

Formação Inicial de Professores:

uma experiência com educadores
em meios populares

Gilberto Ferreira da Silva

Maria Rosa Fontebasso

Resumo

O objetivo deste estudo centra-se no resgate de alguns aspectos do processo de instituição e vivência do curso de licenciatura para a formação de educadores em meios populares pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em convênio com a Secretaria Municipal de Educação (Smed/POA) do município de Porto Alegre. Apresenta-se inicialmente a origem do curso e discute-se a sua estrutura curricular. A apresentação do perfil dos alunos e a relação construída entre educadores e educandos são outros elementos que entram em cena na reflexão. Os impasses, limites e alternativas construídas são relatadas e refletidas à luz da contradição clássica entre teoria e prática. A analogia com um quebra-cabeça possibilita jogar com as peças, buscando na aparente desordem (caos) a ordem para a compreensão reflexiva do processo vivenciado. Finalmente, apontam-se alguns possíveis aprendizados com o objetivo de “encaixar” as peças do quebra-cabeça, explicitando não o todo do processo, mas parte dele.

Palavras-chave Formação de Professores. Práticas Educativas. Licenciatura.

TEACHER'S INITIAL FORMATION: an experience with educators in popular milieu

Abstract

The goal of this study is to rescue certain aspects of the process of implantation and the experience of a college for teachers in forming educators in popular environments in a partnership between the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) and Municipal Office of Education in Porto Alegre (Smed/POA). Firstly, the origin of

the course is presented, then one discusses the curricular structure with which it was organized. A presentation of the students' profile and the relation established between educators and educated ones are other elements found in this scenario and used for reflection. The shortcomings, limits, and alternatives constructed are reported and reflected upon in the light of the classical opposition between theory and practice. One can use the image of a jigsaw as analogy – in such a game, one can play with the different pieces, and search in a seemingly disorganization (chaos), the order necessary for a pondered understanding of the process experienced. Finally, the authors indicate some lessons learned, aiming to make the pieces of the saw fit together. It is not the process as a whole which is explicated, but only a part of it.

Keywords Teacher Instruction. Educational Practices. Teachers' College.

O que se pretende neste texto situa-se na perspectiva de uma construção reflexiva de um processo em andamento, no seu pleno vigor de instalação e prática, em que os arranjos, os acordos, os acertos, desacertos, afinações e desafinações são marcas constitutivas. Ou seja, pela analogia com um quebra-cabeça, procura-se combinar peças de um processo de formação para que ganhe visibilidade, senão o todo, pelo menos parte dele. Em pleno movimento de vivência de uma experiência que se dá via instituição de uma proposta, que se deseja inovadora no campo da formação básica de professores, insere-se a proposta curricular do curso CPEIJA/UERGS (Curso de Pedagogia Educação Infantil e Jovens e Adultos)¹, assim denominado até o 5º ciclo, mas reestruturado a partir do 6º ciclo e, conseqüentemente, a sua denominação². Para além de tantos outros “desafios” enfrentados no cotidiano desse curso, pretendemos tomar como objeto de análise e reflexão a estrutura curricular, e, na medida do possível, acrescentar informações relevantes para permitir uma melhor compreensão do contexto em que esta proposta se realiza.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi criada por iniciativa do governo estadual na gestão que envolve o período 1999-2002. Um dos princípios que nortearam sua criação foi o aspecto de descentralização e outro, o de atender as camadas menos favorecidas da população. Nesse sentido, a realização de convênios com os municípios, a fim de qualificar o trabalho, especificamente nas escolas infantis e na educação de jovens e adultos, constituiu-se como uma das primeiras iniciativas.

Partindo dessa realidade e buscando contribuir com a qualificação desses profissionais é elaborada, no segundo semestre de 2002, a proposta do CPEIJA com o objetivo de formar 150 educadores em nível de licenciatura, curso de Pedagogia com duas habilitações, uma em Educação Infantil e outra em Educação de Jovens e Adultos³.

