

NOVOS ESPAÇOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas -UNESP-Assis

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. FUNDUNESP

As reflexões acerca dos determinantes que levam os professores a mudarem a prática docente têm sido motivos de inúmeras publicações. Esta discussão torna-se mais controversa quando remetida aos novos espaços formativos, ultrapassando os limites das Universidades, a partir da ampliação de programas de formação de professores, em nível superior.

Com a finalidade de pensarmos a formação de professores nestes novos espaços, esta pesquisa analisa o desenvolvimento profissional das alunas-professoras¹ participantes do PEC – Formação Universitária, ao investigar os processos de reflexão, que resultam na transformação da prática docente. A pesquisa busca problematizar como as alunas vêem e explicitam a prática docente, percebida por elas como melhor, em decorrência do curso. A partir da análise do material coletado para esta pesquisa (questionários que elaboramos e a Memória 11 produzida pelas alunas no decorrer do curso), investigamos o processo dessas mudanças. Partimos do suposto, de que a mudança na prática docente decorre de uma análise crítica do trabalho realizado na sala de aula, que ocorre a partir da aquisição de novos conhecimentos e da associação contínua entre o pensar e o agir, movimentos que ocasionam reflexões, levando a mudanças na prática docente.

Esta investigação tem a ver com a minha participação no PEC na qualidade de Professora Assistente e especialmente como Professora Orientadora. Nesta função, acompanhei todo o trabalho desenvolvido pela Turma A², composta por 34 alunas-professoras. Os participantes do PEC eram professoras (es) efetivas (os) de 1^a. a 4^a. séries, sendo que pela manhã ministravam aulas e a tarde freqüentavam o curso diariamente e aos sábados pela manhã. Como professora orientadora li todo o material do conteúdo elaborado para o curso, as Vivências e as Memórias produzidas pelas alunas, corriji todas as provas e orientei a elaboração do trabalho de conclusão do curso (monografia). Como parte deste

¹ A classe era composta por 33 alunas e um aluno. Devido ao número expressivo de mulheres em relação ao de homem, contrariamente ao modo convencional, usarei no decorrer da pesquisa o gênero feminino (professora e aluna) ao invés do masculino.

trabalho de orientação estive presente na sala de aula uma vez ao mês ou mais, momento em que discutíamos questões referentes ao curso, a prática docente e orientava as monografias. Com isto pude acompanhar bem os avanços e reflexões das alunas por meio de seus trabalhos, provas e discussões, onde falavam de suas novas práticas, procedimentos e posturas adotadas em suas salas de aula, a forma diferente como passaram a ver a escola e os seus colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, atribuíam tais mudanças ao curso que freqüentavam.

O programa PEC – Formação Universitária, destinado aos professores efetivos da Rede Pública, foi instituído pela Deliberação CEE n ° 12/2001 e alterado pela Deliberação CEE n ° 13/2001, estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e desenvolvido pela USP, UNESP e PUC – SP. O PEC foi criado para atender às disposições transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n ° 9.394/96), que institui a Década da Educação, ao final da qual, ou seja, a partir de 2006, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, § 4º). A LDB indica, ainda, como um dos eixos de atuação, a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação à distância” (Art. 87, § 3º, Inciso III).

O PEC pautou-se nos marcos da política educacional ditados pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, pelas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacionais e Estadual de Educação relativos à formação de professores para a educação básica, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

Estabelecido pela SEE em parceria com as Universidades, coube a estas a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma proposta final do Programa, o detalhamento do conteúdo e da metodologia, a definição de equipes, a elaboração de materiais, a docência, a avaliação e a expedição dos diplomas. Foi organizado um Comitê Gestor com representantes das três Universidades e da SEE, para tomar decisões relativas à organização e à implementação do Programa. Cada Universidade teve uma Coordenação Geral, que

² Não apresentamos maiores informações acerca do local do desenvolvimento do curso, para preservarmos o anonimato do texto.

gerenciou a organização e o desenvolvimento interno do Programa (Programa do PEC, 2001, p. 3-7).

