

DIMENSÕES FORMACIONAIS PARA UMA GESTÃO COLEGIADA: EXPERIÊNCIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORES(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA

■ RONALDO FIGUEIREDO VENAS

 <https://orcid.org/0000-0002-6319-7985>

Universidade Federal da Bahia

■ REJANE DE OLIVEIRA ALVES

 <https://orcid.org/0000-0002-4632-0013>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a práxis da Coordenação Pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia em uma universidade pública. As memórias são organizadas nas dimensões política, pedagógica e técnica da formação, relatadas por coordenadores(as), na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica como investigação teórico-metodológica. Os resultados apresentados contribuem para entender a importância da dimensão formacional da gestão, fortalecer a história da instituição e revelar novas práticas de gestão que influenciam na formação de professores(as). A conclusão à qual chegamos foi que assumir a função de coordenador(a) demanda um conhecimento que, por vezes, o(a) docente ainda não construiu e isso provoca dúvidas e anseios no trabalho que deve ser desenvolvido. Ademais, a colaboração dos pares é fundamental para a realização de um processo formativo comprometido com a emancipação dos sujeitos, construindo caminhos para uma formação inicial e em serviço amparadas nos princípios formativos que consideram a realidade concreta para a realização do trabalho. Nesta experiência formativa, construímos um movimento dialógico, justo, digno e solidário que foi responsável pela redefinição de caminhos, com vistas a melhoria do processo de tomada de decisões, em meio à dialética das contradições e questões curriculares e formativas que perpassam a gestão.

Palavras-chave: Relatos (auto)biográficos. Dimensões formacionais. Coordenação Pedagógica. Gestão colegiada.

ABSTRACT TRAINING DIMENSIONS FOR A COLLEGIATE MANAGEMENT: (AUTO)BIOGRAPHIC EXPERIENCES OF PEDAGOGY COURSE COORDINATORS

This article aims to reflect on the praxis of Pedagogical Coordination developed in the Pedagogy course at a public university. The memories are organized in the political, pedagogical and technical dimensions of training reported by coordinators from the perspective of (auto)biographical narrative research as a theoretical-methodological investigation. The results presented contribute to understanding the importance of the training dimension of management, strengthening the history of the institution and revealing new management practices that influence the training of teachers. The conclusion we reached was that assuming the role of coordinator demands knowledge that, sometimes, the teacher has not yet built and this causes doubts and anxieties in the work that must be developed. Furthermore, the collaboration of peers is essential for carrying out a training process committed to the emancipation of subjects, building paths for initial and in-service training based on training principles that consider the concrete reality for carrying out the work. In this training experience, we built a dialogic, fair, dignified and solidary movement that was responsible for redefining paths, with a view to improving the decision-making process, amid the dialectic of contradictions and curricular and training issues that permeate management.

Keywords: (Auto)biographical accounts. Formational dimensions. Pedagogical coordination. Collegiate management.

RESUMEN DIMENSIONES DE FORMACIÓN PARA UNA GESTIÓN COLEGIAL: (AUTO)BIOGRÁFICAS EXPERIENCIAS DE COORDINADORES DE CURSO DE PEDAGOGÍA

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la praxis de la Coordinación Pedagógica desarrollada en la carrera de Pedagogía en una universidad pública. Las memorias se organizan en las dimensiones política, pedagógica y técnica de la formación relatada por los coordinadores desde la perspectiva de la investigación narrativa (auto)biográfica como investigación teórico-metodológica. Los resultados presentados contribuyen a comprender la importancia de la dimensión formativa de la gestión, fortaleciendo la historia de la institución y revelando nuevas prácticas de gestión que inciden en la

formación de los docentes. La conclusión a la que llegamos fue que asumir el rol de coordinador exige conocimientos que, en ocasiones, el docente aún no ha construido y esto provoca dudas y angustias en el trabajo que debe desarrollar. Además, la colaboración de los pares es fundamental para llevar a cabo un proceso formativo comprometido con la emancipación de los sujetos, construyendo caminos de formación inicial y en servicio basados en principios formativos que consideren la realidad concreta para el desempeño del trabajo. En esta experiencia formativa construimos un movimiento dialógico, justo, digno y solidario que se encargó de redefinir caminos, con miras a mejorar la toma de decisiones, en medio de la dialéctica de contradicciones y cuestiones curriculares y formativas que permean la gestión.

Palabras clave: Relatos (auto)biográficos. Dimensiones formativas. Coordinación pedagógica. Gestión colegiada.

Notas introdutórias: contextualizações sobre a Coordenação Colegiada

As discussões propostas neste artigo buscam narrar os relatos (auto)biográficos de dois/duas coordenadores(as) que atuaram na gestão pedagógica do curso de licenciatura de uma universidade federal no Nordeste do Brasil. Trata-se do registro das memórias acerca das ações desenvolvidas no âmbito de uma Coordenação Colegiada, colaborativa e dialógica, desenvolvida durante um período de dois anos, em um curso de Pedagogia (diurno e noturno), vinculado à Faculdade de Educação.

