

NO RASTRO DA HISTÓRIA DA FAE: UM INVENTÁRIO DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucia Maria Vaz Peres
Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet
Tania Maria Esperon Porto
Magda Flóriana Damiani
Ana Ruth Miranda

Resumo

O trabalho tem como propósito trazer à luz alguns elementos fundantes da instalação da Faculdade de Educação (FaE) como responsável pela formação docente, na Universidade Federal de Pelotas. Nessa perspectiva, as professoras pesquisadoras da linha de pesquisa Formação Docente, do Programa de Pós-graduação promoveram uma busca nos guardados da memória da Faculdade, ajudadas por uma das protagonistas do projeto inicial dessa instituição, Prof^a. Maria Isabel da Cunha. Este sobrevôo traz olhares e saberes sobre a experiência de formação docente a partir do ponto de vista da protagonista somado ao dessas docentes. Este movimento levou à percepção de que, ao longo dos 30 anos de sua existência, a FaE vem sendo habitada por saberes plenos de movimentos, de diferenças e de complexidades, os quais nos remetem às raízes imaginárias e arquetípicas que ainda hoje estão refletidos em nossas concepções e práticas.

Palavras-chave: formação docente

IN THE TRACK OF FAE'S HISTORY: AN INVENTORY OF THE WAYS TO TEACHER FORMATION

Abstract

This paper has the purpose of bringing to light some foundational elements related to the establishment of the Faculty of Education as the responsible institution for teacher formation at the Federal University of Pelotas. In order to achieve such an aim, the lecturers of the Research Line in Teacher Formation, at the Postgraduate Program, promoted a search on the Faculty's memory, helped by one of the protagonists of the initial project of this institution, Prof. Maria Isabel da Cunha. This overview presents the impressions and knowledge about the experience of forming teachers from the perspective of this protagonist combined with that of these lecturers. Such a move led to the perception that, during its 30 years of existence, FaE has been inhabited by a kind of knowledge full of movement, differences and complexities, which expose the imaginary and archetypical roots that are still being reflected on our conceptions and practices.

Key-words: teacher formation

Nas velhas pastas encontram-se novas soluções e lentamente abrindo os olhos vi uma relação antiga que começa a fazer sentido. Precisou o tempo passar para ficar claro o que significam os fragmentos das paredes interiores.

SARDAN, Zuca (1978)¹

1. Ao abrirmos as “velhas pastas”, uma relação antiga

Para não criar inicialmente falsas expectativas e, no final, desapontar o leitor em relação ao que será tratado neste texto, consideramos prudente este começo de conversa.

Foi-nos colocado, às professoras pesquisadoras da Linha de Pesquisa **Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), o desafio de escrever um artigo que tratasse do tema ‘Formação Docente’, em homenagem aos 30 anos de nossa Faculdade. De imediato, aceitamos esse desafio encarando-o como uma possibilidade de buscar os nossos pontos de convergência, tentando assim construir um texto que se constitui a partir de diversos intertextos. Para começar, diante do significado que assume a escritura de um texto a muitas mãos, decidimos inventariar o caminho percorrido por nós nessas três décadas em que a FaE se dedica a formar professores.

Nessa perspectiva, pensamos que seria oportuno promover uma busca, vasculhar baús, remexer os guardados e recuperar a história através da palavra de pessoas que protagonizaram a criação de importantes projetos da Faculdade de Educação. Aproximando-nos da poética de Antonio Cícero, pensamos que

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em um cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro

¹ SARDAN, Zuca – <http://www.itaucultural.org.br>, 1978.

Do que um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar².

Na tentativa de mirar o que nos tem iluminado, propomos esta escrita vigiada pelos guardados na memória de quem fez história e, hoje, ao enunciá-los, retorna aos movimentos que a tem constituído. Para tal, convidamos a professora Maria Isabel da Cunha, a Mabel, que, além de ter feito parte dessa história de trabalho, exerce ainda a atividade de professora e pesquisadora na área de formação docente. Vale lembrar que a Mabel fazia parte do grupo de professores que há 30 anos tinha como (pre)ocupação organizar o processo de formação docente na UFPeL.

Ao desvelarmos nossos guardados, poderemos revelar a polifonia das vozes enunciadas pelas diferentes temáticas que hoje desenvolvemos na linha de formação de professores. Nosso trabalho tem englobado pesquisas e estudos referentes aos processos de aprendizagem e de aquisição da escrita, à pedagogia da comunicação, aos estudos do imaginário e das culturas escolares, assim como aos aspectos inovadores do ensino. Essa pluralidade que caracteriza a linha atualmente é o resultado desses anos de história.

