

UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CICLO BÁSICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO, PUCSP (1971 A 1986)

ABBUD, Maria Luiza Macedo – UEL

abbud@sercomtel.com.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência financiadora: Sem Financiamento

O objetivo deste trabalho é apresentar a história de um processo de formação profissional de professores para o ensino superior no interior de um projeto pautado pelo trabalho coletivo. A fonte desta elaboração é a pesquisa realizada no doutoramento cujo foco foi o processo de construção e implantação do Ciclo Básico de ciências Humanas e Educação, daqui para frente referido como Básico, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) nas décadas de 1970 a 1980.

A pesquisa foi realizada a partir de duas fontes: a documentação institucional e bibliográfica sobre o Básico e a recuperação da memória de alguns protagonistas do processo, dentro da abordagem da História Oral.

A pesquisa permitiu perceber a ocorrência de um processo de formação de professores concomitante à implantação de um projeto educacional e, portanto, de formação de estudantes.

O cenário de construção do projeto do Ciclo Básico da PUCSP é delimitado pelo amplo movimento de Reforma Universitária, no contexto das reformulações indicadas tanto pela Igreja Católica quanto pelo governo militar que assume em 1964. As propostas da Igreja Católica e do governo militar não são compatíveis em seus princípios e intencionalidades, razão pela qual foi desafiador para seus proponentes conseguir encontrar uma alternativa que atendesse as recomendações da Igreja no espaço permitido pela lei.

A reforma na PUCSP teve início no começo da década de 1960 na FFCL de São Bento e se estendeu para outras unidades, ainda que não de forma tranqüila. Uma das razões que direcionou o processo de reforma da PUCSP, por ser católica, foi o perfil desejado de universidade traçado pelo CELAM (Conselho Episcopal Latino Americano) na reunião de Buga (1967). A partir dessas diretrizes estava sendo pensada, antes mesmo da proposta oficial da década de 1960, uma reforma que permitisse a inserção do aluno na universidade numa perspectiva de formação humanística crítica, abrangente, que

respondesse às exigências da realidade brasileira em termos de uma atuação profissional futura. A expectativa era a de que tal processo se iniciaria com o Ciclo Básico e se desdobraria em uma reforma de todas as séries e níveis do ensino superior, tanto na Graduação como na Pós-graduação.

Para iniciar o trabalho de elaboração do projeto de reforma da Universidade Católica de São Paulo, em 1967 é nomeada, pela reitoria, uma comissão, constituída pelos professores Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins e pelo assessor técnico da Reitoria José Massafumi Nagamine. Os dados coletados indicaram que, apesar de formalmente dirigida por uma comissão, houve a efetiva participação de muitos professores na elaboração do projeto de reforma da PUCSP, configurando desde o início um processo de construção coletiva.

Considerando que o objetivo deste texto é discutir a dimensão de formação de professores que permeou o processo, a primeira questão a ser levantada remete a este ponto: o que significa formar professores para o ensino superior?

A questão da formação do professor, a julgar pelas publicações da área, apesar da quantidade razoável de estudos e pesquisas, continua com algumas lacunas no que diz respeito ao professor de ensino superior, como falta de estudos específicos e aprofundados sobre o tema e ausência de preparação docente específica para esse nível de ensino (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Nas diferentes áreas de conhecimento, os profissionais exercem a docência no ensino superior sem que para isso tenham sido preparados. Pesquisadores e profissionais passam a ministrar aulas nos cursos de sua formação por diferentes motivos e com diferentes significados, mas parece que o domínio do conhecimento nas áreas específicas habilita-os a serem professores “naturalmente”. “... nunca se questionaram sobre o que significa ser professor... dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.104).

Parece-me ainda que, muitas vezes, tais profissionais não conseguem assumir o magistério como profissão e perceberem-se como professores.

