupo, como já dizia na primeira pergunta, significa crescer, compartilhar é crescer. As escolas da Rede não se fecham, elas olham para as outras, não para bisbilhotar, mas para fazer uma comparação qualitativa. Buscar sempre fazer o melhor. O que me agrada mesmo é que em toda a Rede perpassa a preocupação com o ser humano.