A Coordenação Pedagógica constitui-se como um tempo-espço de formação inicial e continuada na qual os(as) docentes, muitas vezes, sem uma preparação específica para atuar na função de gestão, precisam assumir essa tarefa e se percebem rodeados(as) de desafios formativos que envolvem as dimensões política, pedagógica e técnica.

Para Franco (2008, p. 120-121), “[...] o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização,

à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Trata-se de um trabalho que tem como centralidade o bom andamento das ações pedagógicas, a articulação dialógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. A práxis deve ser sempre uma aliada na tomada de decisões, apesar de entender que é um elemento muito complexo de mobilizar para enfrentar os desafios cotidianos da instituição educacional.

Nesse sentido, a questão de pesquisa que mobilizou a escrita deste trabalho foi a necessidade de responder à seguinte pergunta: como se desenvolve a práxis da Coordenação Pedagógica no âmbito das dimensões formativas, a partir dos relatos (auto)biográficos de coordenadores(as) do curso de Pedagogia?

Buscar respostas para esse problema nos direcionou para o seguinte objetivo geral: refletir sobre a práxis da Coordenação Pedagógica no âmbito das dimensões formativas, a

partir de relatos (auto)biográficos de coordenadores(as) do curso de Pedagogia. Isso porque os processos formacionais só podem ser realizados com a utilização dos elementos da teoria e prática, ou seja, da práxis.

A práxis é, segundo Freire (2011, p. 127) “[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”, e foi com base nesse conceito que desenvolvemos um trabalho dinâmico e complexo frente à coordenação de um curso de licenciatura, que ora narramos. A saber, a narrativa se traduz na escolha teórica e metodológica que melhor se adequa para registro e compartilhamento dos saberes e dos processos formacionais construídos neste tempo-espaço da gestão pedagógica.

A metodologia que utilizamos se inscreve no contexto dos relatos (auto)biográficos, conforme entendimento de Souza (2007), com as impressões registradas em nossa memória. Quando invocamos a memória, sabemos que não é algo que se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007).

A licenciatura em Pedagogia, na instituição da qual narramos as ações pedagógicas, é formada por cursos com códigos de matrículas independentes, portanto, curso de Pedagogia diurno e curso de Pedagogia noturno. Contudo, nossa organização de trabalho colaborativo permitiu que desenvolvêssemos ações conjuntas como se tivéssemos apenas um único curso, daí que utilizamos neste trabalho a denominação, no singular, para referir-se à gestão colegiada.

Sumariamente, buscamos discutir, neste trabalho, a Coordenação Pedagógica como locus de formação, abordando a potência dos

relatos (auto)biográficos para registro das ações e práxis construídas pelos(as) coordenadores(as) de um curso de licenciatura em Pedagogia frente aos desafios formacionais das dimensões política, pedagógica e técnica que atravessam o trabalho desses gestores.

Trajetórias teórico-metodológicas em torno da coordenação: olhares, memórias e (auto) biografias

Os olhares e as memórias, aqui pensados como relatos (auto)biográficos, possibilitam compreender como esses(as) coordenadores(as) enfrentaram o desafio da formação em uma instituição pública. Dentre os principais enfrentamentos, há um cenário de instabilidades políticas, cortes financeiros, de pessoal, reformulação curricular e pressão por resultados com a Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), para a manutenção da qualidade do curso.

Esse contexto nos impulsionou a trazer as nossas memórias, como coordenadores(as), para compreender a dinâmica do trabalho desenvolvido pela gestão do curso. Discutimos sobre a tomada de decisões frente aos processos burocráticos, a busca pela gestão do trabalho pedagógico e democrático, a partir das dimensões formacionais, apontando uma das principais características dessa gestão: a ação participativa e colegiada.

Na concepção de Lück (2006), essa ação participativa implica uma participação social que ocorre por valores, princípios e objetivos, ao tempo em que apresentam a realidade, expressando-se em dimensões que interagem entre si. Desse modo, a ação participativa ocorre mediante o trabalho de equipe e se orienta a partir dos seguintes valores: ética, solidariedade, equidade e compromisso.

Portanto, a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos e características pessoais. (LÜCK, 2006, p. 51).

A dinâmica da gestão adotada pelos(as) coordenadores(as) corrobora com o que a autora defende, enquanto ação participativa, como meio para o processo de construção de uma gestão colegiada efetivamente democrática. Uma vez que acolhe todos os sujeitos em suas diversas opiniões e procura implementar, coletivamente, as mudanças para a melhoria da formação.

