

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marta Quintanilha Gomes

**A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS:
OS DIFERENTES OLHARES**

**Porto Alegre
2004**

Marta Quintanilha Gomes

**A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS:
OS DIFERENTES OLHARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Merion Campos Bordas.

Porto Alegre

2004

Marta Quintanilha Gomes

**A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS:
OS DIFERENTES OLHARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Merion Campos Bordas.

Aprovada em 27 de janeiro de 2004.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

G633p Gomes, Marta Quintanilha

A participação no Curso de Pedagogia da UFRGS :
os diferentes olhares / Marta Quintanilha Gomes. - Porto
Alegre : UFRGS, 2004.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS,
2004. Bordas, Merion Campos, orient.

1. Participação - Professor - Formação. 2. Participação -
Curso de Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. I. Bordas, Merion Campos. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Para João e Júlia, meus amores.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...à minha mãe e meu pai que me fizeram forte para chegar até aqui;

...ao Flávio que me incentivou para que continuasse, cobrando de mim uma postura de superação;

...à Professora Merion que me acolheu nesta faculdade em uma fase de muitos desafios pessoais e profissionais;

...à colega Adriane Silveira que teve paciência e carinho nos momentos de aflição;

...a todas as pessoas que colaboraram com seus depoimentos tornando possível a elaboração desta pesquisa;

...aos irmãos, amigos e colegas de trabalho que me apoiaram nessa caminhada;

Vocês todos me ajudaram nesta conquista.

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema da participação na formação de professores, especificamente, estuda o caso do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, no período de implementação da habilitação educação infantil, de 1983 a 1990, a partir do olhar atual, do saber docente das profissionais que integram a categoria de professor de educação infantil, na Rede Municipal de Ensino. O objetivo principal foi de investigar que movimentos ou processos de interação são reconhecidos como constituidores da formação das profissionais egressas, na trajetória acadêmica na Universidade, tendo em vista a participação como processo efetivo, em suas diversas dimensões. A análise multidimensional buscou resgatar outras possibilidades de entendimento do processo de participação além do político, como o ético, o social e o psicológico, indicando a complementaridade e o antagonismo dos elementos constituidores do processo. A participação, neste sentido, inscreve-se em uma trajetória de formação docente atrelada à formação humana dos profissionais. Argumento, ao longo do texto, que as possibilidades de participação na formação, neste período, são brechas que mobilizaram interações significativas para a formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Participação. Interação

ABSTRACT

This paper is about the participation at the teacher education. It studies specifically the case of Pedagogy College at FAGED/UFRGS, in the period of implementation of child education qualification, from 1983 to 1990, from the current look of the academic knowledge of the professionals who integrate the category of child education teacher at the Municipal Teaching System.

The main objective was to investigate which interaction movements or processes are recognized as constituents of teaching professionals who are egress people, in the academic trajectory at the university, having in mind the participation as an effective process in its several dimensions. The multidimensional analysis aimed to recover other possibilities of understanding the participation process as beyond the political, like ethical, social and psychological ones, appointing the complementarity and the antagonisms of the constituent elements of the process. The participation, in that sense, is inserted in a trajectory of teaching education linked to the human education of the professionals. There is a discussion, alongside the text, that the possibility of participation in the education, in that period, represented breaches which had mobilized significant interactions for the professional education.

KEY WORDS – Teachers education, participation, interaction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CFE – Conselho Federal de Educação

DAFE – Diretório Acadêmico

FACED – Faculdade de Educação

FAFIMC – Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição

FAPA – Faculdades Porto-Alegrenses

IES – Instituições de Educação Superior

JPS – Jardins de Praça

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONU – Organização das Nações Unidas

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PMEI - Programa Municipal de Educação Infantil

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RITTER – Faculdades Integradas Ritter dos Reis

RME – Rede Municipal de Ensino

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMSSS – Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	11
1. A CONFIGURAÇÃO DO FOCO DE PESQUISA	14
2. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
2.1 Movimento e formação	35
2.2 Os caminhos da educação infantil na formação universitária	38
3. PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO: ORGANIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA	42
4. DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO	51
4.1 Participação na dimensão institucional	51
4.2 Participação na formação: um aspecto do desenvolvimento pessoal	57
4.3 Participação como condição humana: a antropologia filosófica de Martin Buber	62
4.4 Participação como condição social	65
4.5 Participação como condição política	68
5. MOVIMENTO METODOLÓGICO	72
6. A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: OS DIFERENTES OLHARES	81
6.1 As discussões sobre formação	81
6.2 O ambiente da FAGED/UFRGS na década de 80: o marco da greve	100
6.3 A cultura na Universidade	105
6.4 Que profissional a FAGED pretendia formar	108
6.5 As marcas percebidas	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma investigação desenvolvida, como aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, sobre o processo de participação na formação de professores. Ela foi realizada junto a um grupo de professoras de educação infantil, formadas no Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, no período de 1986 a 1990, e que atuam na rede municipal de ensino de Porto Alegre. A pesquisa envolveu, ainda, algumas professoras que participaram do planejamento e da docência no Curso e funcionários vinculados à FACED, na mesma época.

O objetivo principal da pesquisa foi definir o que pensam essas ex-alunas, hoje, como profissionais em exercício, sobre sua formação acadêmica, destacando o aspecto da *participação*, que se constituiu no foco do estudo. A configuração deste foco está apresentada no capítulo inicial desta dissertação, onde pretendi contextualizar a constituição do problema investigado. Justifico a opção a partir de minha própria história de vida acadêmica e profissional no âmbito da educação infantil, mas, também, pelo reconhecimento dos diferentes processos políticos e institucionais que constituíram a implantação da habilitação para esse nível de ensino na década de 80.

Minhas perguntas principais foram: quais processos participativos vividos durante sua formação no Curso de Pedagogia são por elas reconhecidos? O que significava “participar” como alunas do Curso de Pedagogia?

Esteve sempre presente o entendimento de que o processo de formação de professores não se esgota ao final de um curso de graduação, mas é marcado pelas experiências de vida e de trabalho e pelas vivências no coletivo da instituição escolar em que elas atuam, ao longo de cada trajetória individual. Neste sentido, o trabalho caracteriza os saberes profissionais constituídos no movimento de vida pessoal e profissional das ex-alunas no contexto de instauração da educação infantil no Curso de Pedagogia da Universidade.

Trago como discussão a possibilidade de participar na gestão em diferentes instâncias durante o processo de formação universitária, neste trabalho especificamente na graduação, como elemento de organização para a formação humana ocorrido na complementaridade e no antagonismo das interações, ordens e desordens.

Esta pesquisa busca considerar a participação como um aspecto potencial na interação humana e que traz consigo a possibilidade do encontro, do exercício da alteridade nas relações humanas e sociais exercidas no âmbito institucional de formação acadêmica. Apresenta algumas dimensões inerentes ao processo, dispostas em seções meramente por uma questão didática (e linear), mas tendo presente que é no engendramento delas que se efetiva a participação.

O trabalho apresenta, também, o movimento metodológico construído por esta pesquisadora na trajetória da pesquisa. Neste capítulo, busquei discorrer sobre as estratégias utilizadas na realização da investigação, bem como as reflexões e questionamentos surgidos a partir dela.

Organizei a análise dos dados com tópicos surgidos durante a coleta de dados, a partir dos quais, de certa maneira, confluíram várias informações referentes à trajetória de formação das ex-alunas. São eles: as discussões sobre formação; o ambiente da FACED/UFRGS, na década de 80, com o marco da greve de 1984; a cultura na Universidade; que profissional a FACED pretendia formar; e as marcas que ficaram. Com estes focos foram articulados os depoimentos dos sujeitos da pesquisa e a análise dos documentos produzidos na, e sobre, a época de implementação do Curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil.

A participação no Curso de Pedagogia na FACED/UFRGS se apresenta neste trabalho como uma leitura possível, dentre tantas outras.

1. A CONFIGURAÇÃO DO FOCO DE PESQUISA

Nestes últimos 17 anos, a atuação como profissional da educação, vinculada principalmente à educação infantil, possibilitou-me, a partir de perspectivas diferenciadas, o envolvimento com questões referentes aos processos interacionais nas instituições de ensino.

É uma trajetória que compreende experiências em instituições privadas e públicas - como aluna, professora, coordenadora pedagógica e assessora - e que me vêm constituindo como profissional interessada nas questões voltadas à gestão da participação e seus desdobramentos. Minhas primeiras experiências acadêmicas e profissionais ocorreram em um momento da realidade brasileira em que a democracia e a transformação da educação, advinda de relações dialógicas e das práticas de construção coletiva, passam a pautar os debates.

Ressalto que o período de formação acadêmica em que se situa minha investigação representa um cenário político de especificidade diferente deste em que nos encontramos hoje. A década de 80 foi um período de muita efervescência no país e no mundo. Foi uma época que deixou marcas significativas em todos nós.

Os anos 80, assim como os 90 que encerraram o século XX, deixaram, no mundo e no país, um rastro de problemas sociais provocados e agravados pela instauração de um novo projeto político e econômico cuja preocupação menor é, justamente, com o campo

social. Como contraponto, e simultaneamente, eclode a manifestação da “preocupação com a participação social e política dos cidadãos e dos grupos sociais, com o desenvolvimento comunitário e a ação coletiva, com os movimentos sociais” (SANTOS, 1999). Surge o embate pelo controle democrático do espaço público e pela instauração de uma nova função social para a educação. Há um terreno fértil para a emergência de novas formas de relação na gestão do espaço escolar vinculadas às instâncias administrativas dos sistemas.

Muitos movimentos constituídos nas fissuras do sistema ocorrem no país e estabelecem novos entendimentos em termos de gestão e participação. É neste cenário que as profissionais, sujeitos desta pesquisa, vivenciam a formação acadêmica, concomitantemente à reforma¹ dos currículos do Curso de Pedagogia na FACED/UFRGS.

Entre tantas marcas desta década, está a intensa participação da sociedade civil na elaboração da Constituinte Federal de 1988. Este movimento repercutiu com igual força na própria Universidade, liderado, em alguma medida, pela FACED. A partir dele, a UFRGS constrói um novo projeto em que a função social da Universidade é resgatar os elos com a sociedade. Desse movimento também decorre a discussão sobre a eleição dos dirigentes na UFRGS.

Em perspectiva semelhante ao projeto político que se instaurava na Universidade, à qual a FACED se agregava, a administração pública municipal de Porto Alegre passa, a partir de forte movimento social e político, a ser conduzida por grupos de esquerda que

¹ Esta pesquisa não teve como foco a questão da reforma, mas utilizo o termo, na perspectiva de Popkewitz, significando um processo institucional interno que produziu mudanças concretas nos objetivos da faculdade e nos posicionamentos de seus atores.

imprimem um olhar diferente em relação à gestão dos espaços educativos e à educação infantil. Nesses grupos mobilizados pelos questionamentos da sociedade está a origem da criação, no quadro funcional da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, da categoria de Professor de Educação Infantil.

As instituições que atendiam ao ciclo de vida que corresponde à educação infantil – crianças de 0 a 6 anos – passaram a demandar um profissional que rompesse com toda uma trajetória de atendimento meramente assistencial e que passasse a organizar a ação educativa a partir do conjunto de conhecimentos já existentes para a infância. É uma história muito recente, mas que já aponta necessidades específicas para a sua qualificação.

O início da trajetória da educação infantil formalizada² ocorre em meados do século passado nas praças da cidade de Porto Alegre. O trabalho era realizado por monitores da Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social (SMSSS), que desenvolviam atividades recreativas com as crianças do entorno.

Na década de 40, segundo documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação³, começam a surgir os Jardins de Infância de Praça para atender crianças de 4 a 6 anos de idade, em meio turno. Os profissionais que atendiam as crianças eram professores de educação física. Os Jardins de Praça (JPS) são as instituições mais antigas que atendem a infância na cidade. Ainda hoje, estas instituições (sete Jardins) atendem esta faixa etária em

² Espaços de educação infantil institucionalizados.

³ A abertura dos primeiros JPS datam, conforme documentos do Setor de Aspectos Legais, de 1945, quando estas instituições passaram a fazer parte da RME. No entanto, temos informações de antigos alunos da década de 30 que relatam o funcionamento dos JPS nessa época. Esses relatos informais apontam para a perda dos documentos referentes aos anos anteriores a 1945 em função da enchente de 1941. Inicialmente tratava-se de um trabalho recreativo vinculado ao DESP (Departamento de Esportes).

regime de meio turno e, mesmo seguindo os mesmos princípios da RME, possuem características próprias em termos de clientela, gestão e horário de atendimento.

Na década de 60 começam a ser criadas turmas de Jardim de Infância nas Escolas de Ensino Fundamental da cidade, também com regime de meio turno. Na década de 80 ocorre uma grande ampliação do atendimento via Creches Municipais (vinculado a SMSSS), com atendimento integral para crianças de zero a seis anos de idade, assim como a implantação do Projeto Casas da Criança desenvolvido pela Prefeitura, que previa a construção e repassava a manutenção e atendimento para as comunidades.

No final da década de 80, com a nova forma de administrar a cidade pela chamada Frente Popular e as conquistas da nova Constituição em relação à criança, a Secretaria de Educação passa a incluir a educação infantil da cidade no seu âmbito de trabalho de forma mais abrangente. As creches vinculadas à SMSSS passam a fazer parte da administração da SMED, que se responsabiliza integralmente pela manutenção e atendimento às crianças.

Em 1991 ocorre a criação do PMEI (Programa Municipal de Educação Infantil), que transforma as Casas da Criança em Escolas Infantis. O município de Porto Alegre possui, atualmente, 33 Escolas Infantis, de atendimento integral, durante 11 meses no ano e com profissionais diversos (professores, monitores, estagiários, funcionários de serviços gerais). O atendimento integral significa 12 horas, no mínimo, de escola aberta, sendo que os professores atuam por apenas quatro. Nas demais horas as crianças são atendidas por monitoras. Ao contrário dos outros níveis de ensino, a educação infantil não tem instituído em seu horário de trabalho tempo para planejamento e/ou reflexão entre os adultos que

atuam com as crianças. A possibilidade disto vir a ocorrer está vinculada a organização dos espaços e tempos de cada instituição.

Além desta forma de atendimento, existem ainda as creches comunitárias que se organizaram em um movimento para o estabelecimento de um convênio com a Prefeitura de Porto Alegre desde 1993 (atualmente são 130 creches). Entre outras parcerias com estas instituições, a SMED oferece assessoria pedagógica. Algumas das profissionais envolvidas como sujeitos desta pesquisa fazem esse tipo de atendimento.

Toda a década de 90 foi de avanços na criação de espaço para um nível de educação considerado marginal. Atualmente a educação infantil ainda busca a consolidação de entendimentos educativos para a infância, assim como financiamento público que viabilize a ampliação da rede de atendimento que ainda não dá conta nem da metade da demanda existente na cidade. É um espaço de atuação que, ao contrário do que os documentos legais vêm mostrando, ainda suscita muita discussão e investimento. Trabalhar com a educação infantil na Rede Municipal de Ensino, neste sentido, possui um diferencial em relação aos outros níveis de ensino, um lugar de ressignificação da infância e dos profissionais que com ela trabalham. E é desse lugar que as profissionais, ex-alunas da FAGED, manifestam os seus olhares em relação a sua formação docente. Lugar esse que tem marcas na sua história e que imprime marcas nas trajetórias profissionais das ex-alunas do Curso de Pedagogia.

Junto à criação desta nova categoria, há a preocupação de discutir e criar mecanismos na RME de implantação da gestão democrática nas escolas. O cuidado é de não reproduzir, no seu interior, as políticas de tutela e manipulação do povo historicamente

presentes na educação brasileira. Há a intenção explícita de qualificar os espaços educativos da criança pequena, e a formação dos profissionais que ali atuam é um dos aspectos dessa qualificação.

O reconhecimento da existência dessas duas situações inovadoras similares – FACED/UFRGS e SMED/PMPA, aqui descritas sumariamente, assim como as marcas deixadas por minha própria experiência de formação universitária na UFRGS, despertaram meu interesse em dedicar-me a investigar a trajetória de formação vivida pelas professoras⁴ de educação infantil que atuam na RME com este ciclo de vida, oriundas do Curso de Pedagogia da UFRGS, formadas no período de 1986 a 1990 e atuantes, até hoje, na área da educação infantil.

Uma razão suplementar foi a constatação da existência de alguns dados objetivos que merecem ser melhor analisados. Um deles é o fato de que 25,3% das professoras que ingressaram na RME para atuar com a educação infantil são egressas da UFRGS⁵.

Embora comparativamente esse percentual possa ser considerado pouco expressivo, é importante relembrar o maior contingente de alunos da PUCRS e o pioneirismo do Curso

⁴ Neste período, 1986 a 1990, não se formou nenhum docente do sexo masculino para atuar com a educação infantil na FACED.

⁵

Pedagogos(as) 73,95%	PUCRS	UFRGS	FAPA	FAFIMC	OUTRAS
	40,2%	25,3%	18,6%	7,6%	8,3%
Não Pedagogos (as) 26,04%	Profissionais formados por outras licenciaturas ou magistério.				

* Levantamento realizado a partir dos registros funcionais fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos/SMED. Dados atualizados até dezembro de 2001.

de Pedagogia da UFRGS, ao romper sua estrutura tradicional e voltar-se para a formação de profissionais para atuarem na educação infantil.

A coincidência entre mudanças de política universitária de formação e de política administrativa de governo municipal é indicativa de que, mesmo traçando caminhos distintos, por força de suas próprias funções e histórias, as duas instituições (FACED/UFRGS e SMED/PMPA) perseguem princípios próximos e, muitas vezes, convergentes. Esse foi um dos fatores que me levou a considerar a importância de realizar esta pesquisa junto à UFRGS e não com a PUCRS, que possui um percentual acumulado superior ao longo da história dos ingressos para esse nível de ensino na RME da cidade. Em especial, destaco que a análise dos dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos/SMED aponta que no último concurso público para professor (1998), os profissionais ingressantes foram, na maioria, egressas da UFRGS.

Retomando as duas ordens de fatores que me levaram a propor o estudo ora apresentado: (1) meus questionamentos sobre a participação na formação; (2) meu envolvimento com a UFRGS e com a RME, explicito a problemática básica definida para a pesquisa: analisar que movimentos ou processos de interação são reconhecidos como constituidores da formação das profissionais egressas, na trajetória acadêmica na Universidade, tendo em vista a participação como processo efetivo, em suas diversas dimensões.

Cabe ressaltar que esse trabalho não pretendeu avaliar o Curso de Pedagogia da UFRGS mas, a partir de um recorte em termos de tempo, de escolha de profissionais

egressas e de eixo formador do curso, investigar quais os espaços de participação são reconhecidos pelas profissionais no âmbito da Faculdade ou da Universidade.

Para tanto, busquei identificar o que pensam, hoje, as profissionais da educação infantil, vinculadas à RME a respeito da formação obtida no Curso de Pedagogia da UFRGS, a partir de um questionamento básico: que processos interacionais, instituídos na Universidade, contribuíram para a sua atuação como profissionais, no sentido de pensarem e agirem em acordo com um dos elementos que constituem a gestão democrática na escola, a participação?

Não houve a intenção de investigar o currículo do ponto de vista da estrutura curricular, mas sim o que estava sendo instituído para além dela, ou seja, o currículo percebido desde o ponto de vista da construção de significados e valores culturais, como o espaço onde se produzem significados sociais, onde as ações e interações são constituidoras de processos interacionais.

Como a construção do olhar para a própria formação acadêmica está também vinculada à vivência profissional e às generalizações, mobilização de saberes e construção de identidade diante do grupo de trabalho, considero importante trazer alguns dados referentes ao ambiente político e social que se instaurava na cidade no período de formação acadêmica em nível de graduação, e o ambiente de trabalho das ex-alunas da FACED/UFRGS instaurado a partir dos movimentos sociais vivenciados na cidade.

A formação acadêmica na FACED/UFRGS não coincide, em termos

cronológicos, com a conquista da gestão da cidade pelos grupos de esquerda, mas coincide com o período de efervescência dos movimentos sociais que culminou em diversas conquistas (Constituinte Nacional, Movimento Diretas Já...) Por conseguinte, a atuação das ex-alunas ocorre neste ambiente que pretende instituir um novo olhar para a participação na gestão da educação.

Não pretendo dizer que se tratou de uma conquista, na cidade, só do partido em questão (PT – Partido dos Trabalhadores), ou deste com os partidos coligados (Frente Popular), mas uma demanda sócio-histórica que encontrou brechas importantes também na chegada da esquerda no poder administrativo e político. Já na gestão do PDT (Partido Democrático Trabalhista), de 1985 a 1988, através de decreto nº 8795, foi regulamentada a lei que institui o Colegiado e a eleição de diretores no interior das Escolas do Sistema Público. Mesmo ocorrendo com problemas, já é manifestada uma demanda de participação e esta precisa fazer parte de programas eleitorais.

O processo de democratização da educação em Porto Alegre vem ligado a um movimento maior de abertura política que ocorre no país. Como herança de anos de efervescência cultural e política por um lado – “a desordem” - e, por outro, o trabalho de impossibilitar as manifestações contrárias à tentativa de instauração de uma “ordem” social, a década de 80 eclode como cenário de disputa de posições em vários âmbitos que culminam no processo Constituinte (1988) em âmbito nacional, e a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul (1989) em âmbito estadual. Estes dois documentos já trazem a proposição da democratização do ensino público como universalização do acesso, inicialmente alargando seu entendimento para a idéia de qualidade e, em decorrência, a

destinação de recursos, projeto pedagógico, condições materiais, administração e gestão.

A necessidade de além da ampliação de vagas, garantir a qualidade do ensino levou o movimento organizado de educadores, pais e alunos reivindicar a participação nas decisões sobre as questões como gestão dos recursos financeiros, orientações pedagógicas, condições materiais e gestão político-administrativa das escolas.(Caderno Pedagógico 21, 2000, p.28)

Neste cenário de discussão entre movimentos e instituições sociais e que culminam na aprovação de instrumentos legais é que ocorre a formação universitária das alunas do Curso de Pedagogia.