O curso, prevendo o perfil do público a que se destina, é estruturado em ciclos, ocorrendo às sextas-feiras à noite e aos sábados (manhã e tarde), durante o ano letivo. Nas férias as aulas são intensificadas durante toda a semana em períodos mais compactos e periódicos. Essa organização do tempo de estudo

considera o aspecto de que os destinatários do curso são trabalhadores do Mova (Movimento de Alfabetização da Prefeitura de POA), de creches comunitárias, escolas municipais infantis, associações de moradores e instituições que atendem a infância, muitas delas originadas pelo trabalho de Organizações Não-Governamentais.

Da gênese da estrutura curricular: as motivações implícitas da organização

Candau (1997), em análise feita a partir de experiências na formação de professores, detecta algumas “singularidades” no processo formador desencadeado pelos cursos de Licenciatura no Estado do Rio de Janeiro. Dentre essas singularidades registramos a preocupação em trabalhar de forma a romper com a justaposição entre o conteúdo específico e as questões de ordem pedagógica. Aparentemente, segundo avaliação da autora, essa preocupação parece não ter atingido seu objetivo e limita-se a buscar formas de integração desses campos:

Quando se tenta uma articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradoras como a Prática de Ensino. No entanto, não foi possível comprovar a existência de um enfoque integrado que orientasse o curso em sua totalidade e partisse de uma visão coletivamente assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, orientada por uma concepção de educação e ensino comprometidos com a transformação da sociedade em que vivemos (1997, p. 33).

De acordo com essa constatação, podemos verificar que a estrutura curricular do CPEIJA vai ao encontro dessas singularidades apontadas por Candau. Quatro grandes eixos aglutinam o conjunto de estudos e conhecimentos que deverão ser produzidos e adquiridos pelos estudantes desse curso na UERGS. São eles: Pesquisa, Fundamentos, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Designados como componentes curriculares e não disciplinas isoladas, cada um desses componentes é ministrado/orientado por dois professores.

O componente curricular “Pesquisa” busca na inter-relação entre o ato da pesquisa e os conteúdos específicos pedagógicos proporcionar uma formação que estimule o espírito investigativo no próprio ato de ensinar. Em grande parte esse componente toma por referência a constituição de um profissional que no ato de realizar a ação educativa possa se construir como pesquisador reflexivo da própria prática.

Já o componente “Fundamentos” contempla desde as abordagens filosóficas, passando pela contribuição da Antropologia, Sociologia, Psicologia e por uma noção introdutória aos estudos culturais. Tal componente, mesmo que aparência extremamente abrangente, busca localizar, como eixo central da formação, aspectos em cada um desses campos do conhecimento para subsidiarem a reflexão e o fazer educativo dos alunos.

No que diz respeito ao componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, a proposta é de uma análise das políticas públicas em âmbito municipal, estadual e federal, bem como de um estudo dos principais referenciais teóricos que se fundamentam na educação popular, nas diferentes concepções de sujeito e seu processo de construção do conhecimento, os quais embasam o processo de alfabetização de jovens e adultos, contemplando as diferentes áreas de conhecimento: Leitura e Escrita, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Sociais.

Já o componente curricular “Educação Infantil” pretende oferecer um estudo da história da infância e de sua educação nos diferentes contextos culturais, contemplando as atuais políticas educacionais e legislação para crianças de zero a seis anos, a gestão social e coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil, além dos processos de desenvolvimento e construção do conhecimento para este segmento da infância.

Cabem, neste momento, algumas considerações acerca dessa organização curricular no processo de formação de professores em um curso de Licenciatura. A primeira delas diz respeito à concepção de interdisciplinaridade

que está implícita na estruturação dos conhecimentos e aprendizagens que se espera realizar nas relações construídas entre educadores e educandos em formação. Por mais que essa concepção se encontrasse “implícita” à própria concepção da estrutura, o “dar-se conta”, por parte dos educadores, ganha maior clareza algum tempo depois, quando a experiência vivida faz saltar aos olhos os desafios postos de forma, então, explícita. Ou, recorrendo a Jurjo Torres Santomé (1998, p. 124): “As soluções alternativas, que visam a uma maior integração curricular, geralmente coincidem na urgência de buscar modos de estabelecer relações entre os campos, formas e processos de conhecimento que até agora eram mantidos incomunicáveis”. Os quatro grandes componentes curriculares que estruturam o eixo condutor da formação no curso da UERGS carregam essa intencionalidade, ganhando visibilidade à medida que a ação formadora se realiza.