Ainda, segundo Lück (2006), a participação implica uma visão global do processo social, a partir de três dimensões: política, pedagógica e técnica. Tomamos como base tais dimensões para narrar as dimensões formacionais que foram a pedra angular de nosso trabalho, frente a uma gestão colegiada. A saber, como dimensão formacional, entendemos a interseção das dimensões políticas, pedagógicas e técnicas, interagindo para a efetiva ação formativa.

Lück (2006) define que a dimensão pedagógica refere-se à prática reflexiva que contribui para a organização das instituições; enquanto a dimensão técnica envolve as estratégias de ação, e a dimensão política implica a vivência da democracia plena que favorece a articulação e o bom funcionamento da gestão.

Conforme já sinalizado, compreendemos que a interseção das três dimensões defendidas pela autora forma o que conceituamos como dimensão formacional que orienta nossas práxis, as quais, neste trabalho, são tratadas sob a ótica dos relatos (auto)biográficos que compõem a história oral.

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. (SOUZA, 2006, p. 66).

Esse caminho metodológico se justifica pela necessidade de narrar a trajetória de formação promovida e experienciada pelos(as) coordenadores(as) neste movimento de investigação da práxis e as implicações das ações formacionais sobre nós, enquanto profissionais docentes, à frente de uma gestão colegiada.

É nesse sentido que se tornou pertinente o referido estudo, pois trata de evidenciar elementos capazes de elucidar e revelar as dimensões política, pedagógica e técnica da formação, pensadas e lembradas por coordenadores(as) frente ao curso de Pedagogia. Isso permite a construção da historicidade do curso, contribui para a sua memória e revela novas práticas de gestão no desenvolvimento de rotinas que refletem na formação de professores(as).

Ao considerar o principal material que o professor dispõe para dizer sobre o seu trabalho, a narrativa se constitui, assim, como um importante caminho metodológico para se pensar, discutir e fundamentar o diálogo na e sobre a formação de professores, considerando que dizer sobre si, sua atuação, seus saberes, que são inerentes à função de ensinar, constitui um processo de formação. (CRUZ; PAIVA; LONTRA, 2021, p. 965).

A formação de professores(as), neste trabalho, ocorreu concomitante à ação formacional na experiência enquanto gestores que atuavam na Coordenação Pedagógica. Trata-se de dois jovens professores(as) recém-ingressos na Instituição Federal de Educação e com pouco ou quase nenhum conhecimento sobre os processos que envolvem a gestão de um curso.

Quanto ao perfil dos(as) coordenadores(as) que atuaram, de 2018 a 2020, na gestão colegiada do curso de Pedagogia, tivemos: um professor de 40 anos, graduado em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, com tempo de atuação de 15 anos no magistério superior, recém-concursado (4 anos) na instituição e que assumiu a Coordenação do curso diurno; uma professora de 35 anos, graduada em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, com tempo de atuação de 10 anos no magistério superior, recém-concursada (3 anos) na instituição e que assumiu a Coordenação do curso noturno.

Por meio da narrativa, a pessoa, sua história, o tempo sobre o qual ela narra e o seu ponto de vista são aspectos que podem tornar visíveis a construção partilhada do conhecimento sobre si, sobre o seu fazer e que se reflete nas relações. Nessa perspectiva, os fios das histórias que se tecem e se entrelaçam nos caminhos de formação no e para o trabalho nos possibilitam enredar caminhos de diálogo com a história do outro, ao mesmo tempo em que se aprende com quem ouve, em um processo de colaboração entre pesquisador e seus interlocutores. (CRUZ; PAIVA; LONTRA, 2021, p. 965).

Os caminhos da formação trilhados pelos(as) coordenadores(as) foram baseados na cooperação, coletividade, diálogo, escuta sensível, na ética, solidariedade e no compromisso com a formação inicial de licenciandos(as) do curso de Pedagogia. Ademais, assumir a Coordenação não foi tarefa fácil, uma vez que tivemos que compreender o contexto de criação e história de cada um dos cursos (diurno

e noturno), conhecer a cultura do lugar e o perfil-sócio-histórico dos estudantes de cada turno, entender as necessidades formativas, buscando atendê-las.

Nesse contexto, organizamos um trabalho coordenado e sintonizado com as demandas comuns de cada turno, registrados em um diário compartilhado para fazermos as anotações e subsidiar o planejamento coletivo e articulado. O objetivo das ações conjuntas era diminuir a fragmentação e a diferenciação entre as ações propostas para o desenvolvimento de uma gestão colegiada.

Ressaltamos que o diário “[...] se constitui em narrativas reflexivas das experiências subjetivas no processo formativo do ator social, em potência, protagonista, autor da sua construção, da sua itinerância” (D’ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018, p. 154-155). Trata-se de um dispositivo de formação utilizado para registro e reescrita constante do próprio percurso formativo na gestão colegiada.