Nossa intenção é oferecer um texto que registre o trabalho de um grupo que teve sua trajetória marcada e demarcada por condições históricas, sociais e políticas singulares, aproximando o leitor da constituição dos sentidos configurados no caminho, pensando, ainda, que os sentidos não residem somente nas palavras, mas, sobretudo, nas interações, na confluência de histórias de quem as narra, de quem as viveu e de quem as escuta. Assim, pretendemos que a experiência não se perca e que com ela se aprenda e se compreenda que somos, neste tempo, uma multidão de vozes porque assumimos, no curso de nossa história, diferentes configurações.

² CÍCERO, Antonio. *Guardar*. São Paulo: Record, 1997.

2. A partir dos guardados ... o tempo

Nossa busca nos guardados teve como fonte principal a fala da Mabel³. O mote para sua narrativa foi o pedido para que fizesse um inventário e um resgate da história sobre os caminhos que engendraram o surgimento do trabalho relativo à formação de professores e que norteou a criação da FaE, em 1976. A respeito desse tema, Mabel nos conta que:

A Universidade Federal Pelotas foi fundada em 1969, a partir de Unidades que não tinham nenhuma relação com as licenciaturas ou com a formação de professores: a Faculdade de Agronomia, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Odontologia, até então vinculadas com a URGS, e a Escola de Belas Artes e o Conservatório de Música, que eram do município. Mas nenhuma tinha essa especificidade [...]. A Faculdade de Agronomia, por sua vez, foi a matriz da criação da Faculdade de Ciências Domésticas numa concepção muito em voga na época, de inspiração norte-americana dessa profissão, ligada à extensão rural. No Brasil, entretanto, a profissão do Economista Doméstico não existia e o título a ser dado, do ponto de vista da graduação, teria de ser Licenciatura em Ciências Domésticas. Essa, por sua vez, exigia a formação pedagógica, regulada, naquela época, por currículos mínimos rigidamente estabelecidos, inclusive com nomes de disciplinas e carga horária. Para dar conta dessa tarefa formadora, foi criado o Departamento de Educação na Faculdade de Ciências Domésticas [...].

Vale ressaltar que, até então, a matriz da formação dos professores era as Escolas Normais que, aqui em Pelotas, basicamente eram duas, o Instituto de Educação Assis Brasil e o Colégio São José. Mais tarde, o Colégio Santa Margarida criou Curso de Formação de Professores. Nessas escolas tradicionais estavam as cabeças responsáveis pelo pensamento pedagógico da cidade; era quem pensava e gestava a formação de professores. Ora, quando vai se formar o Departamento de Educação das Ciências Domésticas, o recrutamento foi de pessoas ligadas à formação de professores do então Instituto de Educação Assis Brasil. De lá vieram a Carmem, a Consuelo, a Circe, o

³ PERES, Lucia Maria Vaz. Entrevista com a professora Mabel sobre formação docente na FaE. Pelotas, Faculdade de Educação/UFPeI, julho de 2006.