Outra consideração a ser feita refere-se à dimensão da interface entre conteúdos e vivências práticas dos alunos. Por um lado, educadores se debatem entre a prática convencional da organização e seleção dos conteúdos e, por outro, as exigências dos alunos em articular e valorizar suas experiências como educadores⁴ desestabilizam a ação educativa, obrigando que as aulas se transformem em permanentes descobertas, especialmente para os educadores. Em vários momentos em que isso ocorreu, a sensação para o docente é que havia se montado um grande quebra-cabeça. Se a aparente organização dos conteúdos pré-selecionados pelos educadores garantia-se em uma certa ordem (hierárquica), as peças trazidas pela experiência dos alunos denotavam o aparente caos. A reorganização desse mosaico de conhecimentos e saberes em um contexto no qual se movem mais de cem alunos e sempre dois educadores, constitui-se quase que como uma barreira intransponível para encontrar o lugar adequado para cada peça. As aulas, entretanto, iam ganhando “altura”; dessa forma, aos poucos o olhar acaba contemplando o universo em que as peças se encontram. Um permanente movimento de arranjos e rearranjos, de experimentações, de lugares e posições das peças do quebra-cabeça.

Quem são os alunos do CPEIJA

Foi realizada em 2003 uma pesquisa com os alunos do curso com o objetivo de constituir uma base de dados cartográfica, permitindo aos professores um conhecimento maior do universo em que se inserem os alunos, tomando por referência aspectos tais como: dados pessoais (família, renda familiar e moradia); trabalho (função e vínculo); formação (ensino fundamental, médio e formação continuada); relação com os estudos (dificuldades, expectativas, tempo dedicado ao estudo, aspectos a melhorar, pontos positivos); lazer (ocupação das horas livres, tempo dedicado à leitura); perspectivas (objetivos com o curso, contribuições para a vida pessoal e profissional); monitoria (objetivos); Avaliação (Proposta pelo coletivo de professores).

O resultados da pesquisa demonstraram que a grande maioria encontrava-se empregada em creches comunitárias, conveniadas com a prefeitura de Porto Alegre, e na educação infantil da Smed/POA, alguns na educação de jovens e adultos (Mova – por um certo período, de acordo com as regras da Smed/POA) ou em entidades conveniadas com a Fundação de Assistência Social e Comunitária – Fasc.

Quanto à renda familiar, 21% estavam na faixa de 1 a 2 salários mínimos, 55% na faixa de 3 a 5 salários mínimos, 15% na faixa de 6 a 9 salários mínimos, 4% com 10 ou mais salários e 5% não responderam. O gráfico a seguir permite visualizar essas informações de forma clara.

Segundo o que se pode observar, a renda familiar da grande maioria dos estudantes não ultrapassa a cinco salários mínimos; agregando os dados de números de pessoas que moram na mesma casa, o percentual que se obtém é de 53,5% para aqueles que vivem com três a cinco pessoas. Dessa forma a renda não ultrapassa a um salário mínimo por pessoa da família, o que explica em grande parte a dificuldade demonstrada pelos estudantes no que diz respeito ao transporte, à compra de material (livros, cadernos, fotocópias dos textos de estudo) e à alimentação, uma vez que as aulas aos sábados e períodos de férias ocorrem durante o dia todo.

Em relação à formação escolar, o ensino fundamental foi cursado na rede pública, na modalidade regular; com relação ao ensino médio, este dado se repete, entretanto, destaca-se um percentual de alunos que finalizaram seus estudos em cursos supletivos.

Quanto à percepção de seu próprio processo, enquanto atuação no curso, foi fortemente destacada a necessidade de melhorar a expressão oral/fala em público, a sua leitura e interpretação das leituras feitas, além da organização pessoal (tempo e busca/ampliação/aprofundamento dos conhecimentos trabalhados no curso). Percebem-se como sujeitos que aprendem razoavelmente, tanto no grande grupo como nos pequenos grupos, embora afirmem que se vêm atuando melhor no grande grupo onde a coordenação é de responsabilidade dos professores.