Por gestão colegiada, entendemos um processo democrático de tomada de decisões coletivas que primava pela autonomia, criatividade e espírito crítico para implementação das ações formacionais no enfrentamento da burocracia institucional. No âmbito da Coordenação de um curso de graduação, o trabalho construído por coordenadores(as) busca melhorar os processos formacionais dos(as) licenciandos(as), enquanto na Coordenação Pedagógica desenvolvida na escola, as ações do(a) coordenador(a) estão ligadas à melhoria do trabalho do(a) professor(a).

Em ambos os casos, seja na universidade ou na escola, a Coordenação enfrenta resistências, resolve conflitos, media relações, instiga os processos criativos, articula o trabalho e as redes de cooperação, influencia para a formação de sujeitos autônomos, mas ainda encontra limites na sua práxis pelos processos impostos e imperativos legais e burocráticos.

A função de coordenador(a) e as práticas desenvolvidas: reflexões dialógicas e decisões coletivas

Os espaços-tempos formativos são múltiplos e ocupam vários contextos, inclusive o lócus da Coordenação Pedagógica, que é o foco desta escrita. Cumpre ressaltar que acolhemos a pesquisa narrativa como possibilidade ímpar de registro das ações de uma gestão colaborativa e colegiada frente a um curso, ofertado na modalidade presencial, de Licenciatura em Pedagogia.

Ocupar função de gestão implica mobilizar conhecimentos diversos acerca da formação inicial e continuada, dos processos democráticos e da autonomia em confrontação com as burocracias impostas pela forma e formato das instituições. Entretanto, é indispensável refletir que “[...] qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados na perspectiva do trabalho coletivo” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 27), em especial, na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, como defendem as autoras.

Vale dizer que a Coordenação de um curso de graduação é ocupada por um(a) docente que pode ser intitulado(a) de professor(a)-coordenador(a) que, por vezes, não possui uma formação específica para desempenhar seu papel de liderança colaborativa que coordena, negocia e propõe ações político-pedagógicas em conjunto.

Na concepção de Franco (2008, p. 119-120) “[...] um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação”. Essa realidade foi vivenciada por nós quando precisamos assumir o Colegiado do curso, os medos, as incertezas, o entendimento de que o processo formativo ainda era in-

completo para o tamanho da responsabilidade que assumimos, desde o início da gestão.

Coordenar um curso implica a responsabilidade com o bem público, a partir dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, presentes na Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 37 (BRASIL, 1998). Esses princípios fundamentaram nosso planejamento e subsidiaram a tomada de decisões. Cotidianamente, realizamos consultas às instâncias superiores da universidade, a fim de manter a coerência, a harmonia e a celeridade dos processos pedagógicos, jurídicos e administrativos, próprios da gestão pública.

Franco (2008, p. 121) insiste que “[...] coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na resignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores”. Apesar dessa afirmação, na condição de coordenadores(as), vivenciamos muitas incertezas quanto ao papel que deveríamos cumprir, já que não há um manual que indique aos(as) novos(as) coordenadores(as) o que devem fazer e como devem proceder.

Por isso, o relato das memórias é um dever, quando se coloca o sentido de contribuir para a melhoria da formação e da gestão, pois como nos diz Ricoeur (2020, p. 100), a “[...] injunção a se lembrar corre o risco de ser entendida como um convite dirigido à memória para que provoque um curto-circuito no trabalho da história”. O autor, referindo-se a uma dialética da memória, esclarece que resistirá à ideia de reduzir a memória a um novo objeto da história, pois

É com essa disposição de espírito que escolhi colocar pela primeira vez a questão do dever de memória na seção dos usos e abusos da memória, mesmo que tenha de retomá-lo mais de-

moradamente na seção sobre o esquecimento. Dizer ‘você se lembrará’, também significa dizer ‘você não esquecerá’. Pode até ser que o dever de memória constitua ao mesmo tempo o cúmulo do bom uso e o do abuso no exercício da memória. (RICOEUR, 2020, p. 100).

O autor enfatiza a importância da memória como elemento de guarda dos eventos vividos. Rememorar é re-viver, evitar esquecer, selecionar o vivido como testemunha e sujeito dos acontecimentos. Criar novas leituras para tais eventos, isso nos coloca em contato com o nosso “eu” mais profundo e com a nossa história de vida que, sendo singular, empresta sua narrativa ao entendimento coletivo.

O exercício da memória nos faz resgatar os estranhamentos que tivemos quando assumimos o Colegiado do curso – forma como é intitulado o lugar que ocupamos na Coordenação. Entre as ações desenvolvidas, realizamos atendimento e aconselhamento de estudantes, análise de processos acadêmicos e do respectivo histórico-escolar, a organização da rotina pedagógica e administrativa, as reuniões de planejamento e de ações formativas, a discussão do currículo e as aprendizagens com os servidores técnicos que já possuíam vasta experiência da dinâmica administrativa e pedagógica do curso.