Galvão e a Ivone Leda. Todas eram professoras do Curso Normal do Assis Brasil ou lá haviam se formado, incluindo a Marisa Marrone e eu. [Foi se estabelecendo] uma relação muito forte com os movimentos de base da Igreja Católica, especialmente nas pessoas da Circe e do Galvão. Nesse processo, chega o Jandir, a Clarice, a Ana Maria, a Graça [...] Então esse grupo foi sendo constituído na medida em que havia demanda de trabalho. Com a [incorporação] do Conservatório e da Escola de Belas Artes pela UFPel, se cria a demanda dos cursos superiores de formação de professores. Eu, por exemplo, ministrei a disciplina de Didática de Música, na primeira turma de Licenciados do Conservatório. Mas deixa eu voltar atrás um pouquinho. Este grupo [agregou] também a Ceres, que fez Ciências Domésticas e se aproximou das disciplinas pedagógicas, como foi o caso também da Léa Mauch [...]. Em 1971, com a chamada Reforma de Ensino, proposta pela Lei 5692, houve todo um movimento, que se chamava na época de reciclagem. Os professores faziam um processo de treinamento para conhecer a Lei e, naturalmente, aqui em Pelotas, a Universidade Católica foi quem assumiu essa coordenação, porque a Federal não tinha a área da Educação com história e tradição [...]. Ao mesmo tempo, em 1971, foi criada a Escola Polivalente do **PREMEM**⁴ e tanto eu como a Solange – que estava vindo da Pedagogia da URGs – lá trabalhávamos. A Escola Polivalente era tida como exemplar, a “menina dos olhos” da educação fundamental, pois esse era o sentimento da comunidade educacional. Era toda uma escola diferenciada. Havia uma pedagogia especializada ali, com uma formação de todos os professores na URGs. Isso fazia um diferencial e essa condição alcançou visibilidade na cidade. Por razões de relacionamento institucional, em determinado momento, a UCPel deixou de ser responsável pelas Reciclagens e a Delegacia de Educação procurou o Departamento de Educação da UFPel para assumir o trabalho com as professoras rurais. Com a credencial do trabalho no Polivalente, fomos convidadas para essa tarefa, eu e a Solange, com mais duas docentes de outras instituições. Esse trabalho ocorreu no mês de dezembro de 1974 e, no mês de junho do ano seguinte, a Consuelo e a Carmem chamaram-me para assumir um contrato na Universidade. Naquela época não havia concurso, era tudo por convite. No ano seguinte, ingressou a Solange. Precisávamos dar conta da Licenciatura de Música.

⁴ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

Como estávamos em plena ditadura – que é quando nasce a universidade – a primeira licenciatura criada pela UFPel foi a de Moral e Cívica e, certamente, não foi por acaso. Essa Licenciatura começou a demandar professores também para área de educação. Só então a UFPel começou a ter a Licenciatura em Artes Plásticas e Educação Artística, que já vinha com esse nome [...], estávamos em 1975. O Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Domésticas começou extrapolar a sua condição de unidade interna da Faculdade de Ciências Domésticas (inclusive ele veio para o antigo prédio do Instituto de Ciências Humanas, onde funcionávamos numa sala pequena). Ele perdeu o vínculo com a mãe (Ciências Domésticas), porque tinha outra dinâmica. Na época, a Circe era a chefe de departamento e então começou as tratativas com o Dr. Delfim Mendes da Silveira, que era o Reitor, para a fundação da Faculdade de Educação. Como o número de professores era bastante pequeno, foram constituídos dois departamentos: o Departamento de Fundamentos, que reunia todo o grupo das disciplinas básicas das ciências pedagógicas, e o Departamento de Ensino, que tinha mais relação com as práticas e as didáticas. **Mas sobre concepção de formação não se tinha, assim, muita clareza.** Por exemplo, quando eu fui contratada ninguém perguntou o que eu pensava sobre formação; simplesmente recebi um programa a cumprir e aceitei o desafio. Estávamos **nos anos 70 e havia um forte aporte de uma pedagogia que hoje se qualifica de pedagogia tecnicista, uma pedagogia muito despolitizada, uma pedagogia que trabalhava com a perspectiva do fazer, do planejar [...].** Por isso que eu ressalto a questão da igreja, porque nesse momento da ditadura **toda a relação da pedagogia chamada progressista vinha [...] ligada aos movimentos sociais,** que foram responsáveis pela história dos movimentos de base. Jango é destituído [da Presidência da República do Brasil em 1964] muito por causa dos chamados movimentos de base, que tinham a ver com a terra, que tinham a ver com a educação, com uma série de ações, digamos assim, com o mundo do trabalho e das condições concretas de vida. Não é a toa que a Teologia da Libertação nasce na América Latina. Ela vem dessa construção, ligada aos movimentos de esquerda, que tinham [...] relação com a Educação Popular. A Igreja Católica, pelo menos uma parte dela, tinha uma trajetória de movimentos de jovens [...]. Todo esse perfil vem da organização de base, já com uma concepção marxista. Assim que se compreende a produção da história de Paulo Freire, num movimento que está subterrâneo ainda. [...] Ficam, entretanto, as marcas de