O PT, ao assumir a administração da cidade de Porto Alegre, em 1988, não só representando os trabalhadores, mas dando espaço efetivo para que esses participassem da organização de um novo governo, busca romper com a forma de representação e atuação que até então era vigente. A idéia, expressada na Carta de Princípios, era viver, dentro e fora do Partido, de forma democrática. Gomes (2000), ao pesquisar o discurso fundacional do PT, comenta que:

Este posicionamento de defesa da democracia vincula-se no discurso ao fato de que esta só pode se concretizar na medida em que os trabalhadores tenham instrumentos e canais de participação próprios.(GOMES, 2000, p.10)

É a partir deste referencial que a participação configura uma nova forma de estar na cidade, de forma geral, e na educação, de forma específica.

Na Lei Orgânica Municipal (1990), no Título IV – Da Ordem Social e Cidadania – na seção VI, que trata sobre a educação, há referência à gestão democrática

como princípio e direito de organização de todos os segmentos. Os mecanismos principais de garantia da implementação da gestão democrática nas escolas municipais são: os conselhos escolares, a eleição de diretores, a descentralização de recursos, bem como a criação do Conselho Municipal de Educação (1991), que conta com a participação de representantes da sociedade na elaboração e fiscalização de políticas públicas, e o Sistema Municipal de Ensino (1998), que institui o Congresso Municipal de Educação como órgão máximo de deliberação dos princípios norteadores das ações das escolas.

Os princípios construídos no Congresso Municipal de Educação, Princípios da Escola Cidadã, são manifestados nos eixos democratização da gestão, democratização do acesso e democratização do conhecimento, e estão apresentados em quatro grandes grupos: gestão, currículo, avaliação e princípios de convivência. Ao todo são 98 princípios que têm como base o respeito à diversidade, o direito individual e o coletivo, as relações democráticas, o trabalho qualificado em todos os âmbitos, a escola como espaço sócio-cultural que proporciona um ambiente favorável à autonomia do cidadão e as relações de compreensão, tolerância, solidariedade, responsabilidade, transparência e diálogo.

Não quero entrar no mérito de como vem sendo instituída, ao longo destas quatro gestões, a participação. Quero é atentar para o fato de que, a partir de uma determinada situação social, política e cultural, foi possível emergirem propostas em diferentes instâncias – no caso desta pesquisa, SMED e UFRGS – com aproximações filosóficas, sócio-políticas e culturais em termos de princípios, talvez não de fins, já que são olhares diferentes.

Estabeleci como critérios para a definição do primeiro grupo de sujeitos os seguintes aspectos: (1) Ter-se formado no Curso de Pedagogia na habilitação educação infantil, na FACED/UFRGS, entre os anos 1986 e 1990; (2) Ter ingressado para a RME por concurso específico para educação infantil; (3) Estar, até hoje, atuando na RME com a educação infantil como professora, assessora⁶ ou diretora.

Justifico a escolha desta abrangência de atuações na educação infantil por ser um dos objetivos explicitados na ocasião de implementação da nova habilitação no Curso de Pedagogia/FACED/UFRGS: formar profissionais para atuação em funções de docência, coordenação e assessoria tanto em âmbito de escola como de sistema. O segundo critério está vinculado ao desejo e comprometimento com esse nível de ensino já no momento de realização do concurso, porque se tratava de uma categoria nova na educação em Porto Alegre. Quanto ao terceiro critério, de estar ainda atuando em educação infantil no município, saliento que restringiu bastante o grupo de sujeitos, já que muitas profissionais migraram para o ensino fundamental. Sem qualquer dado objetivo para analisar essa migração, arrisco-me a levantar a hipótese de que as condições de trabalho nos demais níveis de ensino na rede municipal são bem diferenciadas, oportunizando, entre outras coisas, horas semanais para planejamento que acabam configurando-se em folga ou, até mesmo, as férias de julho e férias ampliadas, ou mais de 30 dias, no verão.

A escolha de articular nesta pesquisa profissionais formadas em nível de graduação na FACED/UFRGS e profissionais atuantes em educação infantil na SMED/PMPA deveu-

⁶ Assessora pedagógica que trabalha com instituições de educação infantil da RME ou instituições conveniadas.

se às aproximações percebidas, ao longo destes últimos 20 anos, entre as duas instituições das propostas em relação à democratização. Em que pese as divergências em termos políticos e conceituais, e considerando as histórias e formas de atuação diversas, estas duas instituições vêm construindo, pelo menos em nível de discurso, caminhos de emancipação social próximos.

A pesquisa realizou-se em diferentes movimentos metodológicos. Um grupo de sujeitos formado por 12 ex-alunas do Curso de Pedagogia/FACED/UFRGS participaram da primeira etapa de coleta de dados realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada individual, complementada posteriormente por uma dinâmica coletiva que reuniu 30% do grupo em um encontro. Para contextualizar o ambiente e os princípios de formação vinculados ao Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS, e no sentido de aprofundar a análise de documentos produzidos sobre essa trajetória, entrevistei professoras envolvidas com o curso. As professoras foram organizadas em dois grupos: duas professoras que se envolveram na elaboração do currículo novo como membros da Faculdade de Educação e mais duas citadas nas falas das ex-alunas como importantes para sua formação. E, como o ambiente educativo não é só formado por alunos e professores, foram entrevistados dois funcionários técnico-administrativos que participaram desta época de implementação da nova habilitação e que faziam parte de ambientes citados pelas ex-alunas como espaços de interação na formação – Biblioteca e Central de Produções⁷.

⁷ Setor de produção e atendimento na área de recursos audiovisuais na Faculdade de Educação.

A partir dessa configuração desenvolvi a pesquisa sobre a participação na trajetória da formação docente em nível de graduação, buscando articular olhares, cenários e emoções de diferentes atores do processo.

2. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar em formação de professores significa pensar em formação profissional e humana. Este processo é constituído por diversas dimensões, porém busquei investigar, apenas, a dimensão relacional da participação, como uma ação ética, política, social e cultural no ambiente de formação. Procurei, a partir dos olhares de professoras de educação infantil, reconhecer espaços de participação em seu ambiente de formação acadêmica em Pedagogia.

A escolha do tema da participação na formação de professores justifica-se pelo contexto social que caracterizou nosso país, na década de 80, quando surgem fissuras nas diferentes organizações para a constituição de espaços efetivos de participação. Nesta década em que as profissionais pesquisadas frequentaram o Curso de Pedagogia da UFRGS, o princípio da participação passa a fazer parte de alguns discursos e a conduzir algumas práticas, abrindo caminho para novos movimentos em termos de formação docente.

Por outro lado, penso que através da participação na formação acadêmica, entendida como um conjunto de articulações de processos interacionais, é possível compreender esta formação com vistas ao que nos constitui como humanos, agir e pensar, considerando as diferentes dimensões da vida.

Pretendi, nesta investigação, discutir algumas características dos saberes profissionais mobilizados e utilizados na prática profissional, saberes estes propostos por Maurice Tardif, agregando à discussão proposta por Edgar Morin que oferece uma nova forma de fazer educação a partir do pensamento complexo.

Não pretendi, desta forma, confundir os saberes profissionais com os conhecimentos adquiridos no âmbito da formação universitária. Abordo os olhares para a formação das professoras a partir dos saberes profissionais porque investigo o que pensam, hoje, as professoras de educação infantil, formadas na UFRGS, sobre a participação em suas formações acadêmicas. Neste sentido, penso que o papel da memória também é o de deixar vir à tona o que produziu marcas e mobilizou conhecimentos. Acolho o entendimento de que a prática profissional não é um espaço de aplicação de conhecimentos universitários, mas de generalização que absorve e transforma o que encontra eco nas exigências do trabalho. Por outro lado, valho-me do pensamento de Tardif para relativizar o peso da formação acadêmica das professoras.

Uma das características apontadas pelo autor diz respeito ao caráter temporal dos saberes. O mesmo autor nos atenta para o fato de que a imersão na vida escolar por aproximadamente 16 anos (educação básica) nos deixa marcas profundas, sendo estas marcas as que, preferencialmente, irão se manifestar na atuação dos profissionais e não as possíveis marcas da vida acadêmica na formação de professores, ou no Curso de Pedagogia. Se a temporalidade é constituidora do saber, então, ao longo da vida profissional dos professores, os saberes vêm sendo construídos e mobilizados.

Acolho o entendimento de que a história de vida escolar deixa marcas profundas na atuação profissional. Os anos de educação básica tomam conta de nossa infância e parte da juventude e são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade.

A infância e a adolescência constituem um longo período de plasticidade, desconhecida dos outros seres vivos. Nessas condições, a influência das condições exteriores, começada na embriogênese, acentua-se e diversifica-se nos indivíduos. O desenvolvimento de cada um será sensível aos fatos, acidentes, traumas vividos ao longo dos períodos infantis e juvenis. (MORIN, 2002B, p. 58)

No entanto, não pelos mesmos motivos – duração e desenvolvimento pessoal – a formação acadêmica pode assumir um espaço de referência na vida dos profissionais que por ali passam, na medida em que pode possibilitar experiências e vivências ímpares em relação ao já vivido. Dessa forma, as marcas profundas, anteriormente mencionadas, passam a ser revisitadas e, possivelmente, reconstruídas em um movimento recursivo de auto-eco-organização, constituído das complementaridades, antagonismos e das noções de ordem, desordem e interação. Estes elementos constituidores do movimento de auto-eco-organização em nenhum momento possuem status, ou grau de evolução, diferenciado. Todos eles, na mesma medida, estão interligados na tessitura da organização.

Morin (2001), ao se referir ao *imprinting*,⁸ nos atenta para as marcas que a Universidade também pode deixar e que, dependendo da incidência, será difícil abandoná-las. O autor refere-se a este processo, no meu entender, com um sentido desfavorável. Marcas que impossibilitariam, ou dificultariam, a criação, a invenção, a possibilidade de superação de um estado de organização da Universidade que não atende às necessidades de

⁸ Fenômeno revelado pela etologia e que é definido pelo autor como “marca original irreversível que é impressa no cérebro.” (p.50)

uma nova forma de ser no mundo, a partir do pensamento complexo. A possibilidade de emergir dessa situação de opressão social e cultural inscrita pelo *imprinting* está na autonomia. Os determinismos podem ser rompidos nas brechas de uma vida cultural, política e social dialógica, exercitando a coordenação dos pontos de vista, o olhar para o outro. Morin nos alerta que:

“ A sociedade possui o indivíduo, mas ele pode ser também co-possuidor se beneficiando dos seus direitos cívicos e participando da sua organização. Ela submete o indivíduo, mas ele também pode emancipá-la. A cultura impõe seu *imprinting* e, ao mesmo tempo, fornece os seus saberes, *savoir-faire* e conhecimentos que desenvolvem a individualidade; admitir, nas sociedades pluralistas, a autonomia das idéias e a expressão das crenças ou dúvidas pessoais. Daí a sua ambivalência radical: a cultura submete e autonomiza.” (MORIN, 2002B, p.276)

Penso que, no tempo/espaço de formação universitária, é possível imprimir questionamentos, desafios, possibilidades de reflexão e ação que, no decorrer da vida profissional, podem vir a se tornar o embrião de novos caminhos.

A formação acadêmica, propriamente dita, vem demarcada por uma história individual e social que produz interações diferenciadas ao longo do curso, o qual, por sua vez, também possui uma história, um contexto específico de interação, podendo, ou não, produzir significados e aprendizagens congruentes.

Quando se escolhe um curso universitário, neste caso o Curso de Pedagogia, essa escolha já vem impregnada de uma história, de necessidades, de expectativas e desafios que são próprios da ação humana. A escolha de caminhos é o movimento da vida. Mesmo que freqüentemos o mesmo curso universitário, as emoções, as possibilidades de interação e

intervenção estabelecidas no decorrer desse percurso acadêmico são plurais. As histórias de vida, assim como as histórias de vida escolar dos diferentes envolvidos nesse processo (alunos(as), professores(as), funcionários(as)...) são constituidoras de um ambiente educativo. São redes de relações, estabelecidas a partir de diferentes emoções, que permitem desenhar os processos interacionais da vida acadêmica em espaços formalizados ou não.

Tardif (1999) nos fala que “o ensino é, antes de tudo, um trabalho baseado em interações humanas entre professores e alunos”. Busquei ampliar esta leitura, ou tentar complexificá-la, com o entendimento de que todas as interações humanas, vivenciadas no processo de formação e de vida, sustentam as práticas de ensino e de aprendizagem. Assim, não só as interações de professores e alunos estão relacionadas ao ensino-aprendizagem, como todas as possíveis interações de vida e de morte ocorridas no decorrer desse processo. A instituição escolar é uma entidade viva e todas as partes envolvidas estão, de uma maneira ou de outra, constituindo o todo, que poderá ser maior ou menor do que a soma das partes.

Tardif (2002) aponta, como resultado de investigações na perspectiva epistemológica e ecológica⁹ sobre os saberes profissionais dos professores, ou seja, sobre os saberes da ação, que eles provêm de fontes diferentes, são compostos.

Em seu trabalho, um professor utiliza sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, ele também se apóia em certos

⁹ Perspectiva que busca ampliar as vias tradicionais de análise do ensino - a didática e a pedagogia – fazendo emergir as construções de saberes docentes balizados e constituídos pelo trabalho no cotidiano.

conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, pelos guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber de experiência do trabalho e na experiência de certos professores no que se refere a tradições específicas ao ofício de professor. (TARDIF, 2002, p. 263)

Penso que a participação está incluída nestes aspectos citados acima como cultura pessoal e experiência, entre outros. No entanto, ela pode se manifestar como um saber profissional produzido, exercido em um ambiente educativo que tenha objetivado, e/ou talvez subjetivado, como princípio, via interação humana, sendo, também, considerada sabedoria humana.

A formação docente provém de múltiplos movimentos constitutivos de identidades de profissionais da educação. Porém, a constituição das identidades está engendrada no estabelecimento de relações de alteridade ao longo da vida e da formação. Há uma diversidade de fatores que constituem os saberes profissionais e que produzem certas aproximações, certas identidades. Ao mesmo tempo, estas identidades propulsionam a constituição e a criação de novas fontes de saber.

Neste sentido, ao referir-se à pesquisa realizada por Carter, em 1990, Tardif comenta uma outra característica dos saberes docentes:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.(TARDIF, 2002, p.265)

Esta é uma das características, segundo Tardif, de um saber profissional. Ele é personalizado, tem uma história de vida que tem emoções próprias, e situado na medida em

que se inscreve em uma contextualidade. A produção de determinado trabalho na vida profissional ocorre, também, em função da possibilidade de generalização e de mobilização dos saberes construídos.

Ainda buscando caracterizar o trabalho docente e, por conseguinte, a formação para o seu exercício, Tardif chama a atenção para o objeto deste trabalho, o ser humano. Os saberes provenientes têm as marcas, as dimensões do humano. Estas dimensões compreendem componentes éticos e emocionais.

Estar em uma sala de aula, frequentando um curso universitário não garante aprendizagem. Pelo menos, não do que formalmente está instituído e objetivado como aprendizagem pelo curso. Aprender implica aceitação do outro, a mobilidade de uma emoção e tolerância. Tal aceitação passa por interações humanas complexas, advindas de emoções diversas, mobilizadoras de questões éticas.

Se a participação não é uma conquista meramente técnica, formar com vistas à democracia, também não. A formação que tenha presente a construção de um ambiente democrático de participação e atuação de seus sujeitos extrapola o técnico, por não vislumbrar um produto final, apostando em processos interacionais participativos, nos quais sejam possíveis os exercícios da alteridade e da reciprocidade. Porém, estes exercícios rompem com a visão da participação como um processo apenas político-ideológico. É um processo político de dimensão social, cultural e ética. Neste sentido, formação acadêmica, formação profissional, é também formação humana. Humana porque pode criar a possibilidade de exercitar o olhar para o outro, o olhar de acolhimento do outro como

legítimo outro, como possibilidade de criar vias de interação apoiadas em um projeto de resgate de dimensões, até então, esquecidas pela cultura ocidental.

2.1. MOVIMENTO E FORMAÇÃO

Nas últimas décadas, a educação se ocupou da tentativa de grandes reformas curriculares. Esta não é uma prerrogativa da Pedagogia, mas caracteriza um tempo de questionamento e busca de superação de paradigmas esgotados, nas mais diversas áreas do conhecimento, na ciência. Trata-se de um tempo de rupturas de onde pode emergir uma nova postura diante da ciência. Esta postura poderia vir a priorizar as racionalidades estético-expressiva e moral-prática sobre a racionalidade cognitivo-instrumental. Isto significaria criar uma prática emancipatória que considere dimensões éticas através da responsabilidade, dimensões políticas através da participação e dimensões estéticas através do prazer.

No entanto, a emergência desta nova forma de pensar a ciência considera as dimensões citadas acima de maneira transdisciplinar, com relações rizomáticas¹⁰, na qual a ordem e a desordem são constituidoras da organização. É uma nova forma de pensar a ciência pressupõe uma nova forma de pensar o ensino, abandonando a visão fragmentária do saber que disciplinariza o conhecimento e afasta-se da condição humana.

¹⁰ Utilizo este termo no sentido do entrelaçamento de raízes, para além da aproximação ou avizinhamo.

As tentativas de reformas curriculares a que me referi anteriormente tinham como princípios essas dimensões “esquecidas”, ou menos desenvolvidas, mostrando-se, na maioria das vezes, inócuas em relação à prática desenvolvida.

Utilizo-me do pensamento de Morin para tentar compreender essas situações que, para os que estão envolvidos com a educação, não são tratadas, hoje, com surpresa.

Toda a formação pessoal e profissional que tivemos, ao longo de nossas vidas, foi no sentido de estruturação do pensamento, do mundo nas diversas áreas, abordagens e verdades. A possibilidade de interagir com o mundo de uma forma que não seja linear, previsível, com início, meio e fim, tendo presente o drama de que a evolução não nos leva, necessariamente, para uma situação de progresso, é totalmente desconcertante. Ou, como diz Morin:

...há que se fazer um progresso na idéia de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar autocrítica e reflexividade.(MORIN, 2001A, p.98)

Alterar a formação profissional, seja ela qual for, no sentido social, político, ético e estético, não é puramente uma questão de mudança de estrutura curricular, mas de pensamento. Significa desvencilhar-se de uma postura linear em relação à formação e exercitar, ou buscar exercitar, o desafio da complexidade do humano.

O pensamento complexo, na perspectiva de Morin, resgata o que nos constitui como humanos: Sapiens, Demens, Faber, Ludens, Economicus, Mithologicus, Prosaicus,

Poeticus... (2002 B, p.41 e 42). Esta maneira de saber e de ser surge da insuficiência da forma de conceber ciência na modernidade. A complexidade compreende uma relação amalgamada da vida, da natureza, do conhecimento, das idéias, da humanidade. Na trama destes aspectos estamos na tentativa de um movimento de auto-eco-organização, de ordem, de desordem e de interação. Estes elementos não estão, como já disse, em momento algum hierarquizados, mas em um movimento complementar.

Esse pensamento interligado, interdependente, transforma toda forma de atuação e de compreensão do trabalho de formação. Ele fortalece a idéia de que a leitura da realidade não pode ser fragmentada, estática e simplista; amedronta diante do desafio de realizar as muitas leituras de uma mesma realidade, de estabelecer inúmeras relações e articulações, de romper fronteiras, abrindo o conhecimento e o pensamento para outras áreas antes veladas pela estruturação lógica.

Se, em determinado momento histórico, esta forma estruturada de pensar e organizar o ensino, disciplinarizando o conhecimento, estabelecendo fronteiras definidas em suas diversas áreas, repercutiu como um avanço, percebe-se, hoje, que a possibilidade de especialização carrega a perda dos vínculos naturais existentes nas diferentes dimensões. Isto ocorre tanto nos fenômenos mais simples da vida como naqueles mais complicados. Há uma espécie de naturalização das fronteiras e todo o esforço está na possibilidade de garantir um olhar complexo para a realidade.

Trabalhar no sentido da formação humana integral, adotando uma relação de responsabilidade com o que vem sendo tecido com o outro, com o diferente, nesta

perspectiva, aproxima-se do cuidado não só com o que está individualmente ao meu lado, mas, também, com o que socialmente se coloca ao meu redor.

Não quero assumir uma posição ingênua de pensar que, a partir do entendimento do esgotamento do modelo lógico e pragmático da modernidade, que tem como decorrência a disciplinarização do conhecimento, estabelecendo fronteiras rígidas entre os saberes e o afastamento das dimensões do humano, estará tudo religado em termos de formação docente. A complexidade do pensamento está dada, mas criamos inúmeros mecanismos que, no dia-a-dia, naturalizam a linearidade. A possibilidade de nos aproximarmos do pensamento complexo em termos de formação humana é exercitarmos o agir e o pensar de forma complexa, reinventando uma nova forma de ser que esteja vinculada a uma outra maneira de viver o tempo e o espaço. Uma outra maneira de ser no tempo e no espaço significa uma outra organização, uma outra gestão, mas principalmente, o estabelecimento de princípios. Penso que a possibilidade de participar pode contribuir nessa construção.

2.2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Como a educação infantil passa a pautar e desafiar os ambientes formadores em nível universitário, demandando novas ações, novas organizações, procuro, nesta seção, contextualizar tal necessidade, comentando brevemente aspectos que caracterizam essa entrada na academia. Ela corresponde à crescente compreensão da importância de atender às demandas sociais e de contemplar, em nível superior, a complexidade dessa área.

A Constituição Nacional de 1988 traz uma mudança de enfoque no que tange ao atendimento à primeira infância. O trabalho desenvolvido com este ciclo de vida é reconhecido como trabalho de educação infantil, superando a visão meramente assistencialista. O direito é agora das crianças, não só da mãe trabalhadora. Trata-se de um dever do Estado, e as instituições de educação infantil estão incluídas no Sistema de Educação Básica. Cuidado e educação passam a ser tratados de forma indissociável, complementar e constituidoras da ação educativa e humana qualificadas. A Constituição amplia o que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) havia consagrado como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, o atendimento de seus filhos nas creches.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento aos direitos da criança, entre os quais o direito à educação na faixa etária do zero aos seis anos; entre esses estão os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Estatuto reafirma a Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, e o determinado na Constituição Federal, dando uma nova visão sobre a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos.