Fica o questionamento sobre os motivos pelos quais os alunos, na sua maioria, preferem estar diretamente sob a direção dos professores, embora no grande grupo fosse reduzido o número dos que se manifestavam. Algumas indicações passam pelas manifestações de que: era mais difícil lidar com as diferenças entre eles, às vezes conflitantes; nem sempre o professor estava presente para elucidar dúvidas; as relações de poder entre os seus pares eram mais difíceis de lidar (havia brigas e monopólio de alguns na hora das discussões); não conseguiam construir uma autonomia que os fizessem estabelecer regras que pudessem ser seguidas.

O questionário foi feito para conhecê-los melhor e, portanto, realizar um trabalho docente que mantivesse um intercâmbio de idéias com o grupo, contribuindo para construir uma universidade que, ainda jovem e tateando possíveis caminhos, já pensasse em não se constituir numa instituição que “se desculturaliza internamente e acredita ter o que estender de sua cultura para fora de si mesma” (Coelho, 2001, p. 66), ou seja, que os diferentes aspectos culturais do grupo não fossem deixados à margem dos “importantes” temas universitários.

As respostas ao questionário comprovaram a existência de um grupo marcado por uma trajetória de vida com responsabilidades pela sua sobrevivência, pela sua formação e pela consciência de seus limites acadêmicos e de qualificação profissional.

Professores e alunos: tecendo redes

O desafio de um trabalho pedagógico que contemplasse a especificidade de um grande grupo acompanhou sempre as preocupações dos docentes e encontrou eco em muitas das manifestações dos alunos. Uma dessas repercussões materializava-se em muitos inícios de aula, quando ocorriam sessões musicais nas quais, individualmente ou em duplas ou trios, eram cantadas diferentes músicas de acordo com o espírito daquele momento. Às vezes, eram homenagens a algum colega; outras marcavam um acontecimento em aula ou fora dela, mas que tinha a ver com a turma; outras ainda, o próprio professor solicitava uma canção a partir da qual iniciava sua aula. Eram momentos de descontração e de união, quando um certo saber/experiência coletivo se manifestava por meio da atuação de uns poucos, era como se o som de uns fosse a reverberação do som do todo, o que lembra a afirmação de Couto: “Aprenda uma coisa, filho. Na nossa terra, um homem é os outros todos” (2005, p. 140). Naquelas aulas de tantos “homens”, onde, na verdade, eram as mulheres expressivamente majoritárias, constituíamo-nos numa “terra” de experiência única, expandida em inumeráveis outras experiências, tantas quantas eram as dúvidas, as tentativas, as decisões, os contratempos, os acertos/desacertos e novas tentativas, para ensinar e aprender com esse grupo.

A busca quase inconsciente de educadores e educandos, em transformar numa única voz a vontade e o desejo de fazer acontecer a ligação entre o cotidiano rotina e o cotidiano acadêmico, impeliu para um entrelaçar das práticas, articulando “as vidas”, transformando em um único “som” a experiência e o pensar. Conforme bem afirma Esteban (2003, p. 128):

O olhar que procura juntar os fragmentos encontrados como peças de um quebra-cabeça e através de relações lineares e de causalidade alcançar a totalidade, ao mirar o cotidiano, perde-se atônito diante da intensidade dos movimentos encontrados, da impossibilidade de localizar todas as peças, e de encaixá-las corretamente, e da incoerência e inconstância das figuras produzidas.

Embora houvesse algumas dificuldades próprias ao trabalho num grande grupo, ou seja, de localizar todas as peças (atrasos de alunos no início das aulas, saídas antecipadas, organização do grupo para a realização de tarefas, participação oral com utilização de microfone, alguns que preferiam o anonimato, outros a visibilidade), que se multiplicava por cinco dado o grande número de alunos, foram sempre características marcantes a facilidade com que se organizavam nas diferentes tarefas e a acolhida às propostas da dupla de professores quando era reconhecido o seu empenho em propiciar um ensino de qualidade.