Nesse sentido, mergulhar nas memórias dos acontecimentos vividos nesse lugar é selecionar os relatos do que tem de vivo no passado das lembranças e encontra-se adormecido no presente. É uma reflexão sobre o que fomos e o que nos tornamos frente às adversidades e realizações conquistadas na coletividade.

E quando se narra a própria vida se é, também, ao mesmo tempo, espectador. Daí que revisitar o passado é também rememorar o presente e projetar outros rumos e sentidos para o que fomos, somos e planejamos ser. Gosto dessa ideia de que um memorial não é um relato do passado, mas a seleção de certas lembranças, de determinadas marcas do passado que reverberam

no presente e sinalizam potências do que ainda está por vir. (COUTO, 2017, p. 9).

Nessa perspectiva, ousamos narrar os acontecimentos, que elencamos como significativos, vividos no Colegiado do curso de Pedagogia, com seus enfrentamentos, recuos, sua potência e suas fragilidades, com a necessidade de contribuir para a melhoria da instituição. As memórias ditas em voz alta ou sussurradas, reforçam o desejo profundo de serem escutadas, registradas em um memorial, porque reivindicam o direito de não serem esquecidas.

Iniciamos nosso “dever de re-memorar” pelo processo inicial de como ocorre a escolha dos/as representantes para assumir a Coordenação de um curso de graduação. A chegada à função de coordenador(a) de Curso não estava em nosso horizonte profissional, mas assumimos o Colegiado em meio à indisponibilidade de outros colegas docentes e o desejo e indicação dos(as) estudantes.

Nesse cenário, está a figura de um(a) docente que assume a Coordenação que, mesmo tendo uma formação inicial em Pedagogia, não possui conhecimento específico para assumir essa função. Entretanto, nos aproximamos de uma ideia de formação de professores(as) proposta por Curado Silva (2018), a partir de uma epistemologia da práxis, que mobiliza os seguintes elementos estruturantes:

[...] práxis criativa; formação para emancipação e autonomia; a pesquisa como elemento formativo; formação em nível superior; formação continuada; práxis curricular: integração; perspectiva didática: forma e conteúdo; relação universidade-escola; trabalho docente grupal/consciência de classe; especificidade da docência; função docente; adoção de uma política salarial unificada e justa; e valorização da carreira social. (CURADO SILVA, 2018, p. 73).

Tais elementos estruturantes se relacionam diretamente com nosso cargo de docente e se estendem às funções que desempenha-

mos dentro da instituição. Desse modo, enquanto gestores, buscamos desenvolver uma responsabilidade compartilhada, democrática e coletiva construída com todos os atores sociais envolvidos, que instigasse para a emancipação. Não perdemos de vista a construção de uma formação inicial e continuada vinculada aos princípios éticos, políticos e estéticos. Valorizamos os saberes iniciais e ampliamos os espaços dialógicos para discutir sobre os elementos didático-pedagógicos que influenciam na prática docente.

Fundamental e importante foi mobilizar uma discussão teórica sobre o que é formação e como os princípios formativos ajudam a compreender melhor a realidade material para o desenvolvimento de nosso trabalho que, por vezes, é atravessado por muitas barreiras materiais e imateriais. Esse movimento é dialético e conflituoso porque envolve pessoas com diferentes experiências e expectativas formativas. Entretanto, também é prazeroso, porque de modo colaborativo, colocamos as necessidades do curso acima, inclusive, das vaidades ou desejos individuais.

Ainda segundo Curado Silva (2018), o trabalho docente exige uma formação teórica sólida e interdisciplinar para que esse(a) profissional possa desempenhar suas funções com um compromisso social e ético, coletivo e democrático. Nesse sentido, é importante reiterar a necessidade de um corpo de conhecimentos assentados na concepção sócio-histórica da formação, isto é, mergulhada na ideia mais profunda de formação do sujeito histórico que passa pela singularidade e a pluralidade.

O processo formacional construído na perspectiva da práxis permite que façamos uma imersão nos contextos de forma mais reflexiva. O que foi possível fazer quando estivemos diante de uma função nova – a Coordenação –, para a qual deveríamos mobilizar conhecimentos específicos e que demandava certa ha-

bilidade na condução das ações e na mediação de relações interpessoais. Diante dessa realidade, um misto de apreensão e medo tomou conta de nós, pois não sabíamos como seria, mas mobilizamos o coletivo e conseguimos vivenciar a experiência nesse lugar.

Assim, entendemos que uma gestão precisa ter objetivos e, para isso, procuramos: conhecer o contexto em que o curso de Pedagogia se encontrava; conversar com professores(as), funcionários(as) e estudantes; compreender os principais problemas enfrentados pelo curso e construir um plano de trabalho com objetivos que pudessem ser alcançados até o final da gestão.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128).