Em consonância, a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garante o dever do Estado com a educação infantil como parte integrante do ensino básico e com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral das crianças nesse ciclo de vida, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A LDB/96 prevê que as instituições existentes (creches, maternais e pré-escolas) devem, no prazo de três anos a contar da sua publicação, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Este processo de criação dos

Sistemas Municipais de Ensino até hoje vem ocorrendo, extrapolando o prazo inicialmente determinado. Os municípios que já criaram seus Sistemas têm apontado como um indicador de qualidade a formação dos profissionais que atuam com a educação infantil.

Assim, com a LDB a Educação Infantil passa a integrar o Sistema Escolar, como primeira etapa do Ensino Básico, composto também pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (art. 21/inc. I e art. 29). Fica ultrapassada, pelo menos juridicamente, a concepção que via o atendimento da criança pequena como meramente assistencial ou tendo como objetivo apenas a guarda das crianças cujas mães precisassem trabalhar. Percebe-se que a possibilidade de se enxergar o trabalho profissional com a educação infantil está vinculada historicamente não só a um novo olhar para a infância, mas a um novo olhar para o papel das mulheres e as relações no mundo.

A Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança pequena e não a simples preparação para o ensino fundamental; é complementar à educação oferecida em outros locais, tais como a família e a vida social, todas elas indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança. Passa a desempenhar um papel específico no conjunto da educação, de iniciar a formação que toda pessoa precisa para exercer a cidadania e de estabelecer as bases e os fundamentos para os estudos posteriores. Deve assumir seus componentes fundamentais de educação e assistência, por ser, a criança, cidadã de plenos direitos, que precisa conviver em um ambiente adequado que permita a integração entre o mundo familiar e o mundo social.

Os direitos conquistados correspondem a deveres e responsabilidades a serem

assumidas. Entre elas, a formação dos profissionais que atuam com a primeira etapa da educação básica. Dispõe-se de um corpo de conhecimentos específicos e peculiares a esse ciclo de vida que precisa ser pensado pelos educadores, sob pena de se trabalhar na lógica da escola de ensino fundamental. A nova visão de criança assumida na legislação traz consigo uma nova visão de profissional para atuar com ela.

É nesse cenário de discussão que ocorre a implantação da habilitação para atuar com a infância. A implementação do curso superior para atuação com a educação infantil é paralela às discussões que possibilitam a emergência desse cenário que promove o estabelecimento legal de conquistas para a infância.

3. PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO: ORGANIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

A participação na gestão educativa implica em convivência com a diversidade, coexistência da singularidade e da multiplicidade. Isto significa ter presente que a comunidade escolar, que participa na condução do processo educativo e dos órgãos de decisão, não é homogênea, mas “constituída por segmentos diferenciados, e até antagônicos, e estabelecem no seu interior relações que são sempre complementares, concorrentes e antagonistas”.(TEIXEIRA E PORTO, apud PINTO et al., 1997, p.223).

Pensar a gestão da escola, ou de um curso de formação de professores, que tenha como princípios os movimentos basilares de uma organização complexa – ordem, desordem e interação – é vislumbrar a construção de uma nova forma de pensar a educação.

A escola como organização burocrática, tal como nós como seres burocráticos, tem dificuldade em desvencilhar-se da perspectiva da tecnoestrutura, da homogeneização dos elementos constituidores, do pensamento linear. Embora o espectro de atuação dos vários segmentos tenha se ampliado, em muitos casos, permanecemos reproduzindo, nos espaços escolares, as engrenagens administrativas que estabelecem a dualidade entre poder administrativo e os grupos sujeitados, onde não há esse espaço a que nos referíamos anteriormente de atuação dos sujeitos.

Dentro da especificidade das instituições educacionais, o termo "organização"

toma um caráter de amplitude do trabalho desenvolvido. A organização de uma escola ou Universidade está a serviço da realização dos objetivos a que se propõe, de um projeto comum. A coordenação dos processos que desencadearão o alcance dos objetivos, como a tomada de decisões, por exemplo, é o que se considera gestão. É a ação intencional de conquistar algo, alicerçada em concepções de educação, de escola, de sociedade, entre outras.

Cabe ressaltar que a intencionalidade de ações em prol do alcance de objetivos na educação ocorre em vários níveis. Além das relações existentes entre escola e sociedade, as ações que extrapolam o âmbito escolar, mas que, direta ou indiretamente, estão vinculadas aos objetivos a que a escola se propõe, como as políticas, por exemplo, há aquelas ações desenvolvidas no interior da escola (interações, planejamentos, administração de recursos materiais, ensino, avaliação...). Todas elas dizem respeito à gestão da educação.

Neste estudo, porém, como já indicado, pretendeu-se focar a participação no âmbito da gestão como processo relacional, elemento de formação humana das alunas no período de sua formação acadêmica em nível de graduação, considerando que tal formação não se inicia na Universidade e nem se esgota ali, mas, como já abordamos anteriormente, compreende uma trajetória compósita, plural, temporal e personalizada.

A gestão da educação pretende, hoje, superar o enfoque limitado de administração gerencial e busca alicerçar-se em movimentos mais dinâmicos e coletivos. Entendida como movimento coletivo, apresenta-se como uma dimensão do trabalho escolar que tem por objetivo promover a organização e a articulação não só das condições

materiais, mas, também, humanas a fim de garantir a ampla aprendizagem dos alunos.

O tensionamento para que não só a escola, mas a sociedade como um todo, trabalhem no sentido de superar o modelo estático de gestão, assumindo novas formas de participação, coloca-se, já há alguns anos, como centro das discussões. Tendo presente que em diferentes posições ideológicas a necessidade de mudança se impõe, já que a centralização não dá conta das solicitações apresentadas pela população, acolho, aqui, o entendimento de que a busca de ir além dos métodos orientados pelos princípios da racionalidade, da linearidade, da fragmentação e tutoria, características do modelo estático e quantitativo, é imposta pelo impacto das demandas que a escola abarca na realidade atual e do desejo de construir um espaço participativo, acolhedor e humano para os envolvidos.

Os problemas da educação e da gestão escolar estão relacionados e, por isso, é preciso articular ações globais que contemplem o coletivo. A utilização de soluções tópicas, como capacitação, melhoria de espaço físico, adoção de uma metodologia inovadora, isoladamente não garantem a superação das situações complexas que se apresentam nas escolas. Nesse sentido, a gestão escolar coloca-se como uma dimensão do trabalho, um meio e não um fim em si mesma.

A gestão, nesse enfoque, seria responsável pela cultura da escola: a forma como é organizada e como funciona; a forma como as pessoas se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade; pela forma como articula ações; pela postura diante dos problemas educacionais e sociais; pela forma como se encara o trabalho na instituição. Essa

cultura é formadora e constituidora de um *ethos*¹¹ próprio.

A compreensão da complexidade do mundo da escola é essencial para que os professores nela se sintam protagonistas. A defesa do espaço institucional democrático pressupõe a criação, a produção, e não apenas o consumo. Isto significa investir nas interações, nas ações recíprocas entre os diversos segmentos do ambiente, visando o “desenvolvimento do processo de viver e ser saudável e de participação real na construção da cidadania”. (SAUPE, 1998a, p. 16, apud GEIB, 2001, p.19)

O papel da interação na formação de docentes é um aspecto importante na perspectiva da participação, na gestão do educar. A interação pode ser abordada em diferentes concepções, que por sua vez estão ligadas a interesses e ênfases, também distintas.

Por um lado, a interação está vinculada à idéia de que é através da forma como se organizam os indivíduos, como eles interagem, que se manifesta a estrutura social. Neste sentido, a interação é analisada sob o ponto de vista sociológico com ênfase em aspectos estruturais.

Uma outra possibilidade de entendimento é a de que os sujeitos de uma determinada estrutura organizacional são a própria estrutura. Assim, não poderiam estar determinados por ela, mas estariam construindo ou recriando, constantemente, a

¹¹ Segundo Boff (1999), “*Ethos* em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat”.(p. 27)

organização da qual são membros constituidores. Esta perspectiva, que parte de uma abordagem microetnográfica compreende o sujeito criador e produtor do social. Há autonomia do sujeito em relação à realidade que o cerca, possibilitando a intervenção.

Em uma posição menos polarizada, há a perspectiva do interacionismo simbólico em que o sujeito é tanto produto como produtor da socialização e, neste contexto, a interação passa a ser concebida como ato conjunto.

A psicologia ainda prevê a interação como a emersão dos processos individuais ou lugar de produção de processos psicológicos, não considerando o aspecto estrutural.

Nesta pesquisa propus-me a conceber a interação como ação recíproca amarrada tanto à organização quanto ao indivíduo integrante desta organização. Ela pode ocorrer de forma participativa, tomando parte no sistema ou ambiente de maneiras diversas. Entre elas está o “silêncio” como forma de interagir, como manifestação de outras linguagens.

Os significados de silêncio em relação à interação, também, ocupam diferentes posições entre os teóricos que fazem este estudo. Entre elas está a de manter a dinâmica tradicional de uma sala de aula, ou de evidenciar o poder e o controle do aluno através da manifestação silenciosa de emoções vinculadas ou ao entendimento, ou a preservação, que dispensam o sujeito de assumir a responsabilidade pelo dito.

Na perspectiva discursiva, o silêncio passa a ser compreendido também como a

possibilidade de produzir sentido do que não foi dito. Ele está para além das palavras, para além da falta, de um lugar vazio. Um espaço que existe como contrapartida à necessidade de estar sempre dizendo, que não pode ser considerado, necessariamente, como campo de dominação ou resistência. Para dar conta da dimensão política do silêncio, há a idéia de silenciamento, que supõe a impossibilidade do sujeito assumir determinada posição. Laplane, ao referir-se às idéias de Orlandi, nos coloca que:

A autora considera reducionistas as perspectivas que remetem o silêncio à linguagem verbal, apagando sua especificidade. Sustenta a idéia de que sem silêncio não há sentido. O silêncio não é um acidente que intervém ocasionalmente mas uma condição *sine qua non* de todo sentido. Para Orlandi, pensar o silêncio conduz a traçar um limite à redução da significação ao paradigma da linguagem verbal. Propõe, assim, uma descentração da linguagem verbal enquanto espaço privilegiado de significação. (LAPLANE, 2000, p.60)

Considerar o silêncio como possibilidade de espaço de interação em um processo de participação vincula-se à vontade de fazer uma leitura da realidade da formação de professores que contemple as emoções de uma forma mais abrangente - no tom da fala, nos sorrisos, nos olhos lacrimejantes, nas interrogações manifestadas pelo corpo, na saudade manifestada por um gesto...

A interação, então, em suas diferentes formas de manifestação, como elemento constituidor da formação humana, do movimento complexo da vida, produz e é produzida pelo ambiente, pelos indivíduos deste ambiente.

Morin nos atenta para o princípio da organização recursiva que permeia o pensamento complexo.

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura.(MORIN, 2001A, p. 182)

A interação como uma ação humana recíproca pressupõe a organização de um ambiente formador que, através dela, viabilize o engendramento das múltiplas dimensões do humano. Nesta perspectiva, o trabalho de formação acadêmica do educador é trabalho de formação do humano, de dialogicidade entre os sujeitos, de possibilidade emancipatória, através de uma prática ecológica de encontro com o outro e consigo mesmo.

No entanto, a organização dos cursos de formação de professores esteve por muito tempo voltada ao caráter estrutural do currículo, cognitivo da aprendizagem e político das relações. Estes enfoques tinham como pano de fundo toda uma organização histórico-social que percebia a necessidade de privilegiar alguns fatores para emergir de uma trajetória de opressão.

Atualmente, pesquisas¹² nos apontam que a possibilidade de qualificação da formação docente extrapola estes aspectos, estando vinculada à necessidade de inclusão de outras dimensões do humano às leituras das realidades educativas, além da necessidade de vincular a projetos a organização da formação.

Com isto, não se pretende suprimir as dimensões antes evidenciadas, mas complexificá-las. Currículo é interação, aprendizagem é interação, e a política requer interação. A participação ocorre na formação como decorrência da interação, e esta

¹² A professora Ana Maria Braga (1999) aponta a necessidade de “subordinar o Know-how técnico ao ético”.

participação envolve questões não só políticas, mas culturais, sociais, éticas, psicológicas. Estas dimensões possuem um aspecto que as amarra. Como ocorrem as relações no ambiente de formação?

A análise dos princípios impressos na formação acadêmica pode nos dar pistas de como as pessoas ali estão, de como elas agem no seu dia-a-dia, quais os cuidados com a existência de si, do outro, da coletividade. No entanto, ao trazer o tema do cuidado para a formação acadêmica, talvez estejamos problematizando um espaço que ainda venha construindo o entendimento de que a afetividade se contrapõe à profissionalização.

Pensar o cuidado na formação como possibilidade de aproximação do humano é pensar em um ambiente que tenha o espaço para a diferença e a legitimidade, como local de existência profunda.

A humanidade confere à educação a essencialidade que a aproxima do cuidado e que se concretiza no processo de educare¹³, por permitir aos seres humanos aprenderem a viver juntos num mundo onde o grau de interdependência é cada vez maior e onde educar significa intervir na construção da relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.(GEIB, 2001, p.35)

O cuidado possui uma dimensão ontológica por estar vinculado à forma de ser de cada um que vai adquirindo características diversas a partir das, também, diversas histórias de vida, das vivências com o cuidado, dos contextos em que ocorreram. É uma forma singular de ser e estar no mundo que vai organizando a prática pessoal, profissional, docente. Esta forma singular de nos relacionarmos com os outros, ou de cuidarmos e sermos cuidados, além de ter marcas da história de vida, pode encontrar maior ou menor

¹³ A autora utiliza como conceito de educare como a educação com e para o cuidado.

espaço de autonomia interpessoal no ambiente de formação acadêmica. Trata-se de uma ação pedagógica intencional com propósitos éticos e estéticos diferenciados, presentes em uma forma de gestão que tenha a compreensão da complexidade da ação educativa.

A composição conceitual do cuidado, da educação e da emoção integra-se numa harmoniosa melodia de vozes interpessoais que se interpenetram em sua intimidade e abrem-se para o processo de ajudar o outro a se construir, numa relação ser educador/ser educando edificada na com-vivência e na interação.(GEIB, 2001, p.40)

Neste sentido, a gestão pode configurar-se em cuidado, e o cuidado pode imprimir uma dimensão humana na formação.

A seguir, pretendo discutir a participação contemplando algumas dimensões – psicológica, social, política e antropológica – tendo presente que esta divisão é meramente didática, com fronteiras criadas artificialmente, sendo no engendramento delas, entre tantas outras dimensões, que nos constituímos como sujeitos participantes.

4. DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO

4.1. A PARTICIPAÇÃO NA DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Na Universidade, na Faculdade de Educação, na escola, diferentes segmentos de pessoas estão mais ou menos envolvidos na dinâmica do fazer pedagógico. Existem diversos movimentos, no sentido da ação articulada, que exercem forças convergentes ou divergentes, constituindo toda a vida de um ambiente educativo em nível de formação acadêmica. As possíveis relações, articulações, os arranjos consensuados para garantia do estabelecimento das ações no espaço institucional, vão criando uma rede de vivências e/ou convivências que podem imprimir ao tempo de formação um caráter diferenciado.

Cabe salientar que, mesmo tendo presente que todos os envolvidos com a ação educativa de uma instituição são considerados educadores – professores, funcionários dos diferentes setores, colegas – os grupos que dão vida a ela nem sempre têm como foco primeiro a educação. São forças, emoções, objetivos, tempos pessoais, ou qualquer outra variável social, cultural, entre tantas, que direcionam de forma relativamente autônoma os fazeres no ambiente de trabalho.

E por falar em emoção, trago aqui um pouco das idéias de Maturana para fazer a discussão das relações humanas existentes no ambiente com o qual venho me debruçando, neste trabalho, a Faculdade de Educação da UFRGS.

O autor nos atenta para a idéia de que as relações humanas são sustentadas por diferentes emoções, porém nem todas são sociais, sendo o que as diferenciam a possibilidade da convivência recíproca, a aceitação do outro como legítimo outro. As relações humanas ocorrem no âmbito cultural e a aceitação do outro não é uma questão cultural, mas um modo de atuar socialmente, na medida em que se mantêm as disposições biológicas do homem, de viver em um espaço de interação social.

Os seres humanos inventamos discursos racionais que negam o amor, e assim tornamos possível a negação do outro. Não como algo circunstancial, mas como algo culturalmente legítimo, porque na espontaneidade de nossa biologia estamos basicamente abertos à aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. (MATURANA, 1998, p. 68)

Maturana aponta como incongruente para o estabelecimento da relação com o outro, da relação social, a existência da hierarquia. Para o autor, as relações hierárquicas estão baseadas em conquista, manutenção e concessão de poder, o que inviabiliza o encontro. Neste ponto de vista, as relações de trabalho entre diferentes segmentos não são sociais.

É sabido que, na educação, as relações hierárquicas se estabelecem através de diversos instrumentos entre professores e alunos. Talvez o mais explícito seja a avaliação. Não pretendo entrar no mérito das diferentes concepções de avaliar e de trabalho docente, mas exemplificar com um aspecto que é formal, do ponto de vista legal na educação, os nós inerentes à formação que estão previstos na cultura educacional que construímos e que, talvez, possam dificultar a aproximação com o outro.

Ao refletir sobre as relações hierárquicas, Maturana questiona a necessidade do estabelecimento de instrumentos legais para a coordenação de condutas. Esta necessidade é que afasta a possibilidade das relações humanas serem sociais, considerando que, para serem sociais, as relações precisam estar ancoradas na congruência de condutas, na convivência, na interação.

Os instrumentos legais, ao meu ver, não são suficientes para o estabelecimento de relações humanas e sociais. A emoção mobilizadora das condutas precisa estar vinculada à intenção de interagir. No entanto, de forma complementar e antagônica, os instrumentos legais são, em alguma medida, produtos da organização social, política e cultural em que se inscrevem as condutas. Nesta perspectiva, trago sucintamente a trajetória legal que ocorre nos últimos anos em relação à participação na gestão democrática dos espaços educacionais públicos.

A educação passa a ter como determinação legal a gestão democrática a partir da última Constituição Federal. A Constituição de 1988 introduz na legislação brasileira o princípio da gestão democrática do ensino público. A participação, inerente ao processo de gestão democrática, é uma das grandes questões do mundo atual, estando presente nos mais variados discursos oficiais, mesmo que com diferentes sentidos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a gestão democrática recebe ênfase explícita nos Artigos 14 e 15, que asseguram a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, a

participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; esse conjunto permitiria o alcance de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Tratar-se-ia, pois, de se encontrarem, escola e sociedade, em um momento de transformação de sentidos, de trânsito paradigmático. No entanto, a produção do texto legal não garante sua inscrição simbólica nos contextos de atuação social dos profissionais.

Segundo Santos, “a Constituição foi capaz de incorporar novos elementos culturais, surgidos na sociedade, na institucionalidade emergente, abrindo espaço para a prática da democracia participativa” (2002, p.65, Grifo meu).

Neste caso, parece que a congruência de condutas e de culturas veio a pressionar o estabelecimento de leis, porém a instituição legal não garante a sua continuidade social. A preocupação com o outro, com que o outro faça parte, ou participe, em uma sociedade democrática, é construir uma ética que vem fundamentada na emoção do estar junto, mas para isto “é preciso criar sistemas legais que definam as relações entre sistemas humanos diferentes fundados na configuração de um pensar social capaz de abarcar todos os seres humanos”.(MATURANA, 1998, p.73).

Neste enfoque de construção de uma ética não basta a criação do sistema legal, ou uma mudança de paradigma; é necessária uma reforma no pensamento, uma mudança ontológica.

Mas, se as relações de trabalho não são sociais, o ambiente de formação que é

organizado por diferentes segmentos é? E tratando-se de educação?

Todo o ambiente é de educação. Formação de professores também.

Penso que, para além das relações humanas assimétricas de trabalho (entre diferentes segmentos) e das relações humanas assimétricas entre professores e alunos, são possíveis o encontro, o tempo e o espaço para a constituição da relação social em um ambiente de formação. Entretanto, é preciso uma aposta nisto, um projeto nesta direção.

...falar da humanidade e esperar que um âmbito social do humano espontaneamente aconteça, não dá certo, porque não é fácil estender a aceitação do outro, sem reflexão, para além das próprias fronteiras culturais. (MATURANA, 1998, p. 73)

Neste sentido, parece importante considerar na formação docente a necessidade de uma postura multicultural, as diferenças culturais produzidas, preservadas ou aproveitadas no contexto curricular. Se apenas são identificadas as diferenças, estimulando o respeito e a tolerância, ou se há o esforço de questioná-las e, com isto, questionar as relações de poder.

Não basta simplesmente chamar todos à participação com vistas à democratização, já que existem ausências, silêncios, regras de comunicação na escola, colocados como formas de exclusão.

A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um. (MATURANA, 1998, p.75)

E como a participação democrática não acontece de forma espontânea, mas como uma construção histórica e coletiva, trago a seguir alguns pressupostos que Paro (1997) nos aponta quanto à participação na gestão da escola pública, que desloca para a Universidade. Esta construção está atrelada a condicionantes internos e externos à escola.

Dentre os condicionantes internos à escola, o autor relaciona quatro tipos: as condições objetivas em que ocorrem as práticas e relações no interior da escola; a forma de organização da escola, se existe uma organização formal, se ela está organizada de modo a promover a efetiva participação; como se articulam os interesses dos grupos na escola; e os condicionantes ideológicos sedimentados nas práticas e relações.

Já os condicionantes externos à escola, mas que também influenciam na configuração de uma cultura democrática escolar, são relacionados os seguintes elementos: se são consideradas as condições objetivas de vida ou não na gestão escolar com vistas à participação; os condicionantes culturais, ou quanto, ao longo da vida das pessoas, houve espaço para participação; e como funcionam os mecanismos coletivos de participação.