Uma das reflexões dos professores, a partir dessas características, produziu a tomada de consciência das aprendizagens trazidas pelo grupo, ou seja, eles já tinham em suas práticas o exercício de lidar com pequenos grupos, confecção de materiais didáticos para crianças, organização de temas em resumos e cartazes para serem apresentados. Enfim, esse grupo demonstrou que tinha facilidade em realizar tarefas práticas, as suas experiências profissionais transitavam por esse saber.

Ainda assim, como professores desejosos de reinventar novas formas de “formar educadores” e com a clareza de que o processo encontrava-se em andamento, já não se podia olhar para trás; aparentemente as experiências anteriores perdiam-se diante das inúmeras e constantes situações que se apresentavam rotineiramente, rompendo com as estruturas tradicionais de funcionamento de uma universidade “consolidada”.

Em diferentes momentos e encontros entre os professores, constatou-se a necessidade de planejar conteúdos e métodos de ensino que levassem em conta as facilidades do grupo no sentido de investir naquilo que a universidade poderia contribuir para ampliar o já sabido, ou seja, deveria investir no

exercício da reflexão sobre as práticas exercidas, cujo caminho era a garimpagem de um referencial teórico que permitisse um distanciamento, um estranhamento e, ao mesmo tempo, uma reaproximação de suas experiências, mas em novas bases, com uma visão ampliada do já vivido.

Nessa trajetória foram inúmeras as situações de tensão durante as quais o já conhecido binômio teoria/prática era posto em xeque mediante manifestações de privilegiar uma ou outra. Assim, ressaltou-se a prática bastante comum dos alunos ao falarem de seus exemplos vividos, da sua prática cotidiana, ao abordarem em seus ensaios analítico-conceituais a compreensão do pensamento de algum autor posto em pauta de estudo e reflexão durante as aulas. Em outras palavras, verificou-se a dificuldade de uma discussão centrada no tema proposto a partir de certa leitura, ocorrendo a substituição das argumentações e das relações entre diferentes tópicos do texto pelas narrativas das próprias práticas descoladas da análise teórica, o que caracteriza “um modo de funcionamento cognitivo contextualizado, isto é, um pensamento atrelado à realidade vivenciada, concreta e imediata” (Moura, 1999, p. 108). Não é nossa intenção afirmar que esses alunos fossem capazes apenas de pensamento contextualizado a partir da prática, sem reflexão sobre ela; o que se quer destacar é que a tendência desses alunos era fazer valer seu pensamento para dar visibilidade às práticas exercidas, distanciando-se da análise proposta, ou quiçá esse modo de compreender a temática proposta estivesse nos deslocando do lugar clássico de pensar o conhecimento para um território de fronteira, para um lugar de desterritorialização do já conhecido, para um lugar não tão definido e nem tão definidor. O que se expôs aqui foi a necessidade da desordem, do aparente caos que amedronta e assusta. Os lugares ocupados (professores e alunos) já não são tão demarcados, tão definidos.

Como professores atentos ao modo de pensar desses alunos e aos saberes por eles trazidos, podemos afirmar que um dos nossos desafios, diante dessa realidade, era “(...) favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas, ou seja, propiciar um pensamento descontextualizado” (idem, p. 110), ou seja, um pensamento que permitisse pensar o mundo estando “fora” dele.

Assim, a realidade por eles trazida deveria ser considerada como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e, para tanto, em cada análise e reflexão, a realidade vivida deveria ser um dos elementos a partir do qual cada um se apossasse dos conhecimentos levados pelos professores.

Embora com inúmeros e contínuos sucessos em diferentes situações e/ou com diversos alunos, já no 6º ciclo do curso, o desafio continua como um caminho a ser trilhado cotidianamente, valendo pelo seu fazer, sem olhar onde e quando termina.