Se para os profissionais das diferentes áreas o ser professor não é objeto de atenção e cuidado, para o pesquisador que, via de regra, faz parte do corpo docente de uma

instituição educativa, ser professor também pode não ser considerado uma atividade central entre as atribuições do profissional de ensino superior.

Tal constatação foi feita também pelos colaboradores da pesquisa que, tendo sido professores do Básico, incorporaram a concepção de que ser professor é uma profissão. Entre os depoimentos coletados, alguns foram bastante elucidativos sobre o entendimento do “ser professor”, significava estar envolvido com processos de formação de estudantes e dos próprios professores.

Nos seus depoimentos, os professores colaboradores desvelaram essa realidade nas mais diferentes formas.

Eu acho que a característica mais importante é que, dada a integridade, a articulação interna do projeto, entrar no projeto e percorrer todos seus percursos, todas as atividades: planejamento, avaliação, programação, monitoria, aula não sei o que... o percorrer esse percurso era conseguir vencer o processo de formação. Então se estava, simultaneamente, nas mesmas ações, atividades, aulas e etc, ensinando e aprendendo e pesquisando e se formando. Formando os outros e se formando. Por que? Por causa da integração, eu acho (CASALI, 2001, p.19).

A análise do projeto de Ciclo Básico da PUCSP, sua história e processo de implantação e consolidação levam a considerar a necessidade de articular o trabalho docente coletivo no contexto de um projeto educacional como forma de desencadear processos contínuos de formação docente. Na experiência analisada pude constatar a existência de uma proposta educacional coletiva cujo desenvolvimento resultou na formação de seus professores.

Primeiro, havia efetivamente um trabalho em equipe, o que considero como aspecto fundamental da experiência, ou seja, preparávamos as aulas juntos, o plano era elaborado em conjunto e, na elaboração deste plano, havia muitos momentos em que as intequipes discutiam o trabalho desenvolvido juntamente com a equipe de Problemas Filosóficos (na qual eu trabalhava). Deste modo, havia efetivamente um projeto que era gerado, executado e avaliado em conjunto, o que na minha opinião é fundamental principalmente para nós, os mais moços, que estávamos no Básico, ou seja, havia todo um caráter de formação em serviço (RONCA, 2001, p.1.).

A possibilidade de um projeto educativo, executado pelos seus protagonistas – os professores, ser propositivo no sentido da inovação e propiciar condições de formação profissional, tem atualmente um respaldo teórico que não existia na época da elaboração e execução da proposta do Básico, o que não impediu o reconhecimento das categorias e conceitos hoje sistematizados naquela experiência.

A formação contínua de professores para o ensino superior não era o objetivo central do projeto, mas consequência inevitável de um novo entendimento da tarefa educativa na universidade. Existia presente nas representações dos professores a aspiração de realizar a inovação e o entendimento de que ser professor é uma atividade que só se exerce coletivamente, tendo por objetivo a (trans)formação dos sujeitos envolvidos, ou seja, a formação de alunos e professores por meio das atividades educativas de interação humana.

Então, o que mantinha todo esse pessoal unido e trabalhando? Era o compromisso que o grupo tinha com um projeto, novo, educacional, de universidade brasileira. Desde que começou era fundamental para nós que todos, os professores, alunos, monitores, funcionários, conhecessem o que era o projeto do Básico. Entendessem e se comprometessem com fazer acontecer o projeto do Básico. Então, quando a pessoa não se sentia bem, ou não gostava, não concordava, simplesmente ia embora, porque ela não se interessava por aquilo. Os que ficavam, como você disse, a carga de trabalho era muito grande, mas ficavam por quê? Porque o projeto era alguma coisa que arrastava. [...] Tanto é que de todas as discussões semestrais do projeto, sempre participaram desde o coordenador do projeto até o último elemento da secretaria do Básico, passando pelos monitores, as chefias das secretarias, [...] todos participavam e lutavam pelo projeto. O projeto era uma unidade, era um projeto de todos. Ele ia sofrendo modificações, alterações, mas eram assumidas por todos e todos propondo um projeto. (MASETTO, 2001, P.45)

Conseqüentemente fica evidenciada a dimensão pedagógica do projeto quando encontramos uma “intencionalidade da escola para desenvolver ações a fim de cumprir sua finalidade de formação” (BRZEZINSKI, 2001, P.78) humana em todos os sentidos, pessoal, social, profissional.