A participação, então, não se trata de uma conquista técnica, mas de aspectos social e ético da humanização que se impõe em um tempo, construído por nós, de reunião e dispersão. Esta construção é marcada pelas complexidades inerentes ao humano, pelas diferentes amarras e abandonos na realidade biofísica, psicológica, sociológica, antropológica, entre tantos outros aspectos da vida humana.

4.2. PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO: UM ASPECTO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

A educação escolar ou universitária, como um dos espaços para o desenvolvimento psicológico dos alunos, tem mostrado interesse em discutir os comportamentos e atitudes que tenham presentes sinais de uma cultura democrática, entre eles o da participação.

Campos (1997) aponta o carácter investigativo ainda inicial para as questões referentes ao processo de formação que acolha temas ditos transversais como temas centrais da formação humana.

O estudo da participação política de jovens com vistas à democracia aponta que a maioria deles está mais preocupada com a resolução de problemas pessoais, não investindo em projetos coletivos ou problemas sociais e demonstrando desconfiança em relação ao funcionamento de sistemas democráticos. Há pouca participação efetiva dos jovens, que preferem inteirar-se dos fatos através da participação passiva, através de meios de comunicação de massa.

Ao referir-se a esta prioridade dos valores pessoais detectada em pesquisa realizada em Portugal, Campos nos diz que:

Os estudos sobre os valores humanos mostram que os valores pessoais são mais importantes que os sociais, e a redução da importância destes aumenta à medida que as investigações se aproximam dos anos noventa. Os jovens parecem

mais centrados sobre a gratificação imediata do que sobre os projetos a longo prazo, mais focalizados sobre o seu espaço social próximo do que sobre o espaço social alargado.(CAMPOS, 1997, p.26)

Esses achados nos alertam para a necessidade de investimento e reforço na interdependência do social com o pessoal, já que é na retroação que ocorrerá a organização, rompendo com a causalidade linear do espaço de formação. Os indivíduos se produzem e são produzidos socialmente em um processo interdependente de retroação, de antagonismo e complementaridade. Neste sentido, o indivíduo, considerado como parte em um todo social, só poderá ser compreendido a partir da análise do todo. Da mesma forma, o todo só poderá ser compreendido pela análise da parte. A participação, ao meu ver, é uma das possibilidades de produção e intervenção pessoal e social.

Outro dado relevante, a respeito do olhar de estudantes sobre o conjunto de objetivos, valores, crenças que consideram adequados para direcionar a sua formação, corresponde a adesões sem questionamento aos projetos de pessoas significativas ou de autoridade.

Esta informação nos remete a questões que já estavam presentes no Emílio, de Rousseau. Não me refiro aqui à falta de questionamento, mas à necessidade do jovem em perseguir um exemplo, em ver um “norte” em alguém que lhe faça referência. Evidentemente que a escolha de referência vem acompanhada de emoções, de uma história de vida que não é só *sapiens*, mas um conjunto de dimensões que nos constituem como pessoa.

As pesquisas que tratam da participação em processo de formação de jovens apontam que “a qualidade do desenvolvimento não é a mesma em todos os cursos universitários” (CAMPOS, 1997, p.118). Talvez esta constatação seja um indício de que alguns cursos possuem melhores condições ou adequações em termos de organização que permitam ou sensibilizem os seus integrantes para uma maior interação via participação e, assim, seus alunos demonstrem maior desenvolvimento pessoal em termos psicológicos. Como desenvolvimento psicológico acolho a definição utilizada pela maioria dos autores portugueses, que sustenta ser a possibilidade de “resolver de modo flexível e criativo as várias situações com que se confrontam ao longo da vida, seja no domínio da participação cívica, seja noutros (familiares, sexual, profissional, econômico, etc.)”.(Idem, p.126)

As relações entre as práticas pedagógicas e as condições de organização escolar são aspectos considerados importantes para a formação pessoal e social. As práticas escolares estão muito voltadas para o treino da dependência, já que o professor é o centro. Mesmo tendo como objetivos a construção do grupo, da cooperação e do caráter relacional inerente à uma prática participativa, não há o favorecimento em termos práticos para a convivência a partir destes valores.

O trabalho de grupo é muito mais usado que antigamente, mas os professores nem sempre estão treinados para o apoiar e as instalações das escolas nem sempre o favorecem.(CAMPOS, 1997, p.120)

Ou seja, para estarmos em grupo não basta estarmos próximos fisicamente. É necessário um objetivo comum que nos impulse para a realização de determinada atividade, que pode ir da mais simples até questões sociais bem complexas. O fato é que a

organização escolar já é uma prática pedagógica, na medida em que institui ou não procedimentos ou movimentos que favoreçam determinadas ações.

Outra consideração que julgo ser importante está relacionada ao espaço concedido a manifestação de valores, mesmo no currículo oculto da instituição escolar. A escola está organizada de forma a não oportunizar a participação na tomada de decisões. Entre os aspectos observados em pesquisas realizadas em Portugal¹⁴, estão a ausência de espaços e tempos geridos pelos alunos e destinados à participação coletiva e à resolução de problemas que afetam os indivíduos, os grupos e a escola; a mobilidade do corpo docente, que impede o acompanhamento e o conhecimento dos alunos; e a superlotação das salas de aula, que dificulta a personalização da relação educativa.

Apesar desta investigação ter sido realizada em escolas de ensino fundamental e médio, considero relevantes os resultados apontados também para a análise de cursos universitários, já que o foco não está na ação pedagógica específica com um determinado ciclo de desenvolvimento, mas com a possibilidade de organizar ambientes e práticas que criem caminhos para o exercício da alteridade e do desenvolvimento pessoal. Estar em um ambiente de transmissão de conhecimentos acadêmicos não garante a construção de práticas dialógicas, participativas e que tenham como objetivo o desenvolvimento moral de seus alunos. Assim como toda a prática é pedagógica, toda prática está revestida de valores morais, mesmo que esse viés da educação tenha lugar instituído culturalmente somente na família ou religião. A falta de intenção formal das instituições escolares em tratar desta questão não a suprime da ação educativa.

¹⁴ Bettencourt e Brederode Santos (1981).

Sem o exercício da participação, os alunos não experienciam a troca de opiniões, o confronto de pontos de vista, de idéias e de valores, atividades que são essenciais para que se construam um código de conduta marcado pela autonomia, espírito crítico e capacidade de tomar decisões, aceitar pontos de vista diferentes e mudar de opiniões ou atitudes. (BETTENCOURT E MARQUES,1987, p.107, apud CAMPOS, 1991, p.121)

A impossibilidade de exercitar a participação e a coordenação de pontos de vista está conformando indivíduos mais centrados nos projetos pessoais. Estes indivíduos possivelmente teriam ao longo da vida experiências mais centradas do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, o que não possibilitaria a construção da autonomia tanto moral quanto intelectual, já que a descentração é necessária para a construção de noções de reversibilidade de pensamento, reciprocidade e coordenação de pontos de vista, ou colocar-se no lugar do outro, ou de uma forma menos pretensiosa, aproximar-se do lugar do outro. Logo, as instituições escolares estão formando indivíduos para um mundo específico, com características congruentes com este tipo de formação. Evidentemente que a escola é só um dos espaços de formação e que ao longo da vida muitos novos caminhos vão surgindo e influenciando a formação humana, mas também parece evidente que as marcas de uma formação escolar são definidoras de muitas escolhas pessoais.

Outros estudos portugueses¹⁵ salientam que a participação dos alunos na gestão escolar não parece ser uma preocupação discente e esta situação é reforçada pelas práticas e organização escolares. A gestão é realizada pelos professores.

De maneira geral as investigações acerca do desenvolvimento pessoal e social, na

¹⁵ Brederode Santos e Roldão (1986) e Bettencourt e Marques (1987).

dimensão psicológica, têm apontado para a necessidade de ir além dos aspectos curriculares da formação partindo para a análise de toda a *atmosfera da escola*¹⁶, o que Campos chama de sistema ecológico.

... os processos psicológicos a desenvolver já não se limitariam aos que se situam nas pessoas, mas estender-se-iam aos que se situam entre as pessoas, nos grupos, nas organizações e nas redes de relações.(CAMPOS, 1997, p.126)

A participação com vistas ao desenvolvimento pessoal e social está vinculada à possibilidade de interação entre as pessoas, está vinculada aos encontros possíveis e necessários no decorrer da formação.

4.3. PARTICIPAÇÃO COMO CONDIÇÃO HUMANA: A antropologia filosófica de Martin Buber

Justifico esta seção, construída a partir das idéias de Buber, por entender que o estabelecimento de princípios de relação no encontro com o outro são definidores de questões éticas que pretendo ter presente no entendimento da participação.

Participar é uma condição humana. No entanto, para que ocorra é necessário que se estabeleça uma relação, que se tome parte em uma ação, que nos coloquemos em uma relação identitária e de alteridade.

Participar em uma cultura que pretende ser democrática significa exercer a

¹⁶ Expressão utilizada por Bártolo Campos ao referir-se à influência do contexto educativo na formação.

palavra, a reciprocidade, estabelecer o diálogo como fundamento ontológico do existir e de suas manifestações. Buber nos apresenta como cerne de uma relação recíproca as palavras-princípio EU-TU – torno-me EU na relação com o TU, com o outro – e EU-ISSO – torno-me EU para conhecer o mundo que é objeto de uso e experiência. Para o autor, proferir as palavras-princípio significa estar nelas. Elas fundamentam uma existência. “Não há o EU em si, mas apenas o EU da palavra-princípio EU-TU e o EU da palavra-princípio EU-ISSO”. (BUBER, 1977, p.4)

O EU-ISSO é sempre posterior ao EU-TU na medida em que para conhecer, transformar, ter uma atitude objetivante, eu preciso sentir, intuir, ter uma atitude ontológica. No final de um evento de relação, que é uma vivência de reciprocidade, o TU pode tornar-se ISSO e o ISSO pode vir a ser um TU. São os eventos de relação mais fundamentais, mais atuantes e densos, que irão tornar-se autônomos.

O crescimento demasiado do mundo do ISSO, da coisificação, pode nos levar à desumanização. O mundo vem ao nosso encontro, mas se ele não nos alcança, se não se efetiva o encontro, ele se dissipa. A recursividade garante um novo encontro, no qual o mundo virá novamente, transformado, para a presença ou para o consumo. Este movimento recursivo compreende uma dinâmica auto-organizacional, em que os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais, dos múltiplos encontros.

Ele é teu presente, e somente na medida em que tiveres como tal é que terás a presença; podes fazer dele teu objeto, experienciá-lo e utilizá-lo, aliás, deves proceder assim continuamente, mas, então, não terás mais presença alguma. Entre ele e ti existe a reciprocidade da doação; tu lhe dizes Tu, e te entregas a ele; ele te diz TU e se entrega a ti. Não podes entender-te com ninguém a respeito dele, és solitário no face-a-face com ele, mas ele te ensina a encontrar o outro e a manter

seu encontro. (BUBER, 1977, p.37)

A realização da vida dialógica faz emergir a interação, ou seja, o “entre”, uma ação recíproca experimentada no mundo em que a resposta é um fenômeno essencial. O autor nos traz a idéia de que o estabelecimento da reciprocidade pelo vínculo da responsabilidade no encontro, na resposta, transcende do nível moral para o ético. Moral entendida como o estabelecimento de normas que tornam possível a concretização de ideais na realidade. Ética entendida como indicação de caminhos situados no campo abstrato, e que cada um pode, ou não, seguir. No nível do dialógico, palavra e práxis se confundem, são atos do homem onde se pode buscar o ser no encontro.

ZUBEN, ao se referir à obra mestra de Buber, intitulada *Eu e Tu*, obra em que o encontro dialógico é o cerne e está fundamentado na relação, na palavra em ato, nos diz: “A vida de pensamento e a vida de ação se interpenetravam na vivência concreta a cada momento”. (ZUBEN, 2003B, p.10)

Esta palavra-ato pode ser expressa no encontro, no entre, no contato de responsabilidade. Desta forma, abre-se possibilidade para a instauração da reciprocidade, da resposta a uma interpelação que supõe o reconhecimento do outro. Para Buber, a relação de alteridade institui a condição humana na situação de encontro. E este encontro só ocorre para quem está disponível, o que Zuben (2003B) define como “a abertura ao outro como baliza ontológica de si-mesmo”.

A obra de Buber desenvolveu-se de uma ontologia da relação para uma antropologia

do diálogo e, como decorrência, chega à ética do inter-humano. A partir desta ética da interdependência, em que o ser humano não está nem no indivíduo, nem no coletivo, mas no encontro, no entre, é que traz a possibilidade da participação como transcendência dos limites do eu.

Nas Ciências do Espírito, ou Ciências Humanas, o sujeito não se contenta em permanecer simples observador imparcial; deve participar, tomar parte atuando, pois é justamente graças a essa participação que poderá descobrir aquilo que é peculiar e único nos aspectos da existência humana que estuda.(ZUBEN, 2003B, p. 21)

A participação dentro desta dimensão de atitude, com caráter ético, de extrapolação de uma circunstância individual, está presa a um projeto de formação humana e formação docente. A formação ocorre em um processo social, constituído por grupos e marcado por movimentos de aproximação e dispersão, à condição social em que nos inserimos.

4.4. PARTICIPAÇÃO COMO CONDIÇÃO SOCIAL

Vivemos em grupos porque isto faz parte da nossa natureza social e ética. Participar tem uma função instrumental de constituição de força em grupos, além de uma função afetiva, do prazer sentido em dividir nossas experiências, interagindo, expressando-nos, valorizando e sendo valorizados pelos outros.

Mesmo sendo seres essencialmente institucionalizados, na família, na escola, em grupos religiosos, entre outros, não se nasce sabendo participar. Aprende-se a participar

convivendo, aperfeiçoando um jeito de ser e estar entre os outros. No entanto, as instituições têm maior ou menor cultura participativa. As famílias, as escolas, as cidades, os estados, os países têm maior ou menor tradição em participação. Isto está vinculado não só à história social, como também à sua constituição política, econômica, religiosa, enfim, a todas as possíveis dimensões que constituem uma instituição formada por seres humanos.

A década de 80, no Brasil, período em que ocorre a formação acadêmica de parte dos sujeitos desta pesquisa, foi um período de grande preocupação com a participação social e política dos cidadãos e dos grupos sociais, marcando a revalorização das práticas e dos processos coletivos. Toda a sociedade voltava-se à exigência de democratização proposta como condição de desenvolvimento. Evidentemente, o modelo de democracia correspondia à perspectiva da doutrina neo-liberal dominante. As próprias determinações do Banco Mundial, ancoradas no princípio da condição política, “amarram” a democracia ao desenvolvimento econômico liberal, mesmo que ao longo da história esta proximidade não tenha se apresentado com muito êxito (Santos, 1999, p.21).

Ficou evidenciado mundialmente que as estratégias centralizadas não estavam sendo suficientes para a mobilização de recursos econômicos. Daí a necessidade política da participação como um caminho adequado para o enfrentamento de problemas dos países em desenvolvimento.

A participação como *conceito satélite*¹⁷ desta forma de ser e saber, a democracia, passa a ser exercida por indivíduos inseridos em grupos ou comunidades que

¹⁷ Definição utilizada por Boaventura Santos.

buscam, ao longo da história, construir uma organização social que garanta maior justiça e equidade social. Como se trata de uma construção sempre inacabada, a possibilidade de se conquistar espaços participativos provoca questionamentos e conflitos inerentes ao processo. A noção de comunidade como espaço participativo pressupõe negociação, coordenação de pontos de vista, autonomia, intervenção na tomada de decisões, e não só o estabelecimento de canais de comunicação e consulta. Ao contrário da sociedade, que se alicerça em um contrato, a comunidade está apoiada em interesses comuns, no afeto, na subjetividade de seus membros.

Julgo importante definir o que estou considerando como "grupo". Professores que trabalham em uma mesma escola não constituem necessariamente um grupo. Eles podem partilhar de um mesmo local de trabalho sem que os objetivos, os valores e as expectativas sejam comuns. São equipes que se relacionam a partir da lógica da representação de papéis. No grupo, ou coletivo, existe a proximidade a partir da experiência vivida e partilhada com o outro. Todos de uma maneira ou de outra estão envolvidos no movimento global, participando do poder com tensões e aproximações, considerando a integração da diferença.

Tendo em vista que a participação não significa apenas relação humana, nem ações de aglutinação de interesses, participar implica tomar parte de algo no tensionamento da solidariedade e do interesse. Assim, há espaços de poder no exercício da democracia participativa que precisam tolerar riscos e desordens como constituidores do mundo na relação. A possibilidade de atuar em um grupo articulando diferentes dimensões produz a complexidade que nos faz humanos. Ao mesmo tempo, a possibilidade de cuidar de nossa

humanidade produz a participação como elemento de uma nova forma de nos organizarmos socialmente. Esta forma de organização está atrelada a condições políticas de atuação, que serão tratadas a seguir.

4.5. PARTICIPAÇÃO COMO CONDIÇÃO POLÍTICA

Participar não significa, a priori, estar em um movimento emancipatório. É preciso desvelar os princípios éticos que balizam a participação. Dentre eles, cito o princípio do mercado, em que o papel da participação está demarcado pela competitividade nos planos econômico e político e pela capacidade de gerar riquezas. Nesta perspectiva liberal os indivíduos são consumidores (de idéias, de bens materiais, de cargos...).

Uma outra concepção de participação está vinculada à cidadania, na perspectiva dos interesses coletivos, concebida como prática educativa porque “desenvolve atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões, bem como aumenta o senso de eficácia política” (GOMES SILVA, 2003, p.18).

No Brasil, no final dos anos 70, o discurso dos grupos de esquerda pela participação com vistas à democracia influenciou os emergentes movimentos sociais. A partir destes movimentos foi possível compreender a participação política para além do sistema eleitoral.

Santos (2002) se refere à motivação pela participação no Brasil, em especial ao

caso da cidade de Porto Alegre¹⁸, como “uma herança comum do processo de democratização que levou atores sociais democráticos, especialmente aqueles oriundos do movimento comunitário, a disputarem o significado do termo participação” (SANTOS, 2002, p. 65). Em Porto Alegre são criados espaços de participação inovadores e a cidade passa a consolidar uma cultura democrática que é focalizada por diferentes lugares do mundo como referência.

Como o conceito de participação é polimorfo, os processos que a instalam ou dela decorrem são distintos em suas raízes ideológicas e epistemológicas. Como ilustração, abordaremos dois eixos conceituais predominantes. O primeiro supõe que as pessoas devem participar colaborando, acatando, apoiando o que está previsto que se faça, sem romper com a ordem e a verticalidade. Bordenave (1992) a define como participação simbólica. O outro eixo, que o autor define como participação real, prevê a partilha de poder, o rompimento de estruturas de dominação, a possibilidade de exercermos a qualidade de humanos. Cabe lembrar que, este autor desponta na década de oitenta com importância na problematização da participação e, por isso, é acolhido neste trabalho.

Bobbio (1992), ao definir participação política, diz que "o termo participação se acomoda também a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque”.

Minha referência às distinções não implica estabelecer dicotomias entre o bem

¹⁸ O autor analisa a experiência do orçamento participativo na cidade.

e o mal, o certo e o errado, mas sim apontar os caminhos, certamente não lineares, para uma prática que estamos aprendendo a vivenciar cotidianamente, ou seja, aprender a decidir considerando o outro, aprender a decidir na diversidade, aprender a partilhar o poder.

..., o poder tem que ser usado para formar nos outros o poder de constituir-se como sujeitos. A participação exige poder para romper com a imensa inércia de autoritarismo verticalista. Ela somente pode ser realizada se há um relativo equilíbrio de poder; se os agentes consideram uns aos outros como interlocutores qualificados.(GANDIM, 1999, p.70)

Touraine nos aponta que a democracia é a possibilidade de salvaguardar a diversidade, de tornar possível o convívio, no sentido mais amplo da palavra, de indivíduos e grupos diferentes em uma sociedade que também precisa ter unidade.

Se, portanto, a democracia não pode ser definida como a subordinação da vida privada dos cidadãos ao interesse público e tampouco como a limitação da vida pública à proteção da liberdade individual, devemos defini-la como a combinação da unidade da lei e da técnica com a diversidade cultural e com a liberdade pessoal. (TOURAINÉ, 1996, p.164)

Não é a combinação do uno e do múltiplo a síntese da unidade e diversidade. “Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana”.(MORIN, 2002B, p. 65) É através da democracia que o sujeito, definido como a vontade de um indivíduo que pretende se libertar das imposições para organizar a sua experiência, age e é reconhecido como ator. Ela se constitui como o espaço político-institucional de reconhecimento, é uma cultura que permite a integração de racionalidades que comandam ações e linguagens e de identidades, ambas em constante reinterpretação.

Estas identidades são manifestadas e produzidas nas diferentes dimensões que constituem a formação humana na trajetória de formação docente universitária. Elas

compreendem e depreendem formas de ser e estar no mundo, dentre elas a participação.

5. O MOVIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo trago a trajetória percorrida na realização da pesquisa, em suas diferentes instâncias, apontando os encontros e desencontros ocorridos e que vieram a constituir o corpo de análise utilizado para este estudo de caso. Inicialmente, a investigação esteve voltada à análise documental e à constituição de um dos grupos de sujeitos, mais especificamente no estudo dos dados referentes à formação em nível de graduação das ex-alunas, articulados ao vínculo com a SMED.

A análise documental foi realizada em registros produzidos, principalmente, por professores(as) integrantes da COMCAR/EDU, na ocasião de construção e implementação dos novos currículos do Curso de Pedagogia, e também nos movimentos de avaliação desta implementação ao longo dos anos 80 e 90.