todo um processo de formação da Latino-América. É a primeira vez que se começa a pensar que a América Latina produz algum pensamento intelectual. O Carlos Brandão, que esteve aqui ainda há pouco, disse que **talvez três sejam as contribuições intelectuais da América Latina: a Teologia da Libertação, a Educação Popular e a Pesquisa Participante**. São três processos que nasceram aqui. São reconhecidos e depois são apropriados pelo norte, mas que têm origem nesse período. Então, a Faculdade de Educação se estabelece numa Universidade Pública, que não tem um projeto progressista, pois é criada na junção e no esteio do Estado autoritário, uma junção de acertos e interesses regionais. Dizia-se que a nossa UFPel era um misto de patrimônio e matrimônio, porque eram as famílias de intelectuais tradicionais que conduziam as faculdades, com forte componente hereditário nesse processo. Mas a Faculdade de Educação (FAE), por causa desta origem “igreja”, se organiza como um espaço de pensamento crítico, de resistência ao processo hegemônico dominante, mais ligado às idéias das comunidades de base. Tanto é que, na nossa primeira sede, que foi na Rua Barão de Santa Tecla, num casarão antigo, havia um pequeno espaço de meditação e, mais tarde, [...] um oratório, já no Colégio São José. Vejam, era um espaço público, uma universidade pública, que como universidade não tinha a feição religiosa, mas ela estava lá, ocupando os espaços na Faculdade de Educação (grifos nossos).

Observamos que, na esteira dos movimentos da Igreja, a Faculdade de Educação preocupava-se com a construção de uma Pedagogia mais politizada, voltada à reflexão sobre os movimentos que emergiam da sociedade. De certo modo, foi protagonista, *pari passu* com as contribuições de diferentes intelectuais da América Latina, na construção de uma concepção para a formação de professores inspirada naquelas que advinham da Teologia da Libertação, da Educação Popular e da Pesquisa participante.

Esta gênese construiu discursos, instituiu práticas e produziu conhecimentos bem como representações acerca dos saberes e fazeres veiculados na FaE. Assim, mesmo que as pessoas, naquele primeiro momento, não tivessem muita clareza sobre essas convicções que permeavam a formação de professores, sempre estiveram à frente das mudanças e das propostas educacionais que vieram a ser efetivadas.

Deste breve inventário, observamos que muitos são os elementos instauradores para, hoje, pensarmos a formação de professores, na FaE. O que nos salta aos olhos e que, embora assumindo outras

roupagens, talvez ainda esteja na ordem do dia como uma forte matriz simbólica, é a necessidade de assumirmos a educação como uma prática pautada por alguns pressupostos, segundo os quais: o coletivo sobreponha-se ao individual; a educação se alicerça na ética e na solidariedade; as ações inspiram-se nas utopias; e a reflexão crítica associa-se à coragem de assumir o “novo”. Construimos outras relações e espaços possibilitadores de alternativas que auxiliam os indivíduos a ingressarem numa nova era de um mundo mais solidário, criativo, afetivo, flexível e participativo. Concordamos com Souza Santos (1999) quando diz que este é um momento de transição, que requer, além da tomada de consciência, um plano de trabalho que assegure – tanto para os indivíduos como para as estruturas – metas, teorias e práticas pautadas pelas atuais demandas sociais, educativas e tecnológicas de uma realidade que, muitas vezes, supera as fronteiras de um conhecimento prudente, para uma vida decente.

3. Dos fragmentos das paredes interiores aos significados para a formação dos professores.

A formação de professores tem sido tema de inúmeros estudos, seminários e congressos que, cada vez mais, indicam a necessidade de constantes análises sobre as configurações e as práticas que a alicerçam. A abordagem desse tema pode ser realizada a partir de diferentes concepções sobre educação, sugerindo que formação de professores não se constitui em um constructo arbitrário.

Para melhor entender o movimento das concepções sobre formação de professores, é necessário que tenhamos em mente parâmetros que nos permitam entender de que formação se fala e com que sentido se fala. Dessa forma, não tratamos da temática de forma aligeirada, naturalizando conceitos nela envolvidos, sem perceber que estamos agindo em um campo carregado de ideologias e de valores.