O princípio ético guiou nossas ações cotidianas. Sabíamos que não seria tarefa fácil e muitas vezes o planejado inicialmente era abandonado à medida que os problemas urgentes apareciam. Por isso, seria necessário criar uma rede de apoio com a qual se pudesse contar; desse modo, passamos a agregar professores(as), estudantes e servidores técnicos nas ações (re)planejadas e (re)significadas. Realizamos uma escuta muito sensível e atenta de todos os sujeitos históricos, principalmente, dos técnicos administrativos que atuavam na secretaria da Coordenação, pois estes guardavam a memória da instituição que envolve, entre outras coisas, rotinas e processos.

Nesse sentido, o plano de trabalho da Coordenação foi organizado, prevendo um cronograma de atendimentos individualizados, rotinas de acolhimento acadêmico, recepção

de estudantes calouros e atividades conjuntas congregando a participação de estudantes, professores e técnicos do curso diurno e noturno. Todas as ações na esteira do diálogo eram pensadas na dimensão política.

Esse contexto nos permitiu entender a importância de tal dimensão para a construção de um clima saudável e participativo. A dimensão política envolve pensar o poder, a partir da história dos membros que formam a instituição, perceber que cada sujeito faz parte e contribui para a própria história do lugar, para que elas sejam mais significativas.

A dimensão política implica a vivência da democracia e a substituição do poder 'sobre' pelo poder 'com'. Portanto, não se trata de repartir ou transferir o poder, isto é, de tirá-lo de uns e passá-lo para outros, como costuma acontecer em contextos burocráticos e autoritários, mas, sim, de compartilhar o poder, de modo que aumente o poder de todos. Como o verdadeiro poder é compartilhado e não imposto, é na co-participação que o poder coletivo cresce. Vale dizer que ninguém realmente sai ganhando, a menos que todos ganhem em conjunto. (COVEY, 1997 apud: LÜCK, 2006, p. 66).

No âmbito da gestão colegiada que desenvolvemos, a ideia de poder compartilhado foi uma estratégia que surgiu da necessidade de envolver e implicar os sujeitos como coparticipes do processo. As pessoas devem ser protagonistas de projetos e propostas que atendam às necessidades coletivas, auxiliem a prática do bem-comum e fortaleçam os processos formacionais.

A saber, este contexto nos permitiu construir um grupo de trabalho que se configurou como o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Foi nessa instância que começamos a pensar as modificações necessárias para reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Em seu centro, estava a prescrição legal da legislação educacional à época, mais especificamente a Resolução nº 02/2015, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

As discussões sobre o currículo foram realizadas coletiva e colaborativamente com o NDE, os integrantes do Colegiado e Centro Acadêmico formado pelos(as) estudantes. Todas as decisões eram mediadas em cada setor da Faculdade de Educação, permitindo um trabalho pedagógico que se mostrou curricular e formativo.

A ideia filosófica de formação aqui cultivada vai na direção de um gesto ético-político entretecido ao currículo, concebido como experiência cultural. O formativo é configurado, portanto, por escolhas simbólicas. Esse, faz-se necessário ressaltar, é um conjunto de pautas curriculares e formacionais que a escola pode experimentar como possibilidades de qualificação do seu protagonismo político. (MACEDO, 2018, p. 1315).

Concordamos com o autor quando fala em conhecer os aspectos culturais e históricos e os princípios éticos e políticos que configuram o cotidiano das instituições como base para uma transformação efetivamente formativa do processo curricular. Nesse sentido, consideramos que essa experiência contribuiu para pensar a dimensão do desejo na proposição de um novo desenho curricular, ampliando, desse modo, as possibilidades do tempo-formação na construção coletiva que abarca uma nova visão de mundo e de currículo.

[...] é muito importante saber da força e da fragilidade do desejo em um currículo. Isso é muito importante para ampliar as possibilidades; para sentir as conexões possibilitadas; para deixar passar algo; para produzir e vivenciar a alegria de sentir que algo toca aqueles que vivenciam um currículo. É possível, em um currículo, ficar à espreita de encontros que tirem o desejo do lugar ao qual tem sido dado a ele

nos currículos, e ofertar a possibilidade para que cada um/a possa deixar que experiências sejam construídas. (PARAÍSO, 2009, p. 282).

Sustentamos o desejo como dimensão necessária para a reformulação curricular, uma vez que temos ciência de que não existem modelos prontos e acabados em que a realidade educacional deva se adequar. E com esse sentimento iniciamos o processo de revisão do currículo do curso de Pedagogia, com o respeito aos princípios da ética, solidariedade e compromisso de toda comunidade acadêmica envolvida na Faculdade de Educação. Sem perder de vista que “[...] seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 1998, p. 9).