Com a delimitação do primeiro grupo, constituído por ex-alunas, foi organizado um roteiro de entrevista com questões que buscaram a contextualização, ou o resgate, de alguns aspectos da história de vida profissional e docente e outras questões abertas, buscando coletar dados sobre a sua trajetória de formação docente universitária em nível de graduação no que tange à participação. O roteiro esteve organizado da seguinte forma:

1. Já tinha magistério? Onde cursou?
2. Já trabalhava em escola infantil?
3. Por que este Curso de Pedagogia e não uma habilitação para especialista?
4. Como se sentiu dentro do Curso? Como era ser aluna da Pedagogia?

5. Na sala de aula, quais as diferentes atuações das alunas? Como eram as aulas?
6. Em que tipo de atuação tu te sentias mais desafiada?
7. Como se dava a interação entre alunas e professores? Em quais espaços?
8. Quais marcaram? Por quê?
9. Fora das salas de aula, quais os espaços de participação das alunas na Faculdade?
10. Costumavas participar? Como? Por quê?
11. No teu ponto de vista, as alunas se sentiam representadas nos diferentes espaços de participação? Por quê?
12. De alguma forma isto era levado para a sala de aula?
13. Como era a relação com os funcionários? Em quais espaços?
14. Com as colegas? Em quais espaços?
15. Como achas que foi o teu desempenho académico? Por quê?
16. Além do âmbito da Faculdade, a Universidade oferecia outros espaços de participação? Quais?
17. Costumavas participar? Como?
18. Fora da Universidade participavas de alguma outra instituição/movimento/organização que tenha marcado tua formação profissional neste período?
19. Qual a lembrança mais marcante deste período da tua formação profissional? Por quê?
20. Como sentistes o impacto da formação superior para a educação infantil, já que fostes uma das pioneiras?
21. Como é atuar na RME como profissional formada no Curso de Pedagogia da UFRGS?

22. O ambiente de formação do Curso de Pedagogia de alguma maneira contribuiu ou contribui para a atuação na RME? Por quê?

A intenção foi de constituir, a partir deste roteiro, entrevistas semi-estruturadas, utilizando a listagem acima apenas como um ponto de partida na conversa com as ex-alunas. No entanto, nas primeiras entrevistas minha curta trajetória como pesquisadora já me amarrou à linearidade de atuação, não me deixando à vontade para ousar com outros questionamentos. Mas aos poucos foi possível criar maior proximidade com a pesquisa e com o papel de atuação na qual me encontrava, esboçando um novo jeito de fazê-la, menos estruturado e mais sensível aos possíveis direcionamentos a partir das falas.

Outro aspecto que percebo na caminhada deste percurso foi a dificuldade de encarar, já no roteiro das entrevistas, o ponto central da minha pesquisa, a participação. Isto ocorre por uma hipótese inicial de que estaria sendo mais “científica” no tangenciamento do tema, fazendo-o suscitar espontaneamente nas falas. No entanto, algumas questões foram surgindo no sentido de investigar como ocorria a participação via interação no ambiente de formação acadêmica, para além do que estava inicialmente planejado.

Quero salientar que, de uma maneira geral, todas as ex-alunas selecionadas estiveram à disposição para a realização das entrevistas individuais, as quais foram realizadas em diferentes ambientes. Algumas na própria FACED/UFRGS, outras nos ambientes atuais de trabalho ou em suas residências. Todas foram registradas com gravação e posteriormente transcritas. Foi possível observar com a maioria do grupo o envolvimento crescente no decorrer da conversa com o tema da formação. Percebi a emoção em algumas

falas que buscavam expressar o quanto este período acadêmico movimentava questões que estão para além do saber.

Falar de um tempo já vivido é refazê-lo, reconstruí-lo, reinventá-lo com novos olhares, novas emoções, a partir de marcas que construímos em nossas vidas. A retenção das paisagens, das memórias, ocorre em nível individual e coletivo. Individual porque através da memória explicamos nossa individualidade, nossa história de vida. Coletivo porque envolve uma situação social que compreende questões éticas do grupo. A memória do ambiente de formação, neste ponto de vista, não é algo dado, uma paisagem parada, única, mas em movimento porque permite compreensões e olhares diversos que desenham e são desenhados pelas histórias de vida de cada um dos sujeitos, com suas marcas e papéis sociais diversos.

A recordação seria, portanto, uma organização extremamente móvel cujo elemento de base ora é um aspecto, ora outro do passado; daí a diversidade dos sistemas que a memória pode produzir em cada um dos espectadores do mesmo fato.(BOSI, 1994, p.51)

A memória como prática social compõe-se de lembranças, vontades, símbolos, mitos e ritos que vão preencher não só o tempo vivido, o passado, como também o aqui e agora, o presente. Isto fica evidenciado nas “tomadas de consciência” durante as falas das ex-alunas que, a partir da forma como estão no mundo hoje, realizam leituras diferenciadas no momento em que relatam as suas experiências. É como se houvesse uma leitura construída e adormecida e, no momento em que há a abertura para revisitar a experiência, ocorresse uma reacomodação, ou uma releitura, com o que a história de vida veio constituindo ao longo da vida pessoal e profissional.

Ilustro este comentário com o seguinte relato de uma ex-aluna ao se referir à contribuição da formação para a atuação na RME:

A (9): Eu acho que foi uma construção minha passo a passo. A faculdade me deu só conhecimento teórico. No ambiente de trabalho...público, é diferente. Se bem que eu acho que é diferente a relação no ambiente público e no privado. Minhas irmãs estudaram na PUC e era como colégio, tinha formalidade de horário, recreio coletivo... Nós não tínhamos assim. Cada turma fazia a sua organização, as professoras tinham mais autonomia.¹⁹

Percebi que quando ela começa a se referir às articulações entre formação acadêmica e ambiente de atuação profissional não há um olhar para a Faculdade como constituidora de outros movimentos formadores além do que ela menciona como “conhecimento teórico”. No entanto, ao pensar no ambiente público (que é de trabalho e foi de formação acadêmica), estabelece relação ao ambiente privado de formação das irmãs e, com isso, parece inferir uma forma de organização peculiar aos ambientes públicos no sentido do exercício da autonomia.

Outro aspecto que considero importante em um processo de pesquisa surgiu a partir do comentário oral feito por uma das ex-alunas dias após a entrevista individual. Ela se referia a um encontro informal que havia tido com ex-colegas de faculdade, as quais não

¹⁹ As transcrições dos depoimentos de professoras, funcionários e ex-alunas serão identificadas, respectivamente, pelas letras P, F e A. Os trechos transcritos das entrevistas realizadas serão apresentados no corpo do texto em fonte Arial para destaque durante a leitura.

faziam parte do grupo desta pesquisa, e, na ocasião, lançou ao grupo algumas das questões propostas aqui. A diversidade de experiências pessoais e profissionais ao longo da vida, segundo ela, trouxe à tona reflexões plurais acerca da formação docente, surpreendendo o grupo de colegas.

Trago este episódio para considerar dois pontos que julgo necessários do pesquisador ter presente. O primeiro diz respeito à vida própria de um processo de pesquisa, que se independiza de seu criador, criando outros movimentos. O segundo está articulado ao processo formador imbricado na pesquisa. Além de estar formando a própria pesquisadora, ele mobiliza saberes e conhecimentos em seus sujeitos que já não são os mesmos depois de suas falas.

Evidentemente este processo não deve ter ocorrido com todos os sujeitos da pesquisa porque o encontro não ocorre com todos, é preciso a mobilização da emoção, o estabelecimento de uma relação identitária e de alteridade. Possivelmente com alguns ocorreu o que Buber nos coloca como relação EU-ISSO, mas o depoimento acima nos dá indícios de que, neste caso, e talvez em outros, a pesquisa proporcionou a relação EU-TU, com eventos densos e marcantes.

Eventos que mobilizaram lembranças, emoções e juízos trabalhados, hoje, com novos olhares, novas experiências e expectativas em relação a vida profissional.

Souza (2003), ao se referir à memória como prática social que pressupõe trabalho, nos diz:

Trabalho que a mente executa ao produzir uma lembrança ou uma paisagem, elaborando-a a partir de juízos e de valores estéticos e éticos. No sentido pretendido, a riqueza da memória reside exatamente neste trabalho realizado pela mente que lembra, ou seja, buscar dentre os detalhes do singular – do humano particular e individual – o sentido histórico da pluralidade das práticas sociais que habitam o cotidiano.(SOUZA, 2003, p.89)

As lembranças, tanto quanto os esquecimentos, são constituidores do nosso ser e estar no mundo. Estes movimentos podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente e vão delineando a paisagem da memória, que já não é mais a situação vivida, mas outra, reconstruída, trabalhada.

Este reconstruir pode se aproximar da memória do outro ou do grupo. Se o que ouço do outro tem eco em mim, o meu olhar se transforma para acomodar esta nova compreensão. Bosi, ao se referir à memória no ambiente educativo, chama atenção para a dificuldade que é para o professor lembrar de seus alunos pela grande transitoriedade com que as relações ocorrem. Isto não significa que não ocorram marcas, mas a totalidade é menos alcançável. Já para os alunos, as marcas são mais sólidas em função de anos de convivência.

O grupo de colegas de uma faculdade é, em geral, duradouro, constitui, pouco a pouco, uma história e um passado comuns, não raro se definindo por alguma maneira de atuar na sociedade que caracteriza sua geração.(BOSI, 1994, p.414)

Outro movimento realizado para a organização desta pesquisa foi a dinâmica grupal. O objetivo maior era de aprofundamento de questões já trabalhadas considerando a emoção de forma compartilhada no grupo.

O grupo presente oportunizou-se à interação de posicionamentos diversos sobre a atuação como alunas no curso de Pedagogia. Dessa forma, a pesquisa foi enriquecida com outras linguagens geradas pela própria dinâmica e pela situação de grupo. O encontro ocorreu na Faculdade de Educação e na ocasião foram disponibilizados diferentes materiais (papel, lápis de cor, hidrocor, massa para modelagem e tinta *guache*) para expressão e representação do que significou participar no Curso de Pedagogia da UFRGS. A reunião foi registrada em fita VHS.

As compreensões e emoções dos professores e funcionários da FACED/UFRGS sobre o ambiente formador do Curso de Pedagogia, na década de 80, estiveram presentes nesta pesquisa constituindo três outros grupos de sujeitos.

As condições de implementação da habilitação específica para atuação com o magistério do nível de educação infantil, na época denominada pré-escola, na FACED/UFRGS, bem como as emoções, os encontros e desencontros ocorridos nessa trajetória de constituição de novos currículos, formas de ser e estar na Universidade, na cidade, no país, ganharam expressão no depoimento de professoras do curso e funcionários da faculdade de educação. As professoras foram escolhidas tendo em vista enfoques diferenciados. O primeiro grupo (2) foi constituído a partir de citações predominantes nas falas das alunas quando indagadas sobre as professoras que marcaram sua formação acadêmica. O segundo (2) foi constituído por professoras que trabalharam efetivamente na construção do projeto de implantação das novas habilitações na FACED. Os funcionários (2) foram selecionados pelos espaços de interação mais mencionados nas falas das ex-alunas – central de produções e biblioteca. A intenção foi de configurar, em termos de

cultura institucional, o período de formação das ex-alunas do Curso de Pedagogia, bem como investigar as interações existentes entre os segmentos.

6. A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: OS DIFERENTES OLHARES

Neste capítulo pretendo apresentar os diversos olhares das ex-alunas sobre a sua formação, das professoras do Curso de Pedagogia e dos funcionários da FACED, buscando articulá-los e discuti-los utilizando-me dos referenciais abordados anteriormente e tendo presente que os dados trabalhados não são estáticos nem tampouco totais. Eles apresentam o recorte de uma realidade em permanente mudança que imprime significados a fenômenos vivenciados durante a formação docente.

6.1. AS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO

No período que vai de meados da década de 70 aos anos iniciais da década de 80, ocorreram grandes debates sobre o *locus* ideal para a formação de professores das séries iniciais e de educação infantil no país. Este debate foi provocado, já em meados dos anos 70, principalmente pelo teor das Indicações do Prof. Valmir Chagas, do CFE, que pretendiam implantar novo sistema de formação do magistério, e que ampliavam a idéia já presente no Parecer CFE 251/62 de que os professores que atuavam no então “primário” deveriam possuir nível superior. Apregoava-se, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a necessidade de revitalizar a Escola Normal e a importância de implantar a formação universitária. Alguns pensadores²⁰ se opunham à idéia de continuar formando esses profissionais em nível médio por terem presente que as Séries Iniciais eram o maior desafio da educação brasileira na ocasião, e a Escola Normal, ainda vinculada ao modelo dos anos

²⁰ Entre estes pensadores se destaca Antônio Carlos Ronca.

50, já não dava conta de atender à demanda que vinha surgindo oriunda das camadas populares. Outros autores²¹ destacavam as disparidades regionais e as dificuldades que muitos estados brasileiros ainda enfrentavam para formar os professores em nível médio.

Paralelamente ao projeto de revitalização da Escola Normal, na década de 80, e como conseqüência do debate acima referido, algumas Instituições de Ensino Superior (IES), que até então formavam os chamados especialistas em seus cursos de Pedagogia, e os professores das disciplinas pedagógicas para o Normal, decidem a formar profissionais professores para atuar nas séries iniciais e educação infantil através das suas Faculdades de Educação, principalmente àquelas vinculadas às Universidades Públicas, como resposta ao desafio de aperfeiçoar não apenas o processo formativo, mas o próprio ensino naqueles níveis de escolaridade.

Nesse contexto, a comunidade da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS passa, a partir do final dos anos 70²² a discutir com maior ênfase a função social da Universidade e a destacar a formação do educador como resposta à transformação social. Nesta discussão reconfiguraram-se as funções do especialista e do educador e de como é fundamental para o primeiro constituir-se como educador em sua formação, sendo a experiência docente fundamental.

Foi um período de muitos embates na FACED sobre os rumos do curso de

²¹ Zélia Mediano foi um dos nomes que esteve vinculado à revitalização das Escolas Normais.

²² A discussão foi ensejada, por um lado, pela necessidade de posicionarem-se as Faculdades em relação às propostas para a formação de professores e os Cursos de Pedagogia, formuladas pelo Conselheiro Valmir Chagas (Indicações CFE nº 67/75, nº 68/75, nº 70/76 e nº71/76), assim como a indicação de 1978 que não chegou a ser homologada.

Pedagogia. O depoimento de uma professora que também foi aluna da década de 70 e teve oportunidade de participar das discussões referentes aos novos currículos em diferentes posições ilustra o momento na faculdade.

P(B): Eu lembro da sala 601 lotada com esse tipo de discussão...Já tinha uma discussão de mudanças, mas era uma coisa assim sem muitos rumos e começou toda essa discussão de formação de professores para séries iniciais, qualificar para a educação infantil, que eu peguei como aluna e depois, como professora, vão se consolidar essas discussões.

Em outro depoimento, outra professora evidencia a problemática da formação de professores para atuação nas séries iniciais e educação infantil na época:

P(A): Nós pensávamos que, enquanto nós não soubermos, enquanto nós não criarmos um corpo que investigue, que se comprometa com a aprendizagem e com o ensino de excelência, nós não podemos ensinar os professores a ensinar.

Era um momento de abertura de novos espaços de pesquisa, de aprendizagem e que mobilizavam os professores envolvidos no estabelecimento de desafios profissionais em relação à formação docente. Os grupos de professores organizaram-se em função de ideologias, concepções e histórias de vida, em movimentos diferenciados na reorganização curricular. Vários professores da FACED envolveram-se em atividades de ensino e pesquisa por via da extensão, trabalhando com seus alunos da Pedagogia diretamente no interior de escolas da periferia de Porto Alegre. Essas vivências contribuíram para ampliar

o conhecimento das necessidades e expectativas dos professores que atuavam nas séries iniciais e reforçaram a posição de caber à Universidade ocupar-se de melhor formá-los. Na busca para definir uma estratégia geral de ação que viabilizasse uma nova dimensão sócio-educacional da Universidade, a FACED trouxe para seu interior a problemática do ensino de 1º e 2º graus ampliando o intercâmbio entre Universidade e comunidade através da pesquisa e da extensão. Resulta que, em 1983, foram criadas as habilitações Magistério para a Pré-escola e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino do 1º Grau. Os especialistas, a partir de então, passam a ser formados nesta Universidade em cursos de pós-graduação *latu sensu*. A FACED/UFRGS, em um movimento pioneiro no país, passa já em 1986 a formar a primeira turma de professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil (na época denominada pré-escola).

Nesta época, tanto de discussão dos rumos como de implementação dos cursos, a possibilidade de participar de reuniões na FACED era constante. Os debates também eram levados para as salas de aula. Abria-se a possibilidade de participação dos alunos.

A habilitação “Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau”²³ permanece, por vários anos, como complementação, que é apostilada aos diplomas das habilitações de Pré-escola e Séries Iniciais. A intenção era de garantir um preparo adequado aos profissionais do magistério de 2º grau para que melhor desempenhassem como formadores de professores em nível Normal.

²³ Antiga habilitação do curso.

A maioria das alunas entrevistadas mencionou durante os encontros que, quando ingressaram no Curso de Pedagogia, a intenção inicial não era a habilitação em educação infantil. Isto ocorre, também, em função do caráter inovador desta habilitação, não só em nível de Universidade mas em nível de estado e país. O Curso de Pedagogia, para quase metade do grupo que já possuía o magistério, advém da vontade de ter outra habilitação e da expectativa de ingressar ou em Supervisão ou em Orientação. Outra parte do grupo pensava em atuar como professora e algumas com a certeza de que o foco seria a educação infantil.

Essa breve contextualização sobre as escolhas no momento inicial do curso é por mim considerada importante porque elas vêm carregadas de expectativas pessoais, e algumas vezes familiares, em relação ao futuro profissional. No entanto, por se constituir em um movimento ímpar, na época, foi necessário que vários encontros²⁴ ocorressem para que os grupos se sustentassem não só por força de um caminho inusitado, mas também desafiador em termos de relação, já que a nova proposta pretendia estabelecer novas condições interacionais. E é esse caminho que pretendo abordar aqui.

A questão do desafio da escolha pelo magistério, já explorado em outras pesquisas recentes, está presente nos depoimentos, como ilustra a fala de uma ex-aluna ao manifestar a reação negativa do pai quanto à sua escolha profissional, já no magistério:

A(1): Meu pai sempre dizia: “a ascensorista do lugar que eu trabalho fez magistério”.

²⁴ Encontros no sentido de apoio à ação condutora, cuidado com o outro.

É uma marca que imprime a contextualidade em que ocorre a formação docente, mesmo que em nível superior. Até, porque, na época de implementação da habilitação educação infantil, na própria faculdade, não havia consenso sobre a necessidade de se dar novos rumos ao curso. Alguns interpretavam a mudança como uma transformação para o magistério de segundo grau, só que melhorado.

Documentos que registram as discussões ocorridas na comunidade da FACED apontam para a necessidade de se reconhecer o currículo como uma proposta política, como possibilidade de “novas perspectivas de ação, consentâneas com as necessidades do país, no seu atual contexto histórico e com o compromisso social com as camadas populares”.(MELLO,1985)

Os debates presentes nesse período de mudança curricular do curso de Pedagogia acentuam que as novas habilitações poderiam trazer a problemática da função social da Universidade para dentro dela própria, prevendo-se uma situação de retorno, ou seja, que o intercâmbio da Universidade com a comunidade favorecesse uma releitura crítica da realidade, em suas diferentes instâncias. “Trata-se, pois, de uma prática, em que a função social da Universidade passa a adquirir novo significado, ao se considerar, numa relação dialética, ‘a universidade como consciência crítica da sociedade’ e ‘a sociedade como consciência crítica da universidade’”.(FRAGA DA SILVA, 1986).

No entanto, a Faculdade de Educação, no momento de discussão e implementação das novas habilitações, está inserida em um regime não democrático em

que as direções de Unidades eram escolhidas pelo Reitor que, por sua vez, era escolhido pelo Presidente da República em lista tríplice organizada pelos Conselhos Universitários. A construção de uma nova proposta de curso decorre da necessidade das faculdades posicionarem-se em relação às indicações já referidas, mas também como resposta a uma dinâmica institucional que encontra espaços de desordem na organização vigente. Há a possibilidade de emergirem de novos entendimentos do que se concebe como formação docente; também se inicia um processo de discussão de uma nova concepção de criança e infância que ultrapassa as fronteiras do behaviorismo instituído como pensamento hegemônico na educação nos anos 70.

P(A): Como o movimento era forte e quem estava produzindo conhecimento na área eram essas pessoas um pouco mais de esquerda, eles abriram para a escuta e então esse currículo foi construído de forma negociada com os professores da casa, que foi uma coisa revolucionária sabe, uma revolução.

Ou ainda em outra manifestação, a professora nos diz:

P(A): O problema é que a universidade não é universidade ou, quem é que faz o currículo? São as pessoas que estão lá. Então, mesmo que a fulana tenha ordenado um currículo de direita, ficou um bom currículo porque os personagens não são ela, tinha muita gente com outros ideais ali e elas se viram diplomaticamente obrigadas a fazer um currículo que desse certo para as pessoas que estavam ali. Aliás, isso foi uma lógica que aconteceu durante muito tempo, se fazia currículo para as pessoas que estavam, e aí foram surgindo novas

necessidades e foi se abrindo para as professoras novas.

São movimentos de interação diferenciados que se manifestam no imbricamento da ordem e da desordem e que vão gerar, para a FACED, formas de organização provisórias que instituem uma maneira de ser e agir no ambiente universitário. Penso que a singularidade desse processo na FACED está presente na pluralidade das interações advindas da implantação das habilitações. Não quero, com isso, atribuir somente à FACED o percurso da constituição de um jeito de ser, mas considerar que as emoções investidas nesse processo produziram um *ethos* próprio.

As alunas vivenciaram essa situação e, em alguma medida, puderam interagir participando da constituição desse ambiente nas rupturas da regulação que permitiram a criação e a dinâmica de uma nova organização. O princípio da retroação rompe com a linearidade em um processo recursivo que vai produzindo e sendo produzido pelo ambiente. Neste sentido, participar em um ambiente dialógico é participar na sua própria formação docente e humana.