Envolver no processo todos os seus participantes e reconhecer “o valor da aprendizagem que para eles daí resulta” (ALARCÃO, 2001, P.25), permite explicitar o pedagógico e envolver todos os participantes num processo de aprendizagem conjunta implicando na organização coletiva do trabalho dos professores e alunos. Tal organização pressupõe o diálogo como forma essencial de interação, em que todos se empenham por serem autores e produtores da proposta.

O fato de esse processo dar-se em grupos, com a constante busca de consenso, implicava num outro aspecto do exercício de formação que foi a aprendizagem de formas de interação dialógica, além, é claro, da necessidade de constante estudo e atualização de cada grupo na sua área específica. Colocar-se na discussão, ouvir o outro, rever seus

posicionamentos, argumentar suas intervenções e ceder quando necessário, respeitando os acordos conseguidos.

Em um processo coletivo de aprendizagem cotidiana, os saberes construídos aproximam-se do que é definido por Tardif (2000, p.10): “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A afirmação de Tardif permite um novo olhar sobre a formação do professor identificada no Básico da PUCSP. A partir da formação inicial advinda das diferentes áreas, os protagonistas do projeto construíram uma identidade profissional em função da solução de problemas da realidade, mobilizando para isso diferentes saberes, desde conhecimento conceitual específico de cada área, até suas crenças, valores, atitudes e modos de ser, passando pelas competências e habilidades necessárias do ponto de vista de condução das situações específicas de ensino-aprendizagem.

Eu acho que é uma das experiências mais ricas que eu conheço que existe em termos de formação de docentes. É algo que propicia essa postura mais flexível frente ao saber... frente à vida... frente ao ato de ensinar... por que você está constantemente com a oportunidade de se pensar, não é? Eu achava que o professor, do Básico, e agora os professores em geral, nessa formação em ação... deveriam ter momentos em que cuidasse do seu espírito, que cuidasse... cuidar do espírito, que eu estou falando, é ter a oportunidade para discutir filme... para discutir romance... para discutir música... para conhecer arte em geral... para poder... isso é que eu chamo cuidar do espírito. Não é cuidar do espírito- mente no sentido de ler mais da área dele ou ler mais sobre metodologias de educação, isso tudo é bom, mas eu acho que ele devia cuidar do espírito. O Básico, de uma certa forma, deu isso para a gente na medida em que nos punha em contato com gente diferente, cada um dava uma dica do que tinha... quer dizer, é informal, muita peça de teatro eu fui ver por indicação de colegas, muito romance eu li porque na interequipe se conversou sobre... muito filme... e isso eu acho que enriquece o que eu chamo de espírito, que faz a pessoa ir eliminando as suas carências culturais, que todo mundo tem de um lado ou de outro, ninguém é erudito, não é? (GOUVEIA, 2001, p.13).

Tal entendimento corresponde ao que vem sendo discutido como necessário para formação dos professores por Nóvoa (1991, 1992, 1999), Alarcão (1991, 1998, 2001), Canário (1993, 1997, 1999), Brzezinski (2001,2002), entre outros: no espaço escolar particular e específico, orientado por um projeto pedagógico, a formação do professor é concomitante à construção de um novo modo de fazer educação formal, adquire características de inovação pessoal e organizacional.

Nesse sentido, analisar o Básico da PUCSP no sentido da discussão de formação contínua tem como conseqüência o entendimento de um processo de desenvolvimento integral do professor, com ênfase nas formas de interação e trabalho conjunto ou coletivo, características do projeto. Foi viável em função da criação de condições objetivas de reflexão sobre a prática – nos espaços de equipe e interequipe – possibilitando a construção do projeto e do professor como processos indissociáveis.