O PPP do curso foi discutido em 36 reuniões, ao longo de 18 meses, entre assembleias abertas, grupos setoriais, reuniões de NDE e Colegiado. A sua elaboração marca a interseção das dimensões política, pedagógica e técnica, reforçando a existência de uma dimensão formacional, para não se perder de vista o objetivo de nosso fazer docente.

A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento. constituindo-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização de seus objetivos, propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de co-responsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social. (LÜCK, 2006, p. 67).

Assim como diz a autora, entendemos a importância da dimensão pedagógica para o desenvolvimento de uma prática participativa

e democrática. Em nosso trabalho, enquanto coordenadores(as), procuramos conduzir as discussões para elaboração do PPP de modo colaborativo e participativo que permitisse que todos os envolvidos se tornassem responsáveis pela elaboração da proposta.

Acerca da elaboração do PPP, Veiga (1998) afirma que há dois momentos interligados que são a concepção de projeto e o desenvolvimento dele e que sua forma de organização deve primar pelo trabalho articulado e não fragmentado, a fim de garantir sua qualidade.

Desse modo, Veiga (1998, p. 11) lista as seguintes características sobre a concepção do PPP de qualidade:

- a. ser um processo participativo de decisões;
- b. preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c. explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d. conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e. explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A autora trata do projeto pedagógico da escola, mas suas contribuições foram e são utilizadas para fundamentar o trabalho das instituições educacionais porque o estímulo ao trabalho coletivo-colaborativo é sua marca importante e, por isso, merece atenção. Assim, as características anteriormente listadas servem de direcionamento para a tomada de decisões em prol da coletividade.

Vale dizer que a reformulação curricular, que muitas vezes pode resultar em uma disputa de poder e território entre áreas do co-

nhecimento, ocorreu em nossa experiência com tratativas em prol de um projeto maior. Fomos tomados por um espírito coletivo, trabalho colaborativo e sentimento de pertencimento que foram despertados na/pela comunidade acadêmica em prol de um projeto de formação calcado nos princípios humanistas. E, corroborando com as ideias de Veiga (1998, p. 13), isso ocorreu porque fomos “buscando eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias”.

Assim, após esse movimento de idas e vindas, de reflexões e análises sistemáticas, de plenárias dialógicas que desvelaram campos de tensão e contradição dentro da realidade institucional, buscou-se respeitar as ideias divergentes e acolher as sugestões de forma democrática, até concluirmos e aprovarmos o PPP, no âmbito da Faculdade de Educação e o enviarmos às instâncias superiores da universidade.

Certamente, a elaboração do PPP e seu fluxo contou com o conhecimento das rotinas, formulários e diretrizes presentes na instituição, pois conhecer as formas e modos como os processos tramitam na administração pública vai além da dimensão política e pedagógica, mas mobiliza também conhecimentos da dimensão técnica.

Deve-se reconhecer, portanto, que sem a dimensão técnica não é possível realizar qualquer projeto pedagógico. A dimensão técnica não é um fim em si mesma, mas ela é fundamental por se constituir no veículo para alcance de resultados. Muitas vezes, dirigentes e professores têm ideias claras do sentido da ação pedagógica e até mesmo da própria participação, mas não agem, pois faltam-lhes competências técnicas apropriadas para transformá-las em ação, daí por que haver um largo e profundo fosso entre o discurso pedagógico e seu processo. (LÜCK, 2006, p. 69).

A dimensão técnica não concorre com as demais dimensões, pelo contrário, a competência técnica age juntamente com a dimensão

política para que se efetive a ação pedagógica. Desse modo, os objetivos da gestão colegiada residem no interior da interseção das dimensões política, pedagógica e técnica e que voltadas para a formação produzem as dimensões formacionais da gestão colegiada.

Reconhecemos que a (re)construção de um PPP é um dos trabalhos mais difíceis, mas também mais gratificantes que uma gestão colegiada pode desenvolver, porque envolve pessoas de vivências e experiências diferentes. Envolve ainda crenças, valores, cultura, resistência, conflitos, contradições, burocracias, mas também desafios, sonhos, criatividade, criticidade, desejos por mudança e uma boa sensação de dever cumprido.

O projeto político-pedagógico explicita fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação na escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 13).

O PPP se torna o resultado da práxis porque mobiliza a unidade teoria e prática em ação continuada e retroalimentada. O conhecimento teórico é a espinha dorsal para a realização de qualquer projeto e deve servir de fundamento-base para a sustentação conceitual e justificar porque fazemos por este caminho e com tais procedimentos e não outros. O conhecimento da prática, de como fazer, valida o conhecimento teórico em um ciclo permanente de reflexão-ação.