Concomitantemente, no final da década de 70 e início da década de 80, eclode um movimento que tinha como mote o estudo da criança, de repensar as práticas pedagógicas com a infância. Segundo P(A), ao referir-se ao desafio de criar novos entendimentos sobre a prática pedagógica do curso:

P(A): Nós tínhamos então uma dificuldade bem grande no final da década de 70 de compreender como modificar a prática pedagógica porque essa construção

cabia aos pedagogos, e os pedagogos nunca tinham tido essa formação porque a academia não investia na pesquisa pedagógica.

Surge como fortalecimento a esse movimento o Projeto Pericampus²⁵, que assume a problemática da formação de pedagogos e passa a investigar e construir conhecimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Este investimento ocorre como uma possibilidade de reverter as questões de fracasso e do analfabetismo em pauta na ocasião.

Os princípios que orientaram a reforma do início dos anos 80 mantiveram-se vivos, como demonstra documento de 1991 no qual se concebe a reorganização curricular como mais uma instância capaz de viabilizar a função social da Universidade pública brasileira no atendimento às necessidades da maioria da população no que diz respeito ao ensino pré-escolar e de 1º e 2º graus, “através da formação de profissionais comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade, capaz de tornar menos distante o sonho de uma sociedade justa e igualitária”. (XAVIER, 1991).

Dentro da política educacional que a FAGED se propunha, registrada em documento da Comissão de Carreira (COMCAR) da FAGED produzido posteriormente (1987), mas que tinha a intenção de registrar o movimento, transcrevo os aspectos considerados fundamentais na definição de uma estratégia de ação:

²⁵ Experiência desenvolvida por um grupo de professoras da FAGED, iniciada em 1980, envolvendo escolas e comunidades da periferia urbana. Este projeto, de cunho interdisciplinar, passou a iluminar o pensamento e as práticas curriculares, pondo em questão o que vinha caracterizando o Curso de Pedagogia da UFRGS, organizado e desenvolvido de acordo com os Pareceres nº 251/62 e nº 252/69 do CFE.

- A viabilidade da função social da Universidade quanto às questões educacionais da população brasileira e, em especial quanto ao atendimento às reais necessidades da pré-escola e do ensino de 1º e 2º graus, dentro do espírito de luta social, no presente contexto histórico;
- A possibilidade de construção de um corpo de conhecimentos que, a partir da nossa prática, em sua contraditoriedade, possa vir a fundamentar o encaminhamento de soluções mais adequadas ao ensino de 1º grau;
- A consideração da unidade dialética teoria-prática e o que daí pode derivar para o planejamento e a execução de propostas curriculares;
- O fato de que todo currículo se constitui, em primeira instância, numa proposta política e assim deve ser examinado;
- A consciência da dificuldade de que a própria formulação de uma estratégia global de ação acarreta o perigo de se tornar um projeto linear. Por isso mesmo, a estratégia que vem sendo proposta deve se caracterizar por sua abertura, ou melhor, por propiciar a abertura de novas frentes, tendo presente a consideração de que a realidade é dinâmica com seus conflitos e contradições e está em constante desvelamento, construção e reconstrução.

Assim, a FAGED passa a constituir-se como agência formadora de professores para a educação infantil, como opção política, atravessada por valores. Os documentos, bem como as entrevistas realizadas, sugerem que toda a movimentação ocorreu tendo como foco primeiro o ensino das séries iniciais e, como decorrência, a educação infantil. Este contexto revela-se nas falas tanto de professoras quanto de alunas, nos documentos analisados e na insuficiência de profissionais preparados na ocasião da implementação do curso para a atuação com crianças de zero a seis anos de idade.

Trata-se de uma nova demanda social que passa a ser percebida. A Universidade começa a considerar de forma mais direta a formação dos profissionais que atendem a este ciclo de vida e é realizado um concurso público para suprir essa deficiência; aos poucos, a FACED vai constituindo um grupo de professores com experiência e estudos na educação infantil. Não existiam, no país, até então, profissionais universitários com formação adequada para atuarem com a educação infantil ou na formação de educadores para a educação infantil. Até esse momento, os profissionais que se ocupavam desse campo estavam ligados à área de saúde, assistência social e outras. Os estudos sobre infância e desenvolvimento infantil, nesta época, estão mais voltados à área da psicologia. Logo, os professores concursados precisam aproximar-se do novo foco de estudos e formação acadêmica.

P(A): Os professores se aposentaram e abrem vagas, então se começou a abrir concursos e nesses concursos a gente começa a privilegiar quem tem experiência nos anos iniciais e na pré-escola, porque o corpo docente da universidade não tinha muita experiência, eu era uma das raras que tinha.

Mesmo sendo uma situação nova de construção de um corpo de profissionais vinculados à educação infantil, a FACED/UFRGS começa a ser referência na cidade. Um depoimento de ex-aluna em relação à escolha do Curso de Pedagogia da UFRGS foi bastante significativo porque nele se encontra a especificidade procurada no momento.

A(11): Eu já tinha magistério, eu fiz o colégio Sevigné, e me formei muito jovem, com 15 anos. Aí eu ingressei na PUC. Fiz três semestres lá e percebi que não era

bem o que eu queria porque eu queria descobrir como é que os bebês aprendem. Foi aquela época do “boom”, e eu me perguntava: O que é que um professor faz com um bebê? Até que no terceiro semestre eu abandonei e tentei transferência para a UFRGS. E ingressei na educação infantil, mas convicta que era o que eu queria.

Este depoimento apresenta bem a tensão que mobiliza a transferência desta aluna que buscou um conhecimento novo em relação à aprendizagem dos bebês. No entanto, os depoimentos apresentam, de maneira geral, que o grande desafio estava na forma como se organizava o curso ou nas diversas formas de organização do curso, na faculdade, na Universidade.

Em depoimentos de professoras, fica evidenciado esse espaço aberto no curso para a construção de uma proposta que visava a educação infantil.

P(I): Eu já entrei no curso com ele em funcionamento... Eu não tinha experiência ainda na minha vida profissional com educação infantil...Quando entrei na turma da Pedagogia, na qual assumi Didática e Organização Curricular na Pré-escola, eu não sabia o que fazer com as alunas, eu não sabia por onde ir porque não tinha um programa, uma súmula da disciplina, e eu tinha que inventar aquela disciplina com a primeira turma que chegou no estágio.

P(B): Quando nós iniciamos a prática com as gurias não tinha uma súmula, havia uma discussão, mas não tinha um funcionamento da disciplina de prática. Foi um

momento muito legal, de encontro, de discussão com as gurias.

P(A): Nós estávamos inventando como dar aulas com elas, a gente não sabia, a gente sabia pouco mais do que elas porque a gente fazia pesquisa. As construções das novidades foram todas com elas.

Uma vez que escolaridade inicial e educação infantil eram áreas novas de conhecimento na UFRGS, todo o processo de implementação dos novos currículos foi matizado por inúmeras tentativas de qualificação da formação tendo como princípios o currículo de graduação como possibilidade de construção coletiva de um corpo de conhecimentos e a pesquisa como fundamental para essa construção. Outro princípio orientador da mudança é o da democratização dos processos decisórios no ambiente universitário. Logo, a participação das alunas assume um caráter essencial na organização dos espaços e tempos deste currículo.

Quando questionadas sobre como era ser aluna da Pedagogia, essa marca, de ser um sujeito ativo, fica bem evidenciada. Não era mais possível, em grande parte das aulas da faculdade, ser passiva, como nos cursos de magistério ou outras experiências escolares, e mesmo manifestando que ser aluna foi muito bom, a maioria do grupo fala da desordem causada individualmente, assim como da necessidade no grupo de encontrar, a partir da interação, uma forma de organização.

Essa nova forma encontrada na faculdade de se relacionar com o professor, no processo de ensino e aprendizagem, é manifestada em diferentes depoimentos:

A(1): Foi muito bom. Era uma visão completamente diferente da formação anterior. Não era para técnicas, normas, forma...Era questionar, enxergar outras possibilidades, valorizar o questionamento da criança e não distraí-la.

A(2): Ninguém cobrava meus temas. Fiquei perdida. Fazia as leituras ou não, participava das discussões ou não, entendia ou não, mas ninguém me cobrava. Eu comecei a cuidar de mim, ser o agente da aprendizagem, foi difícil.

A(5): Sentia liberdade de ir em busca da informação. Às vezes sentia falta de orientação. Sentia que deixava de ser criança e passava a ser adulta.

A(8): Um lugar de descobertas. Foi um marco em minha vida, eu mudei minha visão de mundo. No início foi sofrido, sempre tinha uma tentando desistir. Era muito imatura para as coisas do curso.

Penso que estas manifestações denotam os caminhos percorridos pelas alunas, que se mobilizam de forma não-linear, e que permitiram que elas buscassem imprimir ao seu tempo de formação acadêmica uma outra lógica. Há uma quebra no que vem como herança das experiências escolares anteriores, que garantem o caráter da temporalidade aos saberes docentes. A Universidade propõe, na formação acadêmica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, uma outra postura em relação ao processo ensino-aprendizagem, mais autônoma.

Tardif, ao refletir sobre o caráter temporal dos saberes docentes, chama a atenção para o fato de que:

Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2002, p. 20)

É preciso saber de que formação universitária se está falando, que sujeitos estão envolvidos na formação, em que contexto. Se essa nova forma de relação assume uma dimensão suficiente para desordenar o que até então havia se constituído como possibilidade de docência, a experiência universitária também pode compor de forma significativa os saberes docentes. Penso que a possibilidade de encontrar brechas no *imprinting*, desestabilizando os saberes decorrentes de toda uma história de vida, depende de vários fatores. Não quero com isso assumir uma postura ingênua de pensar que idéias, teorias e bons propósitos podem mudar os rumos de uma história de “assujeitamento”, até porque ele também ocorre em algumas instâncias da Universidade. O que pretendo é enxergar o movimento possível, que não é linear, grupal e hegemônico.

A turbulência causada por essas mudanças desencadeia um estado de crise na estabilidade do sistema, alterando de modo brusco as formas de inter-relações com o contexto cultural político e social. O estado de crise permite a emergência de outros espaços de inteligibilidade e de sociabilidade, de outras relações sobre as quais se sustenta a própria formação do sujeito humano.” (ZUBEN, 2003A, p.57)

Do ponto de vista ético (que também é estético, cultural, social...), podemos pensar que a possibilidade de os diferentes sujeitos, os EU – TU, têm de encontro, de estabelecer um entre, um evento de reciprocidade que mobilize novas formas de atuação, pode

constituir-se como um aspecto que compõe os saberes humanos docentes. A vida não corre paralela, a vida corre entre os sujeitos, na possibilidade de encontro e de diálogo.

O diálogo como uma postura diante da prática social de educar, aproxima, ao mesmo tempo em que distancia o sujeito do que vem sendo produzido inercialmente. Pensar sobre que vem sendo instituído em termos de formação pode constituir-se, para alguns sujeitos, considerando todas as variáveis já abordadas, na recomposição de um saber docente. Pode significar assumir uma postura reflexiva que problematize e responsabilize o sujeito com seu próprio pensar e agir como docente.

Peço ajuda novamente a ZUBEN para reiterar o que venho discorrendo:

Na realidade, a complexidade reside em se tentar formar atitude crítica, pela capacidade de pensar, quando precisamente esta atitude se caracteriza ao mesmo tempo como afirmação de uma autonomia da razão, isto é, uma contestação radical de autoridade exterior. Impõe-se, já nessa etapa, um desordenamento, uma transformação da ordem estabelecida no seio da cultura. Uma atividade crítica radical é aquela que porta sobre qualquer objeto que se lhe apresente, sem restrição. (ZUBEN, 2003A, p.57)

Um outro aspecto importante de salientar a partir desses depoimentos reside no rompimento com uma situação de tutela historicamente estabelecida em outros ambientes de ensino e que possibilita, ao contrário do que inicialmente se possa pensar, a organização de uma situação de cuidado. A possibilidade de atuação mais autônoma faz com que a aluna cuide mais de si.

Esta participação também é manifestada em depoimentos de professoras sobre a construção das disciplinas:

P(I): E eu cheguei na turma e disse para as alunas: Olha, eu estou entrando nesta universidade, esta disciplina para mim é nova, ela não está construída e eu preciso construí-la e não sei o melhor caminho. E quero construir ela com vocês. Foi uma coisa verdadeira e foi quando eu me achei a melhor professora. Eu me lembro que as gurias diziam assim: não, mas a gente já tá acostumada com isso porque nenhum professor sabe o que vai fazer conosco, todos chegam aqui e dizem mais ou menos como tu... E aí foi uma coisa super importante, por que aí o grupo se envolveu mesmo prá valer, porque aí elas começaram a dizer o que elas achavam que estava faltando, o que elas queriam estudar, que coisas gostariam de fazer, que gostariam de conhecer algumas pré-escolas, como elas funcionavam, que elas queriam mais metodologia,...

Esta manifestação da professora nos mostra que além de estarem abertos canais de comunicação ímpares com as alunas, extrapolando o *logos*, em função do caráter inusitado do acolhimento de novas habilitações na Universidade e no país, existia, a partir da desordem instalada, a possibilidade de que a interação de todos produzisse uma organização que, naquele momento, desse conta do que tanto o grupo de alunas como de professoras tomaram como mobilizador de suas ações.

Trago relatos de ex-alunas que são convergentes aos relatos já apresentados pelas professoras responsáveis pela docência no curso no que tange ao aspecto de participação pela necessidade de elaboração coletiva de um novo currículo.

A(5): Não tinha aula tradicional, de despejar a matéria. O aluno era respeitado. Mas, hoje, eu acho que os professores não tinham experiência, prática. Então eram seminários, apresentação de trabalhos...

A(8): Eu me lembro da professora sentada na nossa frente tentando descobrir o que ia trabalhar com a gente. As disciplinas estavam se montando. A nossa participação foi para ajudar a construir as disciplinas com professoras que tinham experiência com séries iniciais tentando transpor para a educação infantil. Tínhamos seminários, disciplinas estruturadas, sentávamos em rodinha, tinha muito trabalho. A maior parte dos professores tentava fazer um curso que se aproximasse do que eles pretendiam da gente como professor. Eu acho que se tentava a participação.

Fica explicitado que a possibilidade de participar não estava apoiada somente na tentativa de uma nova ordem política e social, mas na necessidade de criação de um novo currículo que, em função do movimento político, permitia uma postura diferenciada dos professores em relação à sua elaboração. Logo, a participação assume não só uma função instrumental como também afetiva. Ela compõe-se da conjunção do interesse e da solidariedade. Nem todos os professores posicionaram-se da mesma forma. Mas os que demonstraram uma postura de humildade em relação ao desafio de fazer algo novo, é que foram recordados pelas alunas.

Quando questionadas sobre o que fez com que alguns professores ficassem como referência na formação acadêmica, nenhuma indicação é feita no sentido da técnica ou do

acúmulo de conhecimentos. Toda a referência vem no sentido da possibilidade de uma interação efetiva, de formação humana, onde elas se sentiram respeitadas e escutadas e, ainda, em situações que perceberam o cuidado em relação à sua formação, cuidado que pode estar vinculado ao preparo do processo de ensino e aprendizagem.

A(1): Porque trouxeram coisas novas, tinham uma postura de troca. Era um professor que te enxerga, te ouve...

A(3): Deixavam os alunos construir conhecimentos, debater a realidade do nosso mundo. Havia acolhimento ao pensamento do aluno, podíamos contar com elas, elas consideravam a posição do aluno.

A(4): Eram pessoas comprometidas, tinham as coisas do coração, embasamento, segurança.

A(5): Porque trabalhavam com a educação, em como pensar o ser humano.

A(6): Pelo acolhimento aos alunos. A formação humanista da Universidade para mim foi o que marcou...humana de pessoa e a formação como um todo.

A(8): Me marcaram os que planejavam as aulas, que tinham alguma proposição, porque tínhamos que estudar. Os professores respaldavam a prática, davam sentido ao que se fazia nas discussões.

A atenção percebida pelas alunas do Curso de Pedagogia dispensada pelas professoras, ou no sentido de se sentirem olhadas, ou escutadas, ou acolhidas como outro em um processo que é relacional, o de ensino e aprendizagem, assume um caráter de preocupação com o ser em relação ao mundo, de cuidado com a formação acadêmica e humana das alunas ali envolvidas. Neste sentido, arrisco-me a pensar que, apesar das relações humanas assimétricas entre professores e alunos e que estabelecem uma cultura, nesse espaço de formação, na FACED/UFRGS, existiam também espaços de relação social mobilizadas pela emoção de estar juntos considerando o outro como legítimo outro na relação.

Neste sentido, analiso a formação docente rompendo as fronteiras da técnica e do conhecimento, e abrindo a possibilidade de realizar uma leitura que contemple a relação responsável e amorosa que sustenta um trabalho reflexivo de recomposição permanente. Cabe lembrar que essa recomposição não é linear e, assim como a idéia de progresso, não compreende uma posição de evolução necessariamente superior, ou mais avançada, em relação à que a antecedeu. Nem sempre a situação total é maior que a soma das partes porque a constituição de qualquer organização ocorre no engendramento da ordem, da desordem e da interação. É um desafio que se coloca à formação humana e docente.

6.2. O AMBIENTE DA FACED/UFRGS NA DÉCADA DE 80: O MARCO DA GREVE

As Universidades Federais, em 1984, realizaram um movimento de greve que durou 84 dias. Ainda hoje, as falas em relação a esse período são carregadas de um sentido

especial. Foi um momento de muito envolvimento de todos os segmentos e que resultou em movimentos diferenciados de manifestação dos sentimentos e conquistas da época. Era o segundo ano das novas habilitações, ou seja, as alunas da primeira turma estavam na metade do curso e as marcas ficaram.

Fraga da Silva(1986), ao referir-se à greve de 84, diz que:

A greve possibilitou, para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um espaço físico e político em que professores, alunos e funcionários reverteram a função que, historicamente, lhes havia sido atribuída. Através de um processo maciço de participação destes três segmentos, a Faculdade avançou quanto à auto-reflexão, superando, em 84 dias, o ativismo obediente de seus 14 anos de existência.(p.2)

Outro movimento decorrente desse processo foi a edição da Revista Educação e Realidade (v.10, nº 1), intitulada Universidade e Participação, na qual o espaço de convivência e discussão entre os segmentos é identificado como favorável a aprendizagens significativas.

O depoimento de um funcionário sobre o período de greve ilustra os canais que surgiram dentro da faculdade, as possibilidades de encontro a partir deste movimento:

F(Z): O fato da greve gerou a possibilidade da gente estar quase todos os dias reunidos em setores. Foi uma greve em que todo mundo participou, pelo menos aqui na Faculdade de Educação foi 100% de participação. Sempre havia assembleias, então surgiu uma facilidade, um tipo de relacionamento bastante próximo, eu não senti aquele distanciamento entre professores e funcionários...Eu

vi muitos alunos conversando com professores e funcionários.

Outro funcionário comenta:

F(C): Todo mundo participou, tinham reuniões... Saiu até casamento.

Considero importantes estes depoimentos porque eles surgiram espontaneamente de um questionamento sobre o ambiente da faculdade na década de 80. Diante desta provocação, a greve de 84 aparece como uma marca definidora do *ethos* da faculdade como é expresso a seguir:

F(Z): Independentemente da greve, a Faculdade de Educação sempre teve uma distinção nesses aspectos de relacionamento, de participação, de envolvimento, de estar atento às questões políticas...Isso para mim sempre foi muito claro, me ajudou muito até no sentido da minha própria formação. A faculdade sempre se destacou. Por vezes criticada e por vezes a gente ouvia os elogios no sentido de que era um ambiente em que se tinha a possibilidade de discutir. Olha, eu não me lembro de nenhuma ação de repressão do ponto de vista da direção, de superiores em relação às greves.

Uma das alunas aponta o espaço de formação e participação instaurado na ocasião da greve:

A(11): Sinto saudades dos momentos do RU. Eram momentos talvez até mais... de construção do conhecimento que na própria sala de aula. Era um almoço reunião e dali a gente saía com o coração eufórico, com vontade de chegar na aula e passar para os colegas aquilo que a gente organizou. Então, eu acho que os primeiros momentos de formação eram lá no RU.

Talvez essa aluna se refira à possibilidade de atuação como sujeito social e político de um processo que, a partir do encontro em um grupo que lhe atribuiu a responsabilidade de partilhar com sua turma as decisões que haviam tomado, pôde pensar e agir de maneira ativa, ou seja, atuar de forma participativa.

Cabe destacar que, ainda em 1984, com a participação de toda a comunidade da faculdade – professores, alunos e funcionários – desenvolveu-se o processo eleitoral para a escolha das listas sêxtuplas para a Direção e a Vice-Direção. Daí derivou-se, num projeto coletivo, a elaboração do Plano de Gestão da FACED/UFRGS (1985- 1988), que definiu princípios norteadores e linhas de ação numa proposta de democratização, participação e busca de humanização do processo administrativo.

Fica evidenciado não só em documentos como nas falas dos sujeitos da pesquisa que existia a intenção de abrir para a participação de todos, talvez de uma forma incipiente, já que estava se constituindo um espaço social novo na universidade.

F(C): Tínhamos as reuniões de quarta-feira. A gente dava opinião, mas não sei se no final eram acatadas, mas a gente opinava.

F(Z): Havia momentos de muito debate, de participação de todos, eu sentia com isso que era um local bem distinto dos outros ambientes.

P(B): A 601 era um ponto de referência em que ocorriam reuniões, em que nós éramos consultados e tudo, convidados a essa participação. O DAFE (Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação) tinha uma participação legal e ficava no sexto andar, num andar de circulação²⁶.

Os funcionários e os professores se referem à participação como consulta em suas falas, indicando que em termos de gestão do ambiente educativo, para além das salas de aula, havia uma situação de participação simbólica, onde ainda se encontra alguma passividade em relação à atuação real.