As mudanças paradigmáticas, em nível societal e epistemológico, de acordo com Souza Santos (1999), vêm afetando a concepção de conhecimento, incluindo novas racionalidades e influenciando o campo da formação de professores. A docência, especialmente nos níveis médio e superior, recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, fazendo com que o conhecimento específico assumisse um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. Isso aparece na criação e nos movimentos da FaE, como explica Mabel:

[...] Então vão se misturando um pouco esses processos de construção e a formação de professores era baseada **fortemente na parte de fundamentos; tinha muito mais status para os alunos**, porque era um discurso que começava a ser produzido e os alunos se encantavam com isso e nossos professores eram competentes nesse discurso. Nós, os demais professores, que não tínhamos essa caminhada da Filosofia, também éramos seduzidos. Era muito forte a carga de Filosofia, de Antropologia, de História da Educação. Dada essa base, **o que vinha depois parecia sem muita importância, porque não se acreditava muito nas metodologias, nas didáticas; achava-se que aquilo era mais um saber fazer**. A gente ainda vivia muito uma idéia de conhecimento **que indicava que a prática era a confirmação da teoria**. Então, o caso era procurar que os alunos fossem instrumentalizados, para depois a gente confirmar, na prática de ensino, se eles estavam fazendo tudo o que aprenderam. **Não era uma formação em que se trabalhava com a contradição; mesmo com o discurso crítico, ainda se tinha uma idéia de escola ideal, o perfil do bom aluno, o perfil do bom professor**. E sobre esse perfil, mesmo que ele fosse composto de processos reflexivos, não havia **a compreensão do sujeito histórico, nas suas condições reais, objetivas, com suas representações**. Quando se percebe que, por mais que tudo tenha sentido, as práticas começam a te contestar, começam algumas experiências em que a Faculdade se envolve [...] Uma delas, fundamental, foi a da Secretaria de Educação, quando o Bernardo foi eleito a primeira vez e ele leva o Jandir como Secretário de Educação. Então se coloca o dilema: **não sou eu e a teoria, sou eu e um sistema, com condições e objetivos a serem construídos. E tudo isso vai ensinando a reorganizar um pouco mais os discursos** (grifos nossos).

Nesses movimentos, tensionamentos e contradições fomos construindo nossas concepções no sentido de tentarmos responder a duas questões essenciais: Formação para quê? Com que sentido?

Seguindo a história da FaE, vemos que essas questões têm nos acompanhado ao longo desses anos. Em 1992, o primeiro seminário sobre Formação Docente realizado pela FaE (GHIGGI, HYPÓLITO e PEREIRA, 1992), numa seqüência de atividades com os diferentes cursos de licenciatura, evidencia que essa discussão não se esgota facilmente; ao contrário, estimula a ampliação do leque de aspectos envolvidos e indica, por si só, caminhos subseqüentes. À época (1992), a

Faculdade definiu três aspectos fundamentais para balizar a formação do professor:

a) o perfil do profissional de educação que se pretende formar – o professor deve ser capaz de compreender criticamente o processo educativo e a realidade escolar, mantendo relações com a sociedade mais ampla para melhor entendê-la e nela atuar; deve dominar e compreender os processos de ensinar e aprender, conscientizando-se para uma educação voltada aos interesses das camadas populares;

b) a concepção teórico-metodológica a ser adotada para a formação do professor - o trabalho a ser desenvolvido deve articular teoria e prática, constituindo-se numa práxis; os estudos teóricos devem ser alimentados e testados constantemente pela prática educativa;

c) o princípio educativo que deve nortear a perspectiva curricular – desde o início do curso, o aluno deve ter contato direto com a realidade social mais ampla e a escola. Essa realidade escolar será a matéria prima sobre a qual toda a proposta curricular será desenvolvida.

Esses aspectos, elencados no relatório do Seminário sobre Formação Docente, realizado no referido ano, evidenciam a necessidade da presença de produção do conhecimento no ensino com pesquisa, conforme fragmento a seguir extraído do referido relatório:

Constatou-se a necessidade de investir de forma mais contundente na questão da produção do conhecimento, no ensino com pesquisa, na investigação da realidade educacional e escolar. Observou-se que, ao orientar as Licenciaturas para fora da Universidade, para a prática pedagógica na escola, faz-se deveras necessário subsidiar as formas de acesso e intervenção nessa realidade. (GHIGGI, HYPÓLITO e PEREIRA, 1992, p.3)

Atualmente essa perspectiva permanece, ampliada pelos trabalhos que, desde aquela época, vêm sendo produzidos a esse respeito. Acreditamos que na formação de professores - tanto inicial quanto continuada - deve ser priorizada a reflexão crítica sobre a ação docente, a partir do mundo, da cultura e da vida dos sujeitos da escola. Entretanto, essa não é tarefa fácil, pois somos fruto de uma tradição pedagógica que privilegia o discurso teórico bem elaborado, generalista, em detrimento daquele que se embasa no conhecimento da realidade local.