Ao definir o perfil do educador a ser formado o PEC elegeu como fio condutor a reflexão sobre a ação educativa, no sentido de levar as alunas-professoras a analisarem criticamente o trabalho que desenvolvem, para que a prática docente se constituísse em objeto de investigação. Para se chegar a esta análise crítica o programa partiu da premissa de que a dicotomia pensar/agir é falsa, devendo a prática estar fundamentada numa teoria que a estimule e a sustente, assim como a reflexão está marcada pela ação que a provoca. Desta forma, ação e reflexão no campo da educação, definem o perfil do educador (TEMA 1, Módulo 1, p. 23, 2001, IN: Programa do PEC). Buscou-se atingir estes objetivos por meio de uma formação teórica apropriada, especialmente nos módulos iniciais do programa. Estes módulos permitiam leituras, discussões e diferentes atividades acerca da identidade do professor, o contexto da formação e atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação e da ação docente e outros temas afins, além de se valorizar a relação entre teoria e prática no decorrer do curso.

Como avaliar se de fato este conjunto de conhecimentos traduziu-se em saberes docentes levando as professoras a mudarem a sua prática? Este é o grande desafio. A nosso ver, esta pesquisa busca responder ainda, indagações como: somente as Universidades constituem-se em espaço de formação de professores ou cursos desta natureza também formam o docente? A partir da problemática proposta e das questões levantadas, esta pesquisa busca contribuir, fundamentalmente, para discutir a formação dos professores e a prática docente.

Metodologia da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa está fundamentado na abordagem qualitativa, que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada (Lüdke e André, 1986, p. 11). Pelo fato de pesquisarmos somente a classe de alunas que acompanhamos no decorrer do PEC, optamos por realizar um **estudo de caso**, dentro da abordagem qualitativa, com um olhar etnográfico, tendo em vista as explicações, interpretações e significados que a classe

pesquisada atribui à sua trajetória pessoal e profissional. Estas (re) significações são atribuídas ao curso do PEC e determinantes para os avanços pessoal e profissional, na visão das alunas. É freqüente o reconhecimento da parte das alunas acerca da importância das atividades das Memórias enquanto exercício de recuperação das suas próprias memórias, auxiliando-as a se reverem enquanto pessoas e profissionais.

Outra questão pertinente que observamos e vivenciamos nos contatos presenciais, foi a cumplicidade que se formou entre a turma A, favorecedora da produção de conhecimentos individual e coletivo, no campo pessoal e profissional. Estas características conferem à classe um significado singular, um valor em si mesmo enquanto grupo. O estudo de caso, ao valorizar “a interpretação em contexto” possibilita-nos a analisar um conjunto significativo de materiais produzidos pelo grupo pesquisado

Para a consecução desta pesquisa elaboramos e aplicamos um questionário em janeiro de 2002, a oito meses do início curso e outro ao final, em dezembro do mesmo ano. A questão de número um indagava sobre, **as modificações que ocorreram na prática docente que poderiam ser atribuídas as suas experiências junto ao PEC**, foi respondida por 16 alunas em 15 de janeiro de 2002. Com a finalidade de compararmos as respostas, entre janeiro e dezembro, reaplicamos esta mesma questão, acrescentando mais uma pergunta que buscava levantar **quais aspectos do curso do PEC foram decisivos para as mudanças da prática docente das alunas-professoras**. Estas questões foram respondidas por 27 alunas, sendo que 14 delas haviam respondido a questão aplicada em janeiro de 2002.

Optamos também por trabalhar, com a Memória 11 **Nossas conquistas, nossos desafios**, elaborada pelo PEC, onde as alunas fazem um balanço da participação no Programa e sua importância na concretização de mudanças, além de falarem de suas perspectivas profissionais (Memória 11, p. 45, IN: Programa do PEC). Esta Memória propunha levar as alunas a realizarem uma pequena síntese dos seus registros e refletirem acerca do percurso no curso, entendido como unidade, organicidade e totalidade, no sentido de superar a visão sincrética de uma determinada realidade, a partir da análise de seus elementos e partes. Neste contexto de análise, a síntese foi entendida como provisória, pelo fato de se estar em constante processo de leitura da realidade, além do que os novos conhecimentos podem trazer novas verdades (Ibidem).