Impasses do cotidiano da proposta: desafios permanentes

Como professores que em grande parte atuam já há algum tempo em instituições de ensino superior, já ouvimos repetidamente de nossos colegas o quanto é difícil trabalhar com grupos de 40 e 50 alunos nas licenciaturas. Nossa voz se soma a esse fato no trabalho não com 40 ou 50 alunos, mas com 150. No início do trabalho o desejo que se sentia e parecia ser uma alternativa, era “invisibilizar” 100 alunos e tratar a turma como se fosse algo dentro dos padrões normais que estávamos acostumados a trabalhar. Essa tentativa se frustrava no primeiro “lote” de trabalhos que recebíamos, o número não se invisibilizava na prática. Aos poucos iam se acumulando sobre a mesa do professor, um a um, exatamente 150 trabalhos para serem lidos, avaliados e devolvidos com o mesmo rigor e empenho com que se fazia com um grupo menor de alunos. O primeiro impasse se configurava imediatamente: como avaliar alunos que sequer o rosto nossa memória conseguia delinear? A avaliação deveria ser vista como processo de um conjunto de ações, de níveis de participação, envolvimento e engajamento nas aulas ministradas. Ou nos detínhamos exclusivamente no “produto” concreto que recebíamos ou, então, devíamos buscar alternativas para nos aproximar de uma outra lógica de realizar a avaliação. O conselho de classe ao final de cada ciclo surge como uma possível resposta as nossas inquietações. A confecção de um espelho fotográfico dos alunos contribuiu para uma melhor visualização na luta contra os

processos homogeneizadores e unificantes. Nessa perspectiva, outra iniciativa se insere com o objetivo de enfrentar a atitude homogeneizadora inicial. Tutor e tutorados. A tutoria entra em cena.⁵

Dos impasses no campo da avaliação tomamos as relações docentes como um outro elemento que se soma a esse conjunto. Dois professores universitários, acostumados a ministrarem, encaminharem e orientarem seus alunos nos trabalhos de suas disciplinas vêm-se juntos para preparar e desencaixar a docência. A primeira alternativa é a divisão de tarefas durante o trabalho, quando não, em algumas vezes, a divisão dos próprios turnos letivos, assumidos individualmente. A contradição entre discurso e prática se instaura profundamente e desestabiliza discursos, posturas, crenças, “pregações”. Revisitadas dolorosamente nossas posturas, inicia-se um movimento de docência compartilhada, dialogada e de aprendizagem também para o professor. As reuniões semanais inicialmente garantem a revisão e reflexão das práticas e acabam apontando para uma perspectiva de que é preciso assumir juntos, em um diálogo fraterno e profissional, sustentado pelo respeito às divergências teóricas, pelas trocas e pelas aprendizagens que se dão nessa trajetória. Aqui o primeiro ponto para o grupo. Um acerto, uma afinação que atinge o mesmo tom de nota musical. Uma categoria de análise, no entanto, emerge como fundamental para se pensar nossas atuações profissionais no campo da formação de educadores: a diferença. Alain Touraine avalia os processos de mudanças que ocorreram no período de auge da modernidade, em que os seres humanos eram compreendidos para além de suas diferenças, contemplando uma fictícia unidade que transcendia a alteridade. Diz o autor:

Hoje, tendo as transcendências desaparecido, o problema de antes: como podemos nós viver juntos sendo diferentes, ou seja, como é que se pode comunicar entre pessoas diferentes? Diariamente, fazemos escolhas que nos definem relativamente ao problema da alteridade (Touraine; Khosrkhavar, 2001, p. 112).

Se pensarmos a lógica da diferença como elemento potencializador da criação, do irromper do novo, então sim poderemos constituir a prática pedagógica como algo que se elabora permanentemente no próprio ato de planejar

conjuntamente e exercer o ofício da docência, em nosso caso, da docência compartilhada. Ainda estávamos no princípio de uma trajetória a ser construída, vivida, avaliada e repensada. Um ato dinâmico de interlocução consigo mesmo e com o outro. O outro docente, o outro estudante. Aqui abre-se um outro leque de preocupações e desafios. Há que se respeitar a singularidade, a diferença, os processos individuais de cada um, seus tempos e suas particularidades.

Impasses do cotidiano – dimensão didático-pedagógica

Sobre a experiência de tutoria: o primeiro trabalho com os alunos para o exercício da tutoria foi planejado para dar alguma resposta às dificuldades apontadas por eles na pesquisa referida anteriormente. Dentre as dificuldades mais citadas foram trabalhadas a expressão oral e escrita, para as quais foram previstas atividades de leitura e interpretação de um texto, bem como situações para a fala dos integrantes sobre suas idéias e sentimentos.