Dado que a relação dialógica teve que ser construída, o processo foi difícil como foi lembrado pelos protagonistas. Mas, quando os professores estavam apontando as dificuldades que sentiam, ao se envolver nas discussões e embates, quando levantavam problemas buscando consenso, tinham em mente aquilo que devia ser o projeto, apesar de não ter acontecido exatamente da forma como foi idealizado. E não é isso que caracteriza um projeto? Todo projeto tem essa dimensão de utopia: a aspiração de superar uma condição existente, alcançar um novo *topus*. Esse processo também não se dá de forma harmônica, dá-se num movimento dialético, com as contradições e conflitos a ele inerentes.

Não foram poucas as dificuldades para desenvolver um trabalho integrado, porém existia uma percepção do que representava a proposta original, da sua complexidade enquanto trabalho coletivo, do planejamento conjunto, do trabalho em interequipe e da avaliação contínua do aluno. Os professores tinham consciência da complexidade da tarefa, razão pela qual denunciavam o que não estava dando certo, questionavam o porquê de não estar funcionando. O projeto sofria impactos e entraves próprios do fazer inovador, o que não invalida seu caráter inovador.

O desgaste do projeto do Ciclo Básico levou ao seu encerramento. Esse processo ocorreu num contexto adverso provocado por vários fatores: mudanças conjunturais amplas na sociedade brasileira, reconfiguração das forças internas na universidade que geraram nova organização do poder, nova definição do fazer universitário e modificação nas práticas cotidianas do projeto. Entre as modificações citadas pelos colaboradores teve destaque o distanciamento dos professores em relação aos objetivos fundamentais da proposta – distância daquilo que os unia.

Considerando a indissociabilidade entre a construção do projeto e o compromisso do corpo docente, a substituição dos professores foi um dos maiores problemas apontados nos documentos e pelos entrevistados. Os novos professores que são

contratados entram com outros objetivos, outros interesses. Conforme constatei nos depoimentos, eles tinham o Básico como a porta de entrada para a docência no ensino superior na PUCSP, não havia real interesse pelo Básico.

Sem o grande compromisso e dedicação ao projeto pela maior parte dos professores, ele acabou por ser encerrado, provavelmente dando lugar a outros projetos nas diferentes unidades da PUCSP.

Um dos pontos nevrálgicos do projeto, onde o conflito emergia com maior intensidade era a avaliação dos alunos. Por ser conjunta implicava a integração de elementos diferentes. Neste conjunto, alguns buscavam aprimorar cada vez mais os procedimentos de coleta de dados para a avaliação enquanto outros professores tendiam a formas menos estruturadas que dessem conta de avaliar o processo na sua complexidade.

A subjetividade presente em todos os processos de avaliação, que em princípio estava sendo assumida como condição da proposta, vai sendo progressivamente questionada e, em conseqüência, voltaram a avaliar quase que exclusivamente por meio de aplicação de provas, a meu ver o maior retrocesso na avaliação.

Isso coloca uma questão interessante para os estudiosos da avaliação – é necessário, ou até possível, fazer avaliação objetiva do aluno? Como lidar com a questão da avaliação dos processos na situação de ensino?

Voltar à avaliação por meio de provas e simples registro de notas comprova que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NOVOA, 1991, p.26). As tentativas para aprimorar os mecanismos de avaliação do aluno, dentro de critérios e parâmetros rígidos foram percebidas pelos colaboradores como mecanismos de desgaste do projeto.

As tentativas de aprimoramento do sistema de avaliação foram concomitantes à extinção dos programas únicos por disciplina; o trabalho integrado dentro de cada equipe, e conseqüentemente nas intequipes deixa de existir; os objetivos comuns perdem a razão de ser, sendo substituídos por outros mais voltados para o domínio cognitivo.