Assim, visando a superar tal postura, que muitas vezes soma-se ao paternalismo e autoritarismo observado nas relações entre a

universidade e a escola, acreditamos ser importante a criação de parcerias colaborativas entre os dois sistemas educativos. Tal parceria se apresenta como uma alternativa para o estabelecimento de relações profícuas, uma vez que entendemos que a escola também produz saberes e que seus fazeres podem se constituir como importante objeto de reflexão. O trabalho dos professores deve ser considerado um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, teorias, conhecimentos e saber-fazeres, capaz de oferecer subsídios para a (re)construção das concepções acerca da formação de professores.

Mais do que oferecer modelos de ação e respostas aos questionamentos sobre qualificação da prática pedagógica, entendemos que a formação docente deve ser um espaço prioritário de pesquisa e reflexão, onde os fundamentos teóricos possam ser articulados com os conhecimentos práticos.

O relatório do Seminário de 1992 apontava para essa “abertura real dos cursos à realidade da escola, proporcionando uma orientação concreta aos currículos” (op. cit., p. 3). Estava lá presente essa concepção de formação que se faz nos movimentos da escola e seus alunos, que sugere um caminhar atento, flexível e aberto aos contextos em que eles se efetivam. Essa concepção, no entanto, estava relacionada principalmente aos Cursos de Pedagogia e de pós-graduação (latu e stricto sensu) da FaE. Os Cursos de Licenciatura, nos quais os docentes da Faculdade também atuavam, estavam mais preocupados com os conteúdos específicos de suas áreas básicas do que com os aspectos pedagógicos. Os professores desses cursos pouco dialogavam com os professores da FaE, que eram considerados como apêndices que iriam ensinar os futuros professores a dar aulas desses conteúdos.

A respeito dessa relação com os Cursos de Licenciatura, Mabel também se posiciona, deixando clara sua visão acerca da importância das parcerias:

Eu acho que a faculdade ainda pensa pouco nas licenciaturas. Eu acho que nós continuamos naquela lógica que sempre foi nossa, de que o nosso [foco] é a pedagogia, as séries iniciais... Agora, é a pós graduação. Acho que sim! Mas não dá para esquecer a trajetória da especialização, que sempre foi uma coisa muito forte, definiu também [...] uma série de coisas na faculdade, em termos de formação continuada, de qualificação da rede. [...] Quer dizer, a nossa experiência, a nossa prática aqui, o que é que a gente poderia fazer. Acho que a gente, desde aquela época, já se sentia assim meio estranho no colegiado das licenciaturas, no sorteio de quem é que vai na reunião, que sempre é deles, e nós lá, como coadjuvantes... Então eu acho que pela construção histórica,

ou não, e pelas prioridades que a faculdade [tem definido], eu acho que se pensa muito pouco a formação do professor em geral, das diversas áreas e, com isso, eu acho que se perde também espaços de pedagogizar. E aí se tende a reforçar um pouco o senso comum de que o conhecimento pedagógico não serve para nada. O que os alunos trazem é, às vezes, construído pelos discursos dos próprios professores dos campos específicos. Por isso, a formação de parcerias é difícil, mas é um movimento de dois lados, com certeza. Nós temos que bater a mão no peito e reconhecer que essa é uma condição dos dois lados. Mas é que sempre que fica nós e eles isso é complicado. Por muito tempo, nós significávamos os bons, eles significavam os não bons, então, isso já cria representações que dificultam as parcerias. Isso a pedagogia universitária ensinou muito a nós. Essa ação se faz no coletivo, com uma humildade necessária, uma humildade freiriana de reconhecer o saber do outro, de reconhecer formas diferentes de ver esse saber...

Nesse sentido, diante das mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares⁵ para os Cursos de Licenciatura, encaminhadas pelo Ministério da Educação, tornou-se imprescindível um movimento de interlocução da FaE junto aos professores e alunos desses Cursos, o que vem ocorrendo cada vez mais. A expectativa foi, e está sendo, a de (re)instaurar a importância do conhecimento pedagógico e da realidade da escola como categorias articuladoras dos processos de formação do professor, com sólida base científica e humanística para o seu exercício.