Nessa oportunidade foi reiterada a importância dos encontros em pequenos grupos, como no caso da tutoria, nos quais os alunos que dificilmente se expressam conseguem expor suas idéias e experimentam falar, reforçando a crença sobre suas possibilidades de se manifestar em público e, com isso, estabelecer um processo para vencer uma declarada timidez. Por outro lado foi confirmada também a necessidade que os alunos sentem de conhecer uns aos outros, o que é praticamente impossível acontecer apenas por meio das atividades proporcionadas pelo cotidiano do curso. Conhecer os colegas foi enfatizado como essencial para que o “grupo dos 150” possa construir uma identidade própria, além do número que o tem caracterizado como especial. A reunião no grupo de tutoria propiciou ouvir um ao outro e, com isso, o mapeamento de diferentes subjetividades que até então se mantinham dispersas no grande conjunto de alunos, apesar da proximidade física. Isso ocorria porque as relações que foram se estabelecendo nos curtos espaços-tempos da sala de

aula foram declarados insuficientes para troca de informações a respeito de um e de outro, bem como para o estabelecimento de outro tipo de troca que não fossem aquelas pertinentes às tarefas didático-pedagógicas propostas.

Na troca de vivências, no pequeno grupo de tutoria, diversas manifestações externaram modificações de julgamento a respeito do outro, no sentido de uma melhor compreensão dos fatos ocorridos em aula, a qual só foi possível uma vez que os alunos se expuseram e falaram de si, de seus sentimentos de suas lutas para permanecer no curso. Os estudantes expressaram sentimentos prazerosos por conhecer melhor o outro, o que sugeriu o desejo de criar laços afetivos que acompanham as necessidades de formação acadêmica, ou melhor, parece que buscavam laços de pertencimento ao grupo.

Sobre a docência compartilhada: as situações de trabalho em parceria com um colega foram diversificadas, desde o encontro com colega desconhecido ao reencontro com alguém com quem se partilhou trabalhos anteriores e se estabelecem algumas afinidades.

Do ponto de vista subjetivo, as diferenças entre os parceiros podem ser enriquecedoras ou uma dificuldade para pôr em movimento todas as etapas do processo de ensino, quais sejam, escolhas sobre o que fazer a partir do currículo do curso (planejamento), práticas possíveis em sala de aula (execução) e reflexão sobre os caminhos percorridos (avaliação).

Do ponto de vista da instituição, existiu o desafio de propiciar condições para que as diferenças existentes fossem canalizadas para um trabalho que centralizasse esforços no sentido de desenvolver o currículo proposto.

Quanto às questões subjetivas, foram o substrato responsável por momentos de dúvidas, de impasses e de partilhas. Isso porque passar a trabalhar com um colega com o qual não se compartilhou qualquer atividade anterior e do qual não se conhece suas práticas, sua forma de se relacionar com o grupo de alunos, sua visão de mundo e de educação, bem como sua inserção no grupo de trabalho, foi uma tarefa nova para a totalidade dos professores.

Em alguns momentos o trabalho exigiu que fossem feitas concessões, no sentido de aceitação de modos de ser diferenciados, apesar das dúvidas e resistências às diferenças com o outro. Outros houve em que isso não foi possível, pois incluíam crenças e modos de ser que não podiam ser negociados ou relativizados. Como conseqüências: um professor da parceria assumia tarefas do outro e fazia um trabalho quase solitário, ocasionando uma série de questionamentos quanto às possibilidades de retomada do trabalho conjunto; emergiram manifestações de trabalho em excesso, de exclusão e de impossibilidades, que muitas vezes não puderam ser trabalhadas; surgiram perguntas sobre os encaminhamentos possíveis para a formação das duplas de professores; enfim, fez-se presente a grande dúvida acerca dos limites e possibilidades do trabalho coletivo.