O *modus operandi* do processo avaliativo era essencial na execução do projeto, uma vez que o entendimento da proposta original considerava a necessidade de avaliação processual e contínua, entendida como avaliação de um percurso, avaliação formativa e não classificatória ou eliminatória. Paralelamente às discussões sobre como avaliar os alunos, o

curso e o desempenho dos professores organizava-se o trabalho pedagógico pelo planejamento, que também era constantemente avaliado e reprogramado.

Toda essa trajetória, planejamento – execução – avaliação, foi caracterizado pelos professores colaboradores como ação-reflexão-ação, como era um caminho que estava sendo construído, *o fazer e o pensar sobre o que foi feito e sobre o que será* faziam parte do trabalho. Era um constante planejar, avaliar e rever para planejar novamente.

Além das situações de formação próprias do trabalho no projeto, existiram ações de acompanhamento do trabalho docente, situações específicas em que equipes disciplinares refletiam sobre as aulas ministradas, quais os problemas encontrados, como tinham sido solucionados e que outras soluções poderiam ser adotadas pelos professores.

Professores e alunos recebiam encaminhamentos quanto ao seu processo de formação: os alunos nas situações de sala de aula, nas intequipes (avaliação conjunta) e na Coordenação Geral quando necessário. Os professores eram acompanhados pelas coordenações de equipes, por seus pares nas equipes e intequipes e, se necessário, pela Coordenação Geral.

A coordenação geral promovia também a formação quando fazia reuniões para discutir o projeto do Básico no contexto da Universidade Católica de São Paulo e da universidade brasileira.

Indagando-me se é possível reconhecer no Projeto do Ciclo Básico da PUCSP um projeto inovador, retomo Casemiro dos Reis Filho (1978) que caracteriza o Básico como um modelo viável de Reforma Universitária. Sua história provou que era uma aspiração possível com resultados positivos do ponto de vista de um projeto educacional, do ponto de vista de uma instituição educativa e do ponto de vista da formação de seus professores.

Três aspectos, em particular, permitiram-me entender o projeto como inovador e expressão do que hoje se conceitua como escola reflexiva e emancipadora (ALARCÃO, 1998 e 2001; BRZEZINSKI, 2001; CANÁRIO, 1999): ser pedagógico, ter um significado político e ser elaborado e executado coletivamente.

A esses três aspectos é necessário agregar os atributos inovador e utópico que são da própria natureza de projeto (VALE, 1999). O fato dos professores não saberem

exatamente como agir, dado o caráter processual do projeto, constituiu, também, uma força formadora.

Do ponto de vista dos professores, constatei que o processo de formação contínua foi marcante para muitos docentes do Básico. Em primeiro lugar, porque todo profissional carrega a marca definidora das suas primeiras experiências profissionais (TARDIF, 2000). Em segundo lugar, pelo envolvimento que se obteve pelo desafio de construir o projeto e desenvolvê-lo por meio de um processo marcado pela constante reflexão.

A especificidade daquela experiência foi conceber o trabalho docente no ensino superior como um trabalho pedagógico, o que significa entender o ensino na Universidade muito mais do que a transmissão de conteúdo, significa entendê-lo também como forma de produção do conhecimento, produção de saberes tanto pedagógicos como de cada área específica.

Significa, também, que ser professor é uma atividade que não se restringe a sala de aula; o pedagógico implica ser educativo entre os pares e ser transformador do espaço institucional.

Dessa forma, posso concluir com Nóvoa (1991) que promover mudança educacional é, ao mesmo tempo, promover mudança profissional dos professores que passam a se perceber como produtores da sua profissão.

O fato de os professores reconhecerem essa experiência como importante para sua vida profissional e fornecerem argumentos para isso é indicativo de uma “identidade coletiva” de professor construída no Básico. Essa identidade se manifestou também quando os professores afirmaram reconhecer nos seus pares, nas mais diferentes situações, uma maneira de ser professor – profissional.