Em relação às aproximações com os funcionários da FACED, os dados apontam que não havia uma relação muito próxima. Apenas uma aluna conseguiu lembrar de nomes e outra comenta que percebia uma barreira no trato com eles. No entanto, há uma referência constante ao pessoal da biblioteca, da portaria e da central de produções como pessoas que “nos ajudavam”. Tenho presente que a forma de organização dos ambientes, em alguns casos, determina fronteiras rígidas entre os diferentes segmentos de um espaço educativo. Penso, também, que o que mobiliza o ser e o estar desses diferentes indivíduos em um ambiente é diverso. No entanto, a maneira como ocorrem as relações pode ser indicativo de

²⁶ Nesta época a Faculdade de Educação dividia o prédio com o Colégio de Aplicação. A faculdade funcionava do 6º até o 9º andar.

que ética estamos construindo juntos. O *ethos* na FACED, conforme depoimento de funcionário transcrito anteriormente, se diferenciava justamente por permitir certa aproximação.

Avalio que essa falta de lembrança quer nos dizer algo. E não acato a idéia de que “é normal isso”. Talvez até seja normal, no sentido de que já é comum, já está instituído, mas penso que pode ser qualificado. Tenho presente o aspecto da transitividade do grupo, mas convivemos por quatro anos no mesmo prédio, mesmo que com interesses diferentes, convivemos com indivíduos. Será que esta maneira de nos relacionarmos não está vinculada ao perfil tecnocrático com que lidamos com o nosso ambiente de estudo, ou de trabalho? Não seria essa uma herança da escola com perfil industrial? Não quero com isso dizer que lembraremos de todos os que passam por nossas vidas... Apenas quero atentar para a necessidade de nos organizarmos como um todo e não em guetos na Universidade.

6.3. A CULTURA NA UNIVERSIDADE

Em 1981, começa o projeto Unimúsica que traduz o que se instituiu na década de 80 como Cultura na Universidade e que, inicialmente, busca trazer para o seu cotidiano a vivência na área cultural. No começo, o projeto restringia-se a apresentações semanais, sempre às sextas-feiras, às 18h 30min, no salão onde aconteceram, na década de 50 e 60, os bailes da Reitoria.

Segundo depoimento da Diretora da Divisão de Difusão Cultural da Pró-Reitoria de Extensão, a jornalista Clarice Aquistapace, em publicação que comemora os 21 anos de existência do Projeto Unicultura:

Era um público jovem que freqüentava e muitos chegavam na porta e perguntavam: “o que tem hoje?” Porque sexta à noite, antes de fazer os programas de fim de semana, se escutava música na Reitoria, de graça. (AQUISTAPACE, 2002, p.11)

No mesmo ano, o projeto passa a acontecer no pavimento térreo da FACED que, naquela época, dividia o prédio com o Colégio de Aplicação e possuía uma estrutura física diferente. No térreo, havia uma área sobre “pilotis” que abrigava além de atividades culturais, várias manifestações políticas. Era, também, um lugar de encontro no Campus.

Em função da grande aceitação da comunidade universitária e do público em geral, o Projeto Cultura na Universidade foi ampliado contemplando também Unicena, Unifilme e Unidança. Mesmo com a greve, em 1984, o Projeto teve público recorde e aproximadamente 65 mil pessoas participaram.

Não havia muitos espaços de produção e divulgação cultural na cidade e a Universidade passa a ser cenário de grandes manifestações em um tempo em que a diversidade não possuía espaços institucionalizados para a mostra de trabalhos. Era um momento de final de um regime de ditadura, e ali as pessoas tinham liberdade de mostrar suas produções no palco. Existia apoio dentro da Universidade para o acolhimento a esse tipo de trabalho, ao mesmo tempo em que havia resistência em relação à uma nova cultura que vinha emergindo e que, para muitos, não se configurava como cultura.

Esse era um dos elementos que configuraram o ambiente formador das alunas do Curso de Pedagogia. E, mesmo que nem todas tenham participado ativamente destas manifestações, elas estavam imersas em um ambiente que produzia e que era produto de um novo jeito de ser no mundo. Atuassem elas como protagonistas ou como espectadoras, algum papel foi assumido neste cenário. Talvez apoiando, talvez resistindo, mas vivendo nele e, por isso, considero importante registrá-lo nesta pesquisa.

Quando questionadas sobre a participação fora da sala de aula, todas as alunas conseguem lembrar da possibilidade de participação em trabalhos de campo em vilas, projeto Pericampus, observações no colégio de aplicação, DAFE, defesas de dissertação e tese no PPGEDU, eventos culturais promovidos na Universidade (cinema às 18h30min, teatro, palestras, música...), pesquisas, monitorias, viagens orientadas. O repertório de possibilidades de atuação fora da sala de aula, citado por elas, é amplo. As alunas que participaram têm lembranças positivas e avaliam que essas experiências contribuíram para a formação acadêmica. Trago como ilustração o depoimento de uma aluna que não pôde participar destas atividades.

A(9): Hoje, eu acho que poderia ter me envolvido mais. Talvez assumido uma monitoria. Era uma possibilidade de estabelecer mais relações com a prática.

A percepção, por parte das alunas, de que são todas essas instâncias de vivências na Universidade, e na vida como um todo, que estarão constituindo a formação profissional vem ao encontro de uma característica do saber docente, a de que ele não provém de uma

única fonte, e são hierarquizados em função do que está sendo mobilizado na atividade docente.

6.4. QUE PROFISSIONAL A FACED PRETENDIA FORMAR

Os documentos apontam que o professor oriundo da FACED/UFRGS deveria estar preparado não só para a atuação docente como também para funções de assessoria, administração e planejamento, tanto em situação de escola como de comunidade e de sistema. O “fio condutor” do Curso de Pedagogia assumido a partir desse movimento é de preocupar-se com a formação do indivíduo, do profissional e do cidadão. Estas expressões estão presentes em vários documentos que se referem à época em questão.

Rodrigues(1993), ao se referir ao documento elaborado pela Comissão de Carreira do Curso de Pedagogia/UFRGS (1987)²⁷, nos traz o perfil do profissional que a Universidade almejava formar para atuação na educação infantil.

... um profissional comprometido com o trabalho educativo/pedagógico, promovendo o educando enquanto sujeito de seu processo histórico e de sua aprendizagem, participante, contribuindo como profissional da educação para a transformação da escola, da realidade educacional”.(Grifo meu)

... o Curso se estrutura na perspectiva de um ‘fio condutor’ mais amplo que envolve a dimensão teoria-prática e a inserção na realidade concreta, pois o sujeito se reconhece e se apropria de si mesmo e do real, pela reflexão acerca

²⁷ Tratava-se, então, de elaborar a primeira reformulação da proposta curricular nos novos cursos.

de seu próprio fazer, enquanto indivíduo coletivo.

No depoimento a seguir podemos reconhecer alguns princípios que circulavam entre o corpo docente na ocasião:

P(B): Teriam esses princípios de investigação, de um sujeito já coordenador, mais autônomo enquanto profissional.

Como já abordei anteriormente, o momento histórico era de emergência de novas formas de atuação dos sujeitos na sociedade, de busca de espaços de participação. A FACED não se exclui desse processo, e vários espaços de decisão, formação, debates e convivência são instituídos na rotina de todos os segmentos da faculdade. Dentro desta perspectiva, estariam as alunas convivendo em um ambiente que tinha como mote a democratização das relações.

O desafio também se manifesta na forma como eram organizadas as aulas. A diversidade estava presente com aulas expositivas, seminários, debates e apresentação de trabalhos. O curso, nesta época, contava com a participação de professores de outras faculdades e institutos da UFRGS²⁸. Este fato produzia uma diversificação dos métodos utilizados para organizar o processo de ensino e aprendizagem. Os professores da Faculdade de Educação já garantiam os matizes em relação a esse aspecto; no entanto, a circulação por “jeitos de ser e agir” de outras áreas possibilitou uma grande diversidade.

²⁸ Instituto de Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Biociências e Faculdade de Direito.

As marcas nesse sentido estão relacionadas à disposição do grupo na sala de aula, que normalmente era em círculo. Isto era um diferencial, na época. As pessoas se enxergavam e havia a possibilidade de participação com questionamentos, debates. Isto fica evidenciado nas falas das alunas.

A(1): Tínhamos menos aulas expositivas, mais debates a partir de leituras, trabalhos, seminários com participação direta e reflexiva.

A(2): Leituras, muita leitura e discussão, debates na sala, dinâmicas, apresentação de trabalhos. Nós sentávamos sempre em roda.

A(6): Discussões, seminários e leituras “xaropes”.

A(9): Variadas formas de dar aula. Tinha leitura, discussão e espaço para quem quisesse falar. Tinha pesquisa. Nós mudávamos a disposição das salas. Mas também, havia aulas paradas, expositivas e sem participação.

Estes depoimentos demonstram a forma predominante de organização das aulas na Faculdade de Educação. Aulas que desafiavam pela própria forma de organização além da questão dos conteúdos. Era uma maneira diferente de se posicionar como aluna, o estabelecimento de um tipo de relação que não era freqüente em ambientes escolares ou até universitários.

A(11): Foi muito bom porque pela primeira vez em mais de 15 anos de estudo e de escola, desde o Jardim...eu consegui ver que não precisava medir conhecimento para saber que aquela pessoa aprende...nas discussões, nas reuniões-encontro...porque nós tínhamos poucas provas; então era nas discussões, nos encontros, nos debates, nos seminários que tu conseguia perceber que aprendia e o professor tinha um papel ali, de te avaliar, mesmo que indiretamente. Era um grande bate-papo, era um grande encontro, uma grande conversa. Na ... era outro esquema. Na FACED eu tinha prazer. E quando há prazer, quando há vontade, o desafio...ele tá junto.

Penso que esta manifestação salienta o caráter da personalização do saber docente, que carrega uma história própria de vida, conforme nos atenta Tardif.

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (Tardif, 2002, p.265)

O depoimento aponta, também, a necessidade de questionarmos a forma de interação que era considerada nas salas de aula como válida para o ambiente universitário. E para isso, retomo a discussão realizada anteriormente sobre o silêncio como possibilidade de manifestação e de respeito a uma forma de atuação.

Tratando-se de um período de construção de uma postura participativa no país, quando a ação de participar estava muito vinculada à palavra, questiono o efetivo espaço de encontro com o diferente, com o outro, neste momento. A visão ocidental de silêncio vem

carregada de uma imagem negativa. O silêncio nem sempre está denotando uma situação de submissão ou de controle. Ele pode estar significando uma postura de elaboração de situações ou de preservação, entre outras coisas. Talvez as pessoas com maior facilidade de expressão oral, como a aluna que fez o depoimento acima, se sentissem contempladas e até valorizadas com essa forma de organização. No entanto, as pessoas que não se enquadravam nesse perfil passaram por desafios diferentes.

Para tentar fazer a análise de uma forma mais relacional, apresentarei agora o que as alunas, já citadas acima e que identificaram as marcas em aulas participativas, perceberam como desafios na sua formação acadêmica.

A(1): O desafio maior eram as leituras e os questionamentos.

A(2): As leituras e as discussões.

A(6): Colocar-se no grupo expondo idéias.

A(9): A gente se sentia mais desafiada e mais motivada nas cadeiras que tinham a ver com a prática.

Interessante perceber que o que fica como marca das formas de organização das aulas no curso, na maioria dos casos, está vinculada ao desafio percebido no mesmo curso. No meu entender foi o que mobilizou algo nas alunas, ou o que a memória registrou. O fato de recordarmos algo, ou não, ocorre em função de manipulações conscientes ou inconscientes que estão marcadas pela afetividade, inibição, censura, desejo, medos...

Todo esse processo ocorre com o tensionamento de posições diversas que vão

criando condições de debates e possibilitando uma reorganização do ambiente formador. As tensões estavam presentes na faculdade, entre os grupos, entre os departamentos e entre as áreas de conhecimento ali representadas por sujeitos que ministravam suas respectivas disciplinas. As professoras mencionam em seus depoimentos situações que evidenciam essa diversidade.

P(B): Isso não gerava um trabalho unificado e claro que as gurias identificavam as orientações teóricas que elas tinham por influência do convívio com o grupo.

P(I): As pessoas já tinham um certo lugar de saber, as mais antigas, mas não porque não nos fosse dado espaço de fala... Eu falo mais por mim, e vejo que é uma coisa do meu grupo. Eu ficava querendo entender, eu levei muito tempo para entender a política, como é que eram as relações, como é que as coisas aconteciam, como era a relação entre os departamentos, entre os diferentes grupos, diferentes tendências políticas.

P(A): A pré-escola pertencia a um grupo e esse grupo não abria espaço para que eu pudesse orientar²⁹ porque eu tinha que ficar no “gueto” dos anos iniciais. A educação infantil era de extrema direita. Era a comida que iria desenvolver o cérebro... Eu não tinha como fazer qualquer intercâmbio...

Em relação ao desafio de colocar-se no grupo, ou de participar em discussões e questionamentos, penso que essa postura de construir um espaço de participação não era

²⁹ A professora refere-se à possibilidade de fazer a orientação dos estágios.

uma singularidade do segmento de alunos e que esse mesmo sentimento de cobrança em relação aos outros segmentos deveria existir. Se da forma tradicional de avaliar, a prova, passou-se para a palavra através da participação e, considerando que os trabalhos normalmente eram em grupos, como fica a possibilidade de avaliar um aluno que não tem o perfil de manifestar-se oralmente e não realiza trabalhos individuais? Talvez aí esteja uma faceta perversa do que se convencionou chamar de participação na escola, ou de garantir o espaço da palavra. Em função desse questionamento, trago dois depoimentos que demonstram emoções diferentes, mas que talvez possam complexificar o que vem sendo discutido.

A(6): O relacionamento com os professores era bom. Era melhor com quem contestava e falava o que o professor queria.

A(8): Era um exagero. Tudo era em grupo. Mas como era sempre a mesma coisa, nem sempre me exigia. Não havia muito enfrentamento por não ter conhecimento específico na área. Não éramos criticados porque não havia propriedade.

Aqui surge a idéia de que existia uma expectativa em relação à forma de atuação das alunas e que, na leitura dessa aluna, é uma expectativa singular. Que talvez fosse a “grande forma de manifestação do momento”. Manifestar-se através da palavra, de forma contestatória e em acordo com o que o professor pensava. O que percebo com o depoimento da aluna é que ela não pensava como a maioria e não se sentia à vontade para expressar o seu pensamento. E parece que não conseguiu, porque essa é uma marca forte que não é complementada com outras emoções. Cabe ressaltar que a participação, mesmo

surgindo em consequência de brechas no sistema, com caráter emancipatório, pode vir a tornar-se uma única forma de ser possível, assumindo, novamente, a linearidade estabelecida nas relações.

Já o outro depoimento denota que, talvez por pensar semelhante à maioria dos professores, não perceber a especificidade da educação infantil nos estudos e também porque os trabalhos sempre tinham o mesmo formato, a aluna não se sentia exigida.

São maneiras diferenciadas de perceber o espaço de formação que advém das também diferenciadas histórias de vida, personalidades e expectativas em relação à formação acadêmica que agora são manifestadas matizadas pelos saberes docentes.

Esses sentimentos, essas emoções e formas de manifestação são demonstrativas das relações estabelecidas no ambiente formador das alunas. No decorrer da implantação dos novos currículos, de uma nova forma de relacionamento social, na qual a participação adquire um papel central, a FACED faz emergir no seu dia a dia esse debate. No meu entender o diferencial está justamente na forma como isso ocorre. Talvez por ser uma instituição pública, há a possibilidade de escancaramento das discussões, ou de algumas discussões. Sendo assim, viabiliza que os diferentes segmentos possam, mesmo que de formas diferenciadas, participar do processo constituidor da organização da faculdade. Neste sentido, de uma forma ou de outra, há a abertura para os sujeitos deslocarem-se de uma posição de meros espectadores para uma situação de discussão e posicionamento. É ver a diversidade e a desordem como constituidoras e organizadoras não só de um ambiente formador como da própria formação. É fugir da falsa ordem estabelecida que, a partir de

orientações fechadas e aparentemente convergentes, moldam, ou procuram moldar, a formação docente. É deixar aparecer a complexidade intrínseca aos processos.

Saliento que, quando indagadas sobre o sentir-se cuidada durante a formação, os depoimentos sugerem que além do sentimento de apoio das colegas durante o curso as disciplinas de estágio se constituíram como espaço de acolhimento, ou como disse uma aluna, “lugar de sentimentos, de orientação”.

As disciplinas de prática de ensino normalmente estão organizadas de maneira a possibilitar uma aproximação maior de todo o grupo. É um momento ímpar na formação do professor por facilitar a constante discussão do que vem sendo produzido não só em termos de prática como de reflexões sobre ela. Este ir e vir suscita o escancaramento de sentimentos em relação ao seu dia a dia como profissional; a partir daí pode surgir a situação de encontro no sentido amplo da palavra, de estabelecimento de reciprocidade nas relações entre colegas e com a professora. A singularidade é evidenciada dentro da multiplicidade de sentimentos e situações.

Ainda em relação ao sentimento de se sentir cuidada durante a formação acadêmica, trago outros depoimentos que podem ampliar os significados dessa formação:

A(6): Quando saí da Universidade é que senti mais vontade de estar aqui, eu precisava continuar me sentindo apoiada pelas professoras.

A(8): Depois de formada, eu permaneci trabalhando em pesquisa. Eu chorava muito pelo que passava na escola e fui apoiada na Universidade. Foi o que não me fez desistir de ser professora logo no primeiro ano.

Penso que esses sentimentos existiram porque foi criado um espaço de preocupação com o que o outro está passando, ou de acolhimento das dificuldades; logo, existiam situações de cuidado no ambiente acadêmico que foram constituídas pelo estabelecimento de relações sociais no tomar parte, ou participar, da formação.

Retomo o depoimento da ex-aluna (6) que, mesmo percebendo que naquele momento de sua formação existia uma forma válida de participação em aula, em seguida, ao se referir aos professores que marcaram sua formação, faz menção ao caráter humanista, de acolhimento, que sentiu no curso. Com isso, talvez possamos afirmar que foi possível estabelecer a interação mesmo na postura de silêncio, ou de não falar o que “deveria” ser falado. É o entendimento de que a aproximação não ocorre somente na semelhança; mas também na dessemelhança pode haver o encontro, a interação e o verdadeiro estar com o outro.

6.5. AS MARCAS PERCEBIDAS

Todas elas estão vinculadas a um novo jeito de agir e conviver, conforme os depoimentos abaixo:

A(1): A visão que eu tinha de educação e a visão que mudou. Uma nova possibilidade de educação, de dar a vez ao outro, à ação do outro, à opinião do outro.

A(2): A forma como era trabalhado, eu não estava acostumada. Eu estava acostumada com tudo muito rígido e, de repente, não precisava ter ninguém me vigiando. Eu custei a fazer essa relação, conseguir ver o meio-termo, o equilíbrio para enriquecer o trabalho.

A(3): Eu tinha a possibilidade de conversar com as colegas. Uma nova forma do professor se apresentar. Participar como monitora foi uma outra escola dentro da escola.

A(4): O caráter da formação é bem o lado humano. O lado humano e social, o olhar que a gente tem para trabalhar com a criança. A nossa postura é diferente. Sabe aquela coisa de sentar no chão com as crianças, de deixar tocar. É essa a relação humana, afetiva, e isso se tu fores observar atentamente, tu vai te dar conta, tem um diferencial³⁰. A marca também foi de entender como a sociedade funciona, de ter uma visão transformada das coisas.

A(6): Acho que a UFRGS tinha, espero que ainda tenha, a coisa de desmistificar o saber acadêmico. Os autores existiam. Eu me senti em casa, eu me sentia à vontade, eu me sentia bem dentro da faculdade.

³⁰ Neste trecho a aluna referia-se ao diferencial da UFRGS.

O que parece implícito nestas falas é que, sob o desafio do novo, da ordem e da desordem de um ambiente que buscava uma diferenciação em relação ao que vinha se constituindo como formação acadêmica e docente, foi possível produzir espaços de convivência agradáveis e desafiadores. Agradáveis pelo estabelecimento de uma forma de relação que possibilita o acolhimento do outro. Desafiadora porque produz um sujeito atuante, responsável, mais autônomo em relação à sua própria formação. Estes dois aspectos estão imbricados na medida em que só podemos agir de forma autônoma na estreita relação com o outro, na responsabilidade com o que estamos produzindo. É justamente na constituição pela diferença que estaremos nos produzindo mais humanos.

As alunas perceberam que o impacto no mercado de trabalho em relação aos profissionais com formação em nível superior para a educação infantil foi de grande receptividade. Primeiro, porque havia uma grande demanda reprimida para atuação com a especificidade desse ciclo de vida. Segundo, porque as profissionais egressas da UFRGS, segundo os depoimentos, eram muito valorizadas, o que facilitava nas seleções.

A(1): Foi uma coisa muito valorizada na época. Eu me sentia ótima de ver os resultados do trabalho. As pessoas percebiam que nós fazíamos diferente. Tínhamos segurança nas seleções.

A(6): Uma receptividade muito grande. Fomos as primeiras alunas a fazer estágio no Instituto de Educação. Eu me sentia bem com as colegas, com o grupo, as idéias eram bem aceitas. Foram coisas positivas que marcaram.

A(10): Eu apliquei muita coisa na escola particular. Fui multiplicadora do trabalho, montei uma ludoteca, montei jogos matemáticos...

Ao mesmo tempo, essas profissionais levavam o novo e isto nem sempre era acolhido, conforme está expresso a seguir:

A(8): Eu não me lembro de ter me preocupado muito com o mercado, não lembro de ter sido uma coisa difícil. Eu e as minhas colegas de escola (que tinham magistério), a gente se juntou e montou um currículo de educação infantil e entregou para a direção, e aí eu fui demitida. Mas havia, de maneira geral, valorização e respeito.