Em outros momentos a sintonia entre as duplas propiciou um trabalho reconhecidamente favorável à existência da partilha proposta. Desse modo, a atuação conjunta dos professores propiciou que situações de conflito fossem tratadas com mais segurança, bem como que os esforços de cada um complementassem a tarefa docente, otimizando o trabalho exercido. Estas ocasiões reforçaram os princípios que nortearam a elaboração do currículo, ou seja, das possibilidades de um trabalho coletivo baseado na interlocução de múltiplas idéias, na conjugação de esforços e no respeito mútuo. De todo modo, os professores que foram envolvidos nesta tarefa atuaram predominantemente de acordo com suas convicções e pouco pôde ser feito para que algumas mudanças fossem efetivadas. Em outras palavras, permanece a pergunta sobre o movimento de produção subjetiva do(s) sujeito(s) ao inserir-se num determinado projeto curricular, o qual ele não contribuiu para construir.

Finalizando: alguns aprendizados

Pelos meandros de uma prática que desafia a ação, algumas aprendizagens se deram, experiências foram vivenciadas, conhecimentos e saberes intercambiados e, conseqüentemente, mudanças ocorreram. Ainda que de forma preliminar, é possível anunciar alguns aprendizados ocorridos no processo até aqui construído.

O primeiro deles refere-se ao trabalho de estruturação curricular de um curso de formação de professores em que a noção de interdisciplinaridade assume importância vital na organização. Para tanto a dificuldade percebida centra-se na compreensão do que seja o conhecimento e como ele se processa na ação educativa permeada por ações didático-pedagógicas na plenitude que essas ações exigem. Ainda mais se a emergência de uma postura interdisciplinar permeia a ação pedagógica. Tal experiência revelou até o momento o quanto se distancia da prática (às vezes aproximando-se) a teoria que é produzida.

O segundo aprendizado aponta para a clássica relação do binômio “teoria *versus* prática”. Inspiração para essa aproximação é extraída da proposição da educadora espanhola Júlia Varela (1994, p. 95) quando esta afirma que: “Talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes práticos, com o fim de inter-relacionar uns saberes com os outros”.

Um terceiro estaria no campo do estabelecimento da autonomia do estudante em seu processo de se construir como aluno do ensino superior, assumindo exigências inerentes à produção do conhecimento e aos instrumentos capazes de permitir a condição de refletir a sociedade em todas as suas nuances.

Um outro aprendizado, acreditamos, retoma o processo como um todo, articulando em um jogo de quebra-cabeça as peças que podem dar visibilidade ao conjunto aparentemente disforme do fazer educativo cotidiano de professores e alunos durante os encontros. Neste jogo, por vezes carregado de ludicidade, outras vezes pleno de estranhamento, tanto por parte dos educadores como por parte dos educandos, a educação vai acontecendo.

Notas

¹ O curso também é denominado, tanto pelos professores quanto pelos alunos, carinhosamente de “Curso 150”, uma vez que foram selecionados 150 educadores de meios populares da capital gaúcha para integrá-lo.

- ² A partir de avaliação externa dos cursos de Pedagogia da UERGS, em 2004, solicitada pela Pró-Reitoria de Ensino e, com embasamento na legislação vigente, a proposta curricular sofre alterações e, a partir do 6º ciclo o curso divide-se em dois: Curso de Pedagogia: Educação Infantil, e Curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Crianças e Jovens e Adultos.
- ³ Essa proposta é construída a partir da necessidade específica da Secretaria Municipal de Educação (Smed/POA) do município de Porto Alegre/RS e firmada a parceria com a universidade mediante convênio.
- ⁴ A grande maioria dos alunos é de educadores, conforme vamos apresentar de forma mais detalhada no item seguinte deste trabalho.
- ⁵ Sobre a proposta de tutoria construída como alternativa para o atendimento e acompanhamento dos alunos trataremos mais adiante neste trabalho.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*. Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 30-50.
- COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Editora da USP, 2001.
- COUTO, Mia. *O último vôo do flamingo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo, 2003. p. 125-145.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed; UFMG, 1998.
- MOURA, Mayra P. A Organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos B. de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Investigações cognitivas*. Conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. *A procura de si*. Diálogo sobre o sujeito. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 2001.
- VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 87-96.