A proposta da Faculdade de Educação para a formação de professores nas diferentes estruturas curriculares contempla saberes coletivos e individuais, saberes específicos e plurais, saberes pedagógicos e político-sociais, como elementos integrantes e integradores de um projeto maior de sociedade. Contudo, cabe salientar que é a ênfase no sujeito – histórico e socialmente contextualizado – que sustenta a afirmação de que sua atuação e formação têm a ver com suas condições e experiências de vida. Assim sendo, o projeto atual para a formação de professores provém da concepção segundo a qual existe relação entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Decorre, também, do entendimento de que o ato de aprender não pressupõe estar em atitude contemplativa frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados.

⁵ Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002

A pesquisa, nesse sentido, passa a ter um sentido especial, pois envolve o sujeito na tarefa de investigar e analisar o seu próprio fazer, inserido no seu mundo. Essa idéia exige que a pesquisa passe a ser uma prática acessível a todo o professor. Na busca dessa legitimidade, encontramos no projeto do Curso de Mestrado em Educação elementos que corroboram a importância do processo de pesquisa,

quando se pensa na formação de um educador. O conhecimento se dá no social e no histórico. Não há conhecimento que se dê fora da prática do sujeito com o mundo que o cerca e que ele precisa compreender, pela criação de significados e sentidos, para poder buscar a transformação [...] a qualificação profissional não é um elemento estático, um fato dado, mas o resultado instável e provisório de uma prática social coletiva (BRASIL, 1994, p. 8).

Compreendemos, assim, que unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores em busca do conhecimento partilhado. Essa perspectiva do ensino com pesquisa para apreensão da realidade foi determinante para a elaboração do projeto do Curso de Mestrado em Educação (BRASIL, 1994). A estrutura do curso tinha como pressuposto explícito a compreensão da educação como prática teórica e a teoria prática como direção curricular; a idéia presente aí é a de que “o conhecimento seja percebido como resultante desta ambivalência e que a reflexão sobre a prática seja o ponto de partida para a teoria.” (p. 16). Assim, o referido projeto apresentava como concepção curricular (adotada como eixo norteador do curso por cerca de dez anos) **as relações entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa**, ancorado sob dois grandes eixos, denominados Teoria e Prática de Ensino e Teoria e Prática da Pesquisa.

Nestas disciplinas, o aluno mestrando, que estiver atuando nos campos de ensino e pesquisa, fará a análise e a reorganização de seus processos de trabalho. No que se refere ao ensino, tomará sua própria prática pedagógica como referência e, na pesquisa, o seu projeto inicial [...] Assim, os conhecimentos teóricos de ambas as áreas deverão estar ancorados no referencial da prática e dar suporte à sua análise e transformação (p. 17).

Este projeto/processo de pesquisa/ensino na Pós Graduação da FaE, teve a Mabel como uma de suas principais mentoras intelectuais que o justifica por entender que

... a produção de texto vem se dar pela pesquisa e pelo ensino e, talvez, a universidade não tenha clareza que produzir conhecimento em termos de *papers*, enfim, patentes e tudo que significa produto da pesquisa, é importante, mas a produção de consciência e de cidadania é o seu papel principal [da universidade]. É a massa de seus estudantes que não vão só fazer pesquisa pura, que não vão patentear, que não vão escrever *papers*, mas vão ser cidadãos na intervenção desse mundo.

Essa perspectiva voltada para o ensino com pesquisa e pesquisa sobre o ensino, que balizou o Programa de Pós-Graduação (PPGE) da FaE/UFPeI – Mestrado e Doutorado em Educação na sua gênese, norteia ainda hoje, contexto de 2006, nossa linha de pesquisa: **Formação docente, ensino, aprendizagem e conhecimento**. As demais linhas do Programa, no entanto, passaram a direcionar seu foco, especialmente, para a pesquisa.

4. Precizou o tempo passar... ao olharmos para trás, *miramos o presente*.

Os guardados, seja nas palavras, nas imagens, nos gestos ou nas produções, são, sem dúvida, vestígios que nos mostram que as relações antigas e atuais fazem sentido. E, mais do isso, reclamam por serem (re)visitados em profundidade porque, de algum modo, fazem emergir a força do familiar e do desconhecido que nos vêm (co)habitando através da sua presença em nossos saberes e fazeres atuais, apesar de apresentarem roupagens e complexidades diferentes. Isto porque hoje somos outras e outros!