É, um estilo, um modo de olhar, um modo de se comportar. Participo, agora, de uma comissão de sindicância aqui na universidade, junto com uma outra professora que também foi do Ciclo Básico, [...] não foi do projeto original, uma pessoa com uma visão muito aguda, muito precisa. Podemos reconhecer, mesmo fazendo uma sindicância, que existe um modo de ser profissional dentro da universidade que se diferenciou, e penso que nunca mais a instituição produziu esse tipo de coisa. Entretanto, está por aí, a gente reconhece, não apenas nos que permaneceram e mesmo entre os que vieram depois e que têm o mesmo estilo, a mesma forma profissional. (CASALI, 2001, p.1).

[...] eu acredito que deixou marcas muito profundas na Universidade, a PUC sempre foi... enfim... teve a sua marca... as Faculdades que vieram a constituir a PUC sempre tiveram a sua marca mas, na hora que a Universidade realmente se

constituiu, tendo a implantação do Básico como uma coisa tão importante naquele momento, eu acho que isso acabou imprimindo à PUC uma marca muito forte no sentido da preocupação com a formação (CONSORTE, 2001, p.11).

Ao citar essa característica profissional, os professores destacaram o fato de se perceberem pessoas diferentes em virtude da vivência comum no projeto, expressão da sua profissionalização construída no Básico, como um espaço de participação no processo em que se produziu a vida, a profissão e a escola (NÓVOA, 1991).

Esta investigação permitiu comprovar que a constituição dos saberes que definem a profissionalização docente não se configurou na dimensão cognitiva. Há uma exigência muito maior: se saber ser professor não pode ser restrito ao domínio de conhecimentos específicos desta ou daquela área, também não se limita ao domínio teórico conceitual das ciências da educação ou da pedagogia.

Encontrei evidências de que o processo de formação contínua de professores abrange dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, considerados como o ponto de partida e de chegada das ações, com o objetivo de reconstrução da identidade docente, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Considerando que a formação não se dá por acumulação e que é o trabalho de reflexão crítica sobre a prática que permite a construção e reconstrução constante de sua identidade, toda a atividade em equipe e interequipe, com destaque para os momentos de avaliação e acompanhamento da atuação do professor em aula, constituíram-se em momento de reflexão crítica em que a totalidade do ser professor, sua pessoa e o profissional, estavam articulados.

No Básico, a presença do pedagógico no fazer do ensino superior, a consciência de que o trabalho do professor universitário tem uma dimensão pedagógica no seu sentido mais amplo e complexo, rompe com práticas estabelecidas que consideram que o objeto central do ensino superior é o conteúdo, sendo os demais elementos, relação professor-aluno, desenvolvimento de atitudes, aquisição de habilidades, desnecessários nesse nível de ensino. Na mesma medida em que supera práticas arcaicas estabelecidas no ensino superior, promove a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 1991).

O ponto de partida do projeto foi a realidade do ensino superior, na PUCSP e no país, e não um modelo teórico. Diferentes modelos teóricos foram utilizados, de acordo com sua adequação às necessidades do momento (MASETTO, 1975). Essa condição

assegurou que o processo de execução do projeto e da formação contínua de professores não se deixasse controlar pela pedagogia, antes, que fosse alimentado por modelos educativos sem ser “educado”: foi um processo de avanços e recuos na relação com o saber e o conhecimento.

Assim, verifiquei que todo o processo foi profundamente alicerçado na experiência profissional dos professores. Os conhecimentos foram construídos no decorrer da experiência de vida dos professores, razão pela qual foram situações de mudanças e de formação, uma vez que “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NOVOA, 1991, p.24).

A relevância do aspecto coletivo do trabalho fica evidenciada se considerarmos que só é possível entender um processo de formação contínua de professores nos espaços coletivos. Práticas de formação focadas na figura do professor reforçam o isolamento e a idéia de professores como transmissores de saber produzido externamente à profissão, ao passo que práticas de formação construídas no coletivo “contribuem para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NOVOA, 1991, p.25).