Evidentemente, esse novo jeito de se agir não era sempre bem-visto, ou talvez ameaçasse os ambientes de educação infantil, e dessa forma as profissionais foram vinculadas à possibilidade de desordem, o que não se constituía em desejo principalmente nas escolas privadas às quais as recém-formadas inicialmente se vincularam. Segundo uma das alunas, chocava as pessoas a forma como as alunas da UFRGS trabalhavam. Mas isso é uma leitura atual. Na época não havia a consciência de que era um trabalho de vanguarda³¹, era o jeito de fazer que havia sido instituído na FAGED. As alunas comentam que o curso possibilitou o conhecimento de autores diversificados mostrando vários enfoques de trabalho. No entanto, houve uma marca muito forte que foi o construtivismo e, quando as

³¹ Este termo é utilizado por várias alunas ao se referirem à sua formação.

escolas particulares contratavam as profissionais, de alguma forma estavam contratando a possibilidade de levar para a escola essa linha de trabalho.

A(3): O primeiro choque que tive foi de trabalhar como coordenadora em escola particular que queria utilizar uma pessoa “formada em Piaget” para “vender o peixe”.

O construtivismo passa a ser “comercializado” como uma metodologia moderna. E aí ocorrem grandes equívocos. O primeiro, que foi de tomá-lo como verdade absoluta e totalizante para a resolução de todos os problemas da escola. O segundo que, foi de tratá-lo como metodologia. O terceiro, mas não o último, que foi o de desconsiderar toda uma história de educação vinculada a outros paradigmas epistemológicos.

Paradoxalmente ao que venho tentando discutir nesta pesquisa, de que as relações durante a formação possibilitaram o exercício de olhar para o outro na participação, surge a manifestação desta aluna:

A(7): Trabalhava como professora em uma escola particular e, depois de formada, as gurias me contrataram para pedagoga. Fiquei um tempinho pequeno e depois assumi na rede municipal, também como professora. E aí houve o convite para uma direção, em 1991. Daí que eu atuei como pedagoga e aí, eu vou te ser sincera, daí a gente sente a lacuna da formação principalmente de relacionamento de grupo. A gente quase não teve essa formação, nós tivemos só uma disciplina e acho que ficou faltando. A gente não sabe aonde vai atuar, tu tá na formação, aí

depois começa realmente a tua função, tu te depara com os problemas, essa coisa do relacionamento interpessoal. Eu sinto bastante dificuldade, a gente não sabe muito como organizar os grupos. Em relação ao conhecimento eu acho que embasou legal, acho que eu consigo dar conta daquela coisa mais importante de não dar nada pronto, de tu poder questionar...

Parece que este depoimento demonstra que foi considerado como conhecimento o relacionamento com as crianças, e a aluna diz dar conta no seu dia a dia de trabalho. A dificuldade fica maior na gestão com os adultos, na organização dos grupos, talvez na construção de um projeto comum. Talvez o curso, mesmo tendo a intenção de formar profissionais para além das salas de aula, não estivesse oferecendo disciplinas que discutissem de forma efetiva e articulada com a prática, com a gestão. Por outro lado, como a própria aluna já refere, não é possível saber onde se vai atuar. No momento de implementação do curso, talvez fosse ainda mais difícil de saber, por ser inusitado. Ou talvez, justamente por isso, o curso deveria estar mais voltado para esse tipo de pesquisa, ou talvez, ou talvez... São muitas as possibilidades. No entanto, quero considerar uma que me parece importante neste trabalho de pesquisa. A de que o objeto de nosso trabalho é humano, e este não é previsível, não se enquadra em planejamentos rígidos e a nossa formação precisa preocupar-se justamente com a flexibilização inerente aos processos e aos fins a que estão submetidos. Quando penso em flexibilização, penso na mobilização de saberes generalizados que na singularidade da situação se recriam na tentativa de focalizar o “problema” e buscar novos caminhos.

Como esta pesquisa, na delimitação de seus sujeitos, buscou articular situações de proximidade entre propostas de gestão, SMED e UFRGS, as alunas foram desafiadas a posicionarem-se sobre a atuação na RME como profissionais egressas do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Em relação a essa questão, fica evidenciado que foi criada uma expectativa em algumas alunas quanto à atuação na RME que parece ser de “lugar onde eu posso fazer o que aprendi”. No entanto, por força de condicionantes externos e internos à escola, e também por força de uma caminhada que a educação infantil ainda vem fazendo em nível não só de município, como de estado e país, os profissionais se deparam com situações difíceis no dia-a-dia, como já foi descrito anteriormente (dificuldade de planejamento, rotina estressante da escola), causando frustração.

Mas surgem depoimentos que consideram a formação acadêmica como componente da compreensão do seu trabalho na RME.

A(2): Tudo que tu aprendeu, tu tá sempre relembrando, sempre dentro da prática. É muito próximo, tem muito a ver com a proposta do município, que é lugar que te dá liberdade dentro da proposta deles.

A(4): Toda a minha formação, tudo o que estudei, pesquisei e vi sobre a criança, sobre a condição do conhecimento, todo esse embasamento a gente traz para a prática do dia a dia.

A(5): Passei por outras faculdades particulares (FAPA e RITTER)³². A UFRGS te dá uma certa autonomia até pela própria postura da época. Os autores estudados também são abertos, te liberam, te abrem a mente, te oportunizam mil coisas. A SMED é assim um pouco.

A(8): Quando entrei no município, achei que era quase incompatível. Eu aprendi a trabalhar com projetos na Universidade e quando cheguei ali...as pessoas trabalhavam com tema gerador e eu demorei um pouquinho a fazer a síntese. Depois me dei conta que eram compatíveis, com princípios...desde que tu garanta a cooperação, que as crianças se posicionem...então eu vou ter a formação do cidadão. A visão da Secretaria ampliou o meu trabalho. Acho que hoje consigo transitar entre o que eu sabia e o que a SMED me propôs. Universidade e SMED buscam coisas parecidas com caminhos diferentes.

Os depoimentos sugerem que há alguma aproximação em termos do que se pretende pensar como ambiente de educação. Não se trata de uma transposição de conhecimentos, mas de uma generalização ou mobilização de saberes possível de ser realizada a partir de uma postura profissional que tem, como um dos constituidores, a imersão em um ambiente de formação acadêmica que no movimento de ordem e desordem de implementação de um curso novo possibilitou, em alguma medida, a sua atuação.

³² Esta aluna continuou seus estudos em outras Universidades para ter outra habilitação em nível de graduação e realizando um pós-graduação em educação infantil.

Quando me utilizo da expressão “em alguma medida” é porque quero trazer à tona a discussão de que espaços de participação foram mencionados no decorrer dessa pesquisa pelas alunas. Ou melhor, discutir a instância que não é mencionada pelas alunas, a de gestão da Faculdade. Elas falam de gestão do espaço da sala de aula, de participação em eventos culturais, de participação em pesquisas, em projetos que envolviam saídas de campo para observações ou estudo, greve, enfim, espaços não vinculados diretamente com as instâncias decisórias da Faculdade. Tenho presente que era um tempo de construção de espaços e que essas alunas, de alguma maneira, mobilizaram ou catalisaram essas construções. Mas as manifestações delas demonstram apenas como participação, neste âmbito, como a possibilidade de fazer alguma crítica ou sugerir, e nunca compartilhar da decisão. Logo, talvez seja possível afirmar que era um tempo de participação simbólica, onde as alunas exerciam o papel de espectadoras do processo, ensaiando uma postura de intervenção.

A(9): Eu acho que existia muito espaço para a gente discutir, para a gente questionar, esse espaço existia. Lembro de vários movimentos que nós fazíamos com alguma coisa que a gente não gostou, alguma coisa que queríamos transformar, esse espaço existiu.

O que fica bem evidenciado nas falas das alunas é a possibilidade de participação real, como protagonistas, na construção das disciplinas novas do curso. Isto ocorre principalmente com a primeira turma, que passa a ser um marco também nos depoimentos das professoras do curso, conforme já demonstrado. Essa constatação me leva a pensar que a postura de abrir-se para a elaboração do novo em parceria com o outro, em uma situação

em que a assimetria entre professor e aluno esteja colocada de forma tênue, pode fazer emergir a interação como ação recíproca no processo de ensino e aprendizagem. Não quero desconsiderar nesta constatação, que é provisória, todo o contexto político, social, cultural em que o país e o mundo estavam imersos, mas ter a esperança de garantir uma ética que sustente relações de respeito e responsabilidade na educação.

Na dinâmica grupal que fez parte da pesquisa, uma aluna representa a participação no Curso com muitos rostos. Alguns não tinham olhos, nariz e boca. E ela explica:

A(8): Tinham alunas interessadas e em silêncio, tinham alunas que não pensavam em nada, tinham as que participavam. Tinham professores diretivos, professores que não tinham propostas prontas ou que tinham uma ausência de discurso e que fizeram com que ocupássemos o espaço. Um pouco de cada um, mas compreender a criança e a sociedade constituíram a participação no curso para mim. Eu era muito crítica, mas hoje consigo ver assim.

Hoje, ela já não fala mais como uma ex-aluna, mas como uma profissional que elabora o seu saber docente a partir de várias vias, na composição da diferença.

Ao realizar a dinâmica grupal, outra aluna foi solicitada a manifestar de alguma forma o que significou participar em sua formação. Ela ilustrou com um desenho vários rostos, todos com olhos verdes. Ao explicar seu desenho, ela comenta que inicia pelos olhos e que todos são verdes para simbolizar a esperança. Ela referia, em seu desenho, uma situação de conflito ocorrida durante seu estágio em que os profissionais da creche,

descontentes com a forma como as estagiárias vinham realizando o trabalho, questionaram com os pais a diferença. Na interpretação das alunas, houve um certo boicote em função do desconhecimento dos princípios do trabalho. As alunas, então, em acordo com a direção, organizaram um encontro com a comunidade escolar onde expuseram princípios, listados por elas, para a educação das crianças. Segundo o relato, foi um momento de muita expectativa e esperança que foi finalizado com o depoimento dos pais sobre os aspectos positivos que eles já haviam percebido em relação aos filhos.

Foi um momento, ao meu ver, em que através do encontro, da interlocução, da participação, foi questionada uma forma de atuação na educação, em todos os níveis (com as crianças, com a escola, com os pais e até com as estagiárias).

Ao serem questionadas se o ambiente de formação na FACED/UFRGS havia contribuído para a atuação como profissionais na RME, todas respondem que sim.

A(3): Contribuí, mas agora a minha formação não é só a UFRGS. Tenho outras instituições que fazem parte da minha vida. A minha bagagem me ajuda a compreender as comunidades que trabalho, como elas pensam, como elas agem e que ética elas têm. Sem a Pedagogia eu não saberia atuar ali.

A(5): Com certeza, em relação à autonomia. A questão de autonomia...você têm o poder de decisão, tu tem o poder de decidir, tu seja o diretor, vocês sejam a escola, desde a funcionária da limpeza, todas as pessoas são educadores...É só tu te relacionar com o outro, e isso aí, quando tu estuda, tu aprende que tu

também é educando e educador a vida toda, até morrer, então tem muito a ver com a linha da Secretaria...desse partido, dessa proposta.

A(8): Sim. Acho que é mais uma coisa de postura. Essa clareza da questão da autonomia, a preocupação com as classes menos favorecidas, essa preocupação com o jeito como o mundo é organizado e qual o papel que a gente tem nesse sentido, a função do educador.

A(11): Não tenho a menor dúvida. Eu seria uma professora muito mais tradicional, pois a minha formação sempre foi tradicional. Eu sempre estudei em colégio de freiras, então eu tinha um planejamento, com o objetivo, procedimento e avaliação. A flexibilidade, trabalhar com saberes populares, com a cultura local, conhecimento regional, trabalhar com o inusitado, com o que aconteceu há 5 minutos, nós não éramos preparadas. Na UFRGS eu acho que sim. E hoje, mesmo com a experiência que eu tenho de outras Universidades, eu vejo que ela ainda se destaca nesse sentido, de formar professores cidadãos e não apenas um técnico.

A composição dos saberes docentes das profissionais que aqui depõem pra que essa pesquisa se realize vem carregada de impressões personalizadas das vivências possíveis na vida em geral e na formação de uma maneira específica. São os eventos de relação possíveis no decorrer de nossas vidas que nos possibilitam a autonomia, porque eles ocorrem no entre, no encontro. Como já referi anteriormente, o mundo vem ao nosso encontro, mas se ele não nos alcança, se não se efetiva o encontro, ele se dissipa. Nós

produzimos e somos produzidos por essas vivências, logo, também somos responsáveis pela realização do encontro.

O fracasso das ditaduras e dos sistemas totalitários e estadistas, de caráter socialista ou não, não é um fracasso econômico, mas espiritual. Seu fracasso é o fracasso do sistema de um projeto ontológico que busca estabelecer uma ordem social impondo um dever ser que nega o indivíduo como ser social consciente e responsável por sua participação na construção de um mundo que ele traz consigo em sua convivência com os outros. (MATURANA, 1998, p.79)

Acredito que a FACED/UFRGS, durante a trajetória destas profissionais, apostou em alguns movimentos de participação, e cada um de seus atores ou espectadores, independentemente do segmento a que pertencia, pôde vivenciar essa experiência de uma forma ímpar. Alguns projetos comuns foram criados e vivem pela participação, pela possibilidade de encontro, pela aposta ao longo dos anos. Outros se dissiparam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo a partir do início. Quando comecei a organizar o projeto de pesquisa que originou esta dissertação, eu tinha uma idéia sobre o significado de participação. Ela vinculava-se basicamente à dimensão política do processo. Mas as leituras foram me desequilibrando, provocando desordens, criando possibilidades de entendimento diferenciadas. Fui tentando complexificar um olhar que me parecia muito parcial. Não penso que tenho um olhar suficientemente abrangente, e nem tenho essa pretensão: apenas quero exercitar um olhar complexo, que nada ter a ver com completude. Busquei aproximar-me da compreensão do processo de participação na formação das profissionais de educação infantil sob um enfoque multidimensional, que tivesse como atitude ontológica a relação com o outro.

As transformações do trabalho estão em mim também. Com isso quero dizer que a pesquisa tem um caráter formador e transformador dos que a produzem e dos que com ela se relacionam. Tive depoimentos de profissionais entrevistadas que relataram a continuidade de elaboração de pensamento após o término da entrevista ou de levar as questões para outras colegas que não estavam contempladas no universo de sujeitos da pesquisa. A pesquisa toma corpo e se torna independente de seu criador, seguindo enquanto há o encontro. Depois, se dissipa.

Penso que a pesquisa pôde trazer à tona um movimento importante ocorrido na FAGED/UFRGS por ocasião da implementação das novas habilitações – educação infantil e séries iniciais. Um movimento que estava criando e sendo criado pela necessidade de se

encontrar outros caminhos para a formação de professores. A FACED/UFRGS foi pioneira nesse sentido. Com seus professores, seus alunos e seus funcionários, a partir de interações possíveis foi instituindo um jeito de ser e estar no mundo que se diferencia, diferenciando os que passam por ali.

A participação emerge como um processo difícil não só no âmbito individual como também grupal. É uma conquista que ainda estamos buscando, mas que com certeza teve fortalecimento a partir dessas experiências institucionais que aqui se articularam.

A formação das profissionais de educação infantil, na década de 80, foi produzida em um cenário de novidades, não só na educação como em outros níveis, deixando rastros que não mobilizam apenas tristezas, mobilizam muitas alegrias. E foi disso que as alunas falaram, da emoção de estar na FACED.

A participação na trajetória de formação das profissionais de educação infantil foi construída de forma coletiva com os outros segmentos. Os espaços de consulta, de decisão, de atuação estavam sendo instituídos na FACED e na UFRGS. Havia a efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais pautando o dia-a-dia da Universidade.

As alunas reconhecem este ambiente plural, mesmo as que não participaram ativamente. Mas todas percebem a riqueza de formar-se na diversidade de possibilidades. A Universidade ofereceu, também, uma outra forma de relação com o próprio conhecimento, com os professores, com a gestão do espaço da sala de aula. Estes elementos foram produzidos e produtos dos que estiveram ali, de maneiras diferenciadas. Algumas

apresentam uma certa nostalgia em relação ao vivido, por avaliarem que as condições de desenvolvimento pessoal no período de formação não foram favoráveis, já que ingressaram muito jovens.

Em relação à participação em espaços decisórios na gestão da FACED, para além da sala de aula, neste período, não há evidências. As alunas não participaram de instâncias decisórias, delegando aos professores, ou aos colegas do DAFE, esta tarefa. Parece que não foi uma questão que tenha suscitado incômodo durante a formação acadêmica destas profissionais, corroborando com os questionamentos apontados nesta dissertação sobre a participação de jovens na gestão escolar.

O que movimentou o grupo de alunas foi, principalmente para as que ingressaram nos primeiros anos da habilitação, a possibilidade de criação de algumas disciplinas coletivamente, imprimindo expectativas em relação à especificidade da educação infantil. Esta marca é evidenciada no grupo de alunas e de professoras que, apesar da transitividade dos grupos, de 20 anos passados, conseguem se referir nominalmente a várias alunas. Talvez, nós, como professoras, precisemos nos aproximar, ou nos sensibilizar, no início de cada semestre, para uma nova construção que mobilize a todos no grupo e possibilite a produção de ambientes onde a reciprocidade e a autonomia apontem para a ação educativa. A participação se faz possível na medida em que todos os envolvidos, de alguma forma, precisem criar algo juntos. A questão é como manter, depois de um curso já iniciado, este espírito de inovação. Não proponho um “faz-de-conta”, mas a disposição interna para a criação. Neste sentido, os planejamentos precisam fugir da linearidade que os produz e da inércia com que vão se perpetuando ao longo dos semestres.

Outra marca que fica com esta pesquisa diz respeito à participação nas disciplinas de Prática de Ensino. As referências a este período do curso são muitas e, em todas elas, o envolvimento, a propriedade para discussão de questões transcorridas, naquela época, mas que povoam a memória das alunas, demonstram a interação constituída no grupo. Nas práticas de ensino, os sentimentos estão mobilizados pela situação de proximidade com o professor orientador e a possibilidade de refletir o cotidiano da vida de docente através do ato dialógico do encontro. As Práticas de Ensino constituem-se em espaços vivos de formação porque elas se aproximam da dinâmica plural inerente à ação educativa, de análise, discussão, problematização e possibilidade de intervenção participativa nas diversas instâncias da escola. Têm espaço para a criação, para o inusitado, porque não é cerceada por um planejamento fechado. E é por isto, também, que estas disciplinas aparecem como um espaço de participação, de interação, de encontro, de formação humana.

Para concluir este trabalho, refiro-me ao depoimento de uma ex-aluna sobre a participação na sua formação acadêmica em nível de graduação na FACED/UFRGS, pela expressividade do relato. Ela menciona que todas as formas de interação, das mais tradicionais às mais emancipatórias, da participação construindo uma disciplina, da passividade em uma aula expositiva sem atrativos, da colega muda àquela que vivia discursando em aula, todas estas vivências constituíram a participação na formação em Pedagogia. Foi na complementaridade e no antagonismo, na reflexão a partir destas situações diferenciadas, que se compreendeu e se aprendeu um pouco da participação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUISTAPACE, Clarice.(Depoimento) In: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitoria de Extensão. Uincultura. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2002.

BARROSO, João. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BOBBIO, Norberto (et al.) Dicionário de Política. 4ª edição. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar; ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BETTENCOURT, A. M. & BREDERODE SANTOS, M. E. Papel da escola na formação democrática dos alunos. In: Política educacional num contexto de crise e transformação social. Lisboa: Moraes Editora/ I. E. D, 1981.

BETTENCOURT, A.M. & MARQUES, R. Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta. Lisboa: GEP do Ministério da Educação, 1987, apud CAMPOS, Bártolo Paiva. Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

BRAGA, ANA MARIA. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior/ organizado por Denise Leite. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

BREDERODE SANTOS, M. E. & ROLDÃO, M. C. As associações de estudantes no ensino secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a formação cívica dos jovens? Desenvolvimento, nº especial, 79-92, 1986.

BORDENAVE, Juan Diaz. O que é participação. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977. (Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben).

CADERNO PEDAGÓGICOS nº. 21. II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, março/2000.

CAMPOS, Bártolo Paiva. Educação e desenvolvimento pessoal e social. 2ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

FRAGA DA SILVA, Dinorá. Democratização, política educacional e o Curso de Pedagogia

da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, Trabalho apresentado no Ciclo de Estudos sobre o Curso de Pedagogia: "Reflexão Crítica e Alternativas de Solução, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Junho de 1986.

GANDIM, Danilo. Temas para um projeto político-pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEIB, Lorena. Educare: a pedagogia do cuidado. Passo Fundo: UPF, 2001.

GOMES, Angela Quintanilha. O PT e a construção do "novo". Cadernos de Ciência Política, Porto Alegre, nº 5, p. 01- 21, 2000.

GOMES SILVA, Ilse . Democracia e participação na 'reforma' do Estado. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 103)

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Interação e silêncio na sala de aula. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação)

MATURANA R., Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, Luzia Garcia de. Tendências da política educacional na Faculdade de Educação da UFRGS. Documento para análise e discussão a partir dos registros das reuniões dos professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, em 85/2.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001(A).

_____. O Método 5: A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002(B). (Tradução de Juremir Machado da Silva)

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o Estado como uma problemática de governo. In: Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. Formação de professores para a educação infantil: análise de uma habilitação. Porto Alegre: UFRGS, 1993.(Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAUPE, Rosita. Educação e promoção em saúde: tendências e perspectivas, 1998, apud GEIB, Lorena. Educare: a pedagogia do cuidado. Passo Fundo: UPF, 2001.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de. Memórias e paisagens: trilhas e caminhos para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.) Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Informação verbal. (palestra proferida em Pelotas, 1999)

_____. Saberes docentes & Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA E PORTO apud PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano. Administração escolar e política da educação. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

TOURAINÉ, Alain. O que é a democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

XAVIER, Maria Luisa. A formação do educador infantil: o currículo da habilitação magistério para a pré-escola. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, Trabalho apresentado no VI Endipe. Dezembro de 1991.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.) Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. Martin Buber: cumplicidade e diálogo. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Porto Alegre, Edição da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1991.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. nº9394/96.

_____. Parecer CFE nº251/62.

_____. Indicação CFE nº 67/75.

_____. Indicação CFE nº 68/76.

_____. Indicação CFE nº 71/76.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. LF nº 8.069/90