Ao olharmos para trás, repassamos nossas trajetórias revisitando e construindo concepções sobre a formação de professores e desvelamos algumas histórias pessoais e sociais que as constituíram. Vivemos um processo interativo de trocas, de afetos, de sentimentos, movimentos e intercâmbios, educando-nos na prática da educação – entendimento fundamental para orientar a pesquisa e a ação daqueles que se envolvem com a área de formação docente.

Como professoras e pesquisadoras da linha buscamos, hoje, desde o eixo da docência, a sintonia na nossa diversidade materializada nas pesquisas que englobam temáticas tão aparentemente distintas mas tão vinculadas a algumas das inúmeras faces que compõem a complexa formação de um professor. Procuramos, vindo de diferentes áreas - da pedagogia, da psicologia e da lingüística -, contemplar temáticas e estudos relacionados à formação docente a partir dos processos de

aprendizagem e de aquisição da escrita, da pedagogia da comunicação, dos estudos do imaginário, das culturas escolares, assim como dos saberes e dos aspectos inovadores do ensino.

Com este texto, procuramos trazer um pouco dos nossos (e dos outros) olhares e saberes sobre a experiência de formação docente. As expressões que encontramos nos guardados nos ajudam a perceber que, ao longo desses 30 anos da FaE, habitam saberes plenos de movimentos, de diferenças e de complexidades, os quais nos remetem às raízes imaginárias e arquetípicas do fazer docente. Ao longo desse trajeto, crescemos todos(as) bem como percebemos um campo fecundo para dar conta: um processo complexo que constitui este campo do conhecimento.

Aprendemos com os movimentos de ontem e de hoje, preparamo-nos para o amanhã; sobretudo, aprendemos que na pluralidade nos constituímos como homens e mulheres e como profissionais. Podemos sim ler em muitas cartilhas, pois não acreditamos que exista uma única, a certa... Buscamos saberes nas velhas e nas novas pastas. Ancorados(as) nos antigos arquivos Construímos um presente e um futuro. Arquivos revisitados por nós, que somos reflexo de um tempo e de um espaço que ajudamos a construir e ainda estamos construindo com nossos fazeres e saberes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, FaE/UFPel. **Projeto Curso de Mestrado em Educação**. Pelotas/RS: Faculdade de Educação/ UFPel, 1994.
- GHIGGI, Gomercindo; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; PEREIRA Marcos. **Relatório Final do Seminário sobre as Licenciaturas enviado à FAPERGS**. Pelotas/RS: Faculdade de Educação/ UFPel, 1992.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 11.ed. Porto/PT : Afontamento, 1999.

Lucia Maria Vaz Peres possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professora na categoria adjunto III, da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência na graduação e na Pós-graduação. No momento atua como coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Neste programa participa e coordena a Linha de Pesquisa que trata da Formação Docente, desenvolvendo pesquisas na temática do Imaginário e das Representações. É líder do grupo de pesquisa: Imaginário, Educação e Comunicação (GEPIEC), sediado no CNPq.
E-mail: lperes@ufpel.edu.br

Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet possui graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1983), especialização em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ação docente. Atuando principalmente nos seguintes temas: ENEM, prática pedagógica, avaliação.
E-mail: biazanchet@terra.com.br

Tania Maria Esperon Porto concluiu o doutorado em educação pela Universidade de São Paulo em 1996. É professora aposentada pela Furg. Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Pelotas e membro do comitê científico da Anped - Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação. Publicou artigos em periódicos especializados, tanto nacionais como internacionais. Participa de quatro projetos de pesquisa, sendo que coordena dois destes. Atua na área de educação, com ênfase em meios de comunicação, ensino-aprendizagem e formação docente.
E-mail: taniaporto@terra.com.br

Magda Floriana Damiani possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1979), mestrado em Psicologia Educacional pelo Institute of Education da Universidade de Londres/Inglaterra (1983) e doutorado em Educação também pelo Institute of Education da Universidade de Londres/Inglaterra (1998). Atualmente é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, professora adjunta IV da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na Linha de Pesquisa "Formação docente: ensino, aprendizagem e conhecimento" e no Curso de Pedagogia. É líder do grupo de pesquisas "Educação e psicologia histórico-cultural" e realiza investigações relativas às seguintes temáticas: ensino-aprendizagem, fracasso/sucesso escolar, cultura escolar, trabalho colaborativo e formação docente.
E-mail: magda@ufpel.tche.br

Ana Ruth Miranda possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (1993), mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística. Atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, metáfora nominal, fonologia lexical.
E-mail: ramil@ufpel.tche.br