A construção um novo sentido de formação continuada tem como cenário a concepção da “escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NOVOA, 1991, p.27). Os problemas da prática profissional não são meramente técnicos ou instrumentais, são situações únicas e originais; não basta ao professor ter um saber para “aplicar” e sim que seja capaz de enfrentar (e resolver) os conflitos que aparecem. No caso do projeto em estudo, os processos de planejamento conjunto, em que cada professor participava da elaboração de todo o plano de trabalho, permitiam desenvoltura no enfrentamento das situações de sala de aula.

Ser, no cotidiano, um processo de avanços e recuos, certezas e dúvidas faz parte da condição processual de um projeto. Exatamente por essa condição foi um espaço de formação. Nesse sentido, as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, ou seja, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, configuravam-se como um desafio: não existia um caminho conhecido a ser percorrido porque ele estava sendo construído ao caminhar.

Aprender a planejar ações pedagógicas, prever suas formas de execução, os recursos necessários em termos das oportunidades que deveriam ser dadas aos alunos para aprender e desenvolver, também se constituiu em tempos e espaços de formação. Os protagonistas destacaram esse aspecto como uma prática diferenciadora incorporada no seu modo de ser professor.

A formação dos professores se complementava, uma vez que as equipes e interequipes tinham uma composição multidisciplinar, o que possibilitava a aquisição de conhecimentos de outras áreas além da de formação inicial. Ao conhecimento acadêmico propiciado pelo contato com profissionais de diferentes áreas, somava-se enriquecimento pessoal e cultural – artes, cinema, literatura – proporcionado pelo contato com pessoas e grupos variados.

O projeto real, não como produto acabado e sim como um processo com seus desdobramentos, foi reconstruído a partir da memória dos seus protagonistas. Na PUCSP, e em outras instituições onde esses profissionais estão trabalhando, encontram-se reflexos dessa experiência, reconhecida pelo conjunto dos professores do Básico como uma forma particular de ver e viver a universidade e tornar-se profissional.

Enquanto projeto foi educativo para as pessoas, ou atores envolvidos. Todos os colaboradores fizeram referência à dupla condição do desenvolvimento do projeto de formar - ao mesmo tempo – professores e alunos.

A recuperação histórica desse processo e sua dimensão formativa ensejam a expectativa de que a construção coletiva de projetos educacionais (de cursos e/ou unidades de ensino superior) possa vir a constituir-se em espaços formativos de estudantes e professores.

Então, do ponto de vista pessoal, acho que foi, profissionalmente, a minha grande escola, a qual devo até hoje, não é? Devo, devendo-me por que ela teve essa particularidade, foi uma escola de cuja construção participei, então aprendi não apenas aquilo que já estava construído, mas aprendi, também, ajudando a construir. O envolver as pessoas no processo de construção era uma das características daquela escola, enquanto escola de formação de professores (CASALI, 2001, p.2).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Dimensões da formação. In: Universidade de Aveiro. **Formação contínua de professores : realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, set 1991.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.) **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 3ªed.
- CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional**. vol. 3 – Conferencias e Mesas-redondas. São Paulo: editora UNESP, 1999.
- CANÁRIO, Rui. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CASALI, Alípio. Depoimento prestado em 18/05/2001,
- CONSORTE, Josildeth. Depoimento prestado em 25/06/2001
- GOUVEIA, Eliane. Depoimento prestado em 22/05/2001
- MASETTO, Marcos T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUCSP para as áreas de ciência humanas e educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MASETTO, Marcos. Depoimento prestado em 23/04/2001
- NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, set 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org). **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma universitária e ciclo básico, modelo viável. In: GARCIA, W. E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil/ Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

RONCA, Antonio Carlos. Depoimento prestado em 25/05/2001

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. **Revista Brasileira de Educação / ANPED** – jan/fev/mar 2000 n°13.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional**. vol. 1 – Conferencias e Mesas-redondas. São Paulo: editora UNESP, 1999.