A práxis não deve ser pensada com dicotomia entre uma etapa de reflexão e outra de ação. Ao contrário, “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 2011, p. 167) e esse movimento é que oportuniza a transformação da realidade, como foi o nosso caso em relação à concretização da ação de (re)construção do PPP do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

O final do mandato à frente da Coordenação do curso culminou com a aprovação não apenas de um novo PPP, mas também com a apresentação de uma proposta de formação que integrou saberes e experiências, princípios éticos, ancoradas na perspectiva da práxis e sustentadas por uma dimensão formacional comprometida com o desenvolvimento integral do(a) futuro(a) professor(a) licenciado(a) em Pedagogia. Assim, reiteramos nosso compromisso com a formação política sólida, solidária, diversificada, inclusiva, propositiva, pública, socialmente referenciada e com responsabilidade social.

Considerações [nem sempre finais]

Nosso compromisso, neste trabalho, foi refletir sobre a práxis da Coordenação Pedagógica no âmbito das dimensões formacionais, a partir de relatos (auto)biográficos de coordenadores(as) do curso de Pedagogia. E, quando nos lançamos nessa tarefa, mergulhamos no nosso íntimo e fomos buscar retratos, recortes, sinais, memórias dos acontecimentos que nos tocaram e do que realizamos coletiva e democraticamente.

Pensamos nessa narrativa como um “dever de lembrar”, para reafirmarmos a importância do desenvolvimento de práticas democráticas na construção de gestões voltadas para o bem público. Por isso, esse lugar se revelou um espaço-tempo de formação. Construimos saberes, a partir de uma relação dialógica e prática compartilhada com professores(as), estudantes e técnicos-administrativos.

Tais saberes foram sendo materializados em meio ao planejamento e desenvolvimento de uma práxis construída coletivamente pela gestão no processo de buscar a melhoria da formação inicial dos estudantes de Pedagogia. Para isso, destacamos a dimensão formacional

como interseção das dimensões política, pedagógica e técnica voltadas para a formação de professores(as).

Nossas aprendizagens se deram no processo, buscando estudar sobre o papel da Coordenação Pedagógica, sempre amparados na práxis, portanto, assentados na unidade de teoria e prática. As narrativas dos(as) coordenadores(as) de curso permitiram a compreensão, por meio de suas vivências profissionais, da potência da gestão colegiada para um curso de graduação.

As conclusões nos deixam inquietos porque, ao nos afastarmos para analisar o que fizemos, nos demos conta de quantos projetos realizamos de modo dialógico e coletivo. As atribuições administrativas e pedagógicas foram sendo desenvolvidas sem fragmentar ou classificar como trabalho técnico-burocrático ou pedagógico-político.

No contexto da Coordenação, as ações eram imbricadas e articuladas para que não se tornassem apenas mais um lugar de cumprimento de tarefas. Afinal, esse espaço-tempo se constituiu como uma oportunidade para a formação continuada desses docentes que, provisoriamente, ocuparam esse lugar.

Nossas impressões sobre gestão colegiada implicam no entendimento de um processo democrático que envolve autonomia, criatividade, criticidade, ética, movimento solidário, mediado por tomada de decisões coletivas, para implementação das ações formacionais no enfrentamento da burocracia institucional. Mas ressaltamos que, a partir dessa experiência, sentimos a necessidade de que as instituições educacionais promovam formação específica para os(as) docentes que atuarão nas funções de gestão, como é o caso da Coordenação de curso.

Em linhas gerais, na condição de coordenadores(as), desenvolvemos uma práxis com desejo de emancipação dos sujeitos; focamos

na formação inicial e em serviço; discutimos com os pares os aspectos didático-pedagógicos que envolveram o processo de *ensinoaprendizagem*; realizamos discussões teóricas acerca dos princípios formativos e da realidade concreta para a realização de nosso trabalho. Construimos um movimento justo, digno e solidário em torno da avaliação de nossas ações para redefinição de caminhos e para melhorar o processo de tomada de decisões, nem sempre livre de contradições e conflitos.

Referências

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura] e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

COUTO, Edvaldo. **Entre rotas, nexos e redes colaborativas**: notas de um memorial acadêmico. Aracaju, SE. Editora Universitária Tiradentes. 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 956-972, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666/9262>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA;

Denise. Diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador, EDUFBA, 2018. p. 149-171.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276239283_Coordenacao_Pedagogica_Uma_Praxis_em_Busca_de_Sua_Identidade>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Escolas como espaços-tempos de políticas singulares de currículo e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1312-1327, out/dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23533>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355/5545>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. 9. reimp. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para re-

flexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et. al. **Escola:** espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 9-32.

Recebido em: 04/04/2022

Revisado em: 15/12/2022

Aprovado em: 10/01/2023

Publicado em: 28/03/2023

Ronaldo Figueiredo Venas é pós-doutorando na Universidade Federal do ABC (UFABC) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da graduação e pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação (MPED) da UFBA. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, ambos da UFBA. *E-mail:* rvenas@ufba.br

Rejane de Oliveira Alves é doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação para Aprendizagem, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* rejane.alves@ufba.br