Além dos chamados conteúdos curriculares, a proposta do PEC foi composta por duas modalidades de atividades transversais ou paralelas aos módulos dos conteúdos, desenvolvidas durante o curso, denominadas de Oficinas Culturais e Vivências Educadoras e como parte das Vivências foram desenvolvidas as Memórias. Estas atividades constituíram-se em momentos de ação e reflexão prático-teórica, que por meio de diferentes temas objetivaram levar as alunas a desenvolverem reflexões e atitudes sistematizadas próprias de um professor-reflexivo (Proposta do PEC – Formação Universitária, p. 19).

A proposta de trabalho da Memória 11 manteve os objetivos das demais; trazer para reflexões as práticas dos alunos, tendo em vista as histórias pessoais e profissionais de cada aluno participante do PEC. Considerando que o objetivo principal desta Memória foi levar as alunas a realizarem **uma síntese de suas vivências**, com projeções para o futuro, foram sugeridos alguns elementos para subsidiar tais reflexões. Inicialmente as alunas releam as anotações que fizeram sobre a apresentação da teleconferência *Caleidoscópio*, realizada em 04/08/2001, na perspectiva de se rever o trabalho e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso a fim de recuperar as reflexões sobre suas práticas, mudanças e permanências. A seguir retomaram o material impresso do curso para recordar os temas trabalhados, releam as outras dez atividades de Memórias, realizadas anteriormente, além de se orientarem por um roteiro de análise previamente definido pelo programa:

- 1) “Como foi o meu processo na escrita das Memórias?”.
- 2) Quais as permanências e quais as mudanças que percebo em mim, educador (a), ao término do PEC?
- 3) Quais as minhas perspectivas profissionais futuras?
- 4) Como vejo hoje a minha inserção/meu compromisso com a/na escola, com seus profissionais, com os meus pares, com os pais e com os meus alunos?” (idem, p. 46).

Para as finalidades desta pesquisa consideramos a Memória 11 na sua totalidade, porém se atendo mais as segunda e quarta questões explicitadas acima, pelo fato das mesmas oferecerem maiores subsídios aos objetivos desta pesquisa, no sentido de explicitar os processos de reflexão e de transformação da prática docente das professoras, tendo em vista o PEC.

Para interpretarmos os dados coletados elaboramos **categorias de análises**. A construção destas categorias seguiu os propósitos da pesquisa, aliada a uma leitura exaustiva de todo o material documentado (questionários e a Memória 11), considerando os temas e as temáticas mais frequentes nas respostas e aqueles latentes, tendo em vista os subsídios teóricos da pesquisa (Lüdke e André 1986, p. 42/43). Desta forma, lemos os questionários na seqüência em que foram aplicados e fomos registrando as respostas mais frequentes. O mesmo procedimento foi adotado às leituras da Memória 11. A seguir lemos novamente estes registros verificando quais os temas e temáticas mais frequentes resultantes das respostas e os latentes, que aliados ao conjunto teórico pudessem compor melhor as categorias de análises e assim expressar o grupo pesquisado. Seguindo este percurso, definimos cinco categorias de análises: 1) Formação/ação; 2) Avaliação/aprendizagem; 3) Trabalho Coletivo; 4) Novas Atitudes; 5) Formação Contínua.

Na etapa seguinte montamos uma tabela com as categorias na coluna da esquerda e fomos lendo novamente as respostas que tínhamos tabulado e distribuindo-as entre as categorias. No sentido de melhor visualizarmos as ocorrências de respostas para cada categoria e a migração de respostas entre as categorias, atribuímos cores diferentes, às respostas emitidas à mesma questão respondida em janeiro e dezembro de 2002, colocando-as na mesma tabela a fim de termos uma visualização das respostas emitidas à mesma questão ao início e ao final do curso. Este critério facilita a comparação e interpretação dos dados coletados.

Situando a questão – a prática docente

É reconhecido, atualmente, como determinantes positivos da prática docente dos professores um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto sobre as metas dos cursos de formação de professores. O próprio PEC, além de trabalhar com os conteúdos curriculares das disciplinas específicas, desenvolveu atividades transversais ou paralelas, como oficinas Culturais e Vivências Educadoras, com a finalidade de levar as alunas a desenvolverem reflexões e atitudes sistematizadas, próprias de um professor reflexivo. No entanto algumas questões aguardam respostas. Quais são os movimentos determinantes de mudanças na

prática docente dos professores? Quais práticas e reflexões diferenciadas as alunas do PEC passaram a desenvolver, a partir do PEC, quando afirmam que “mudaram a prática docente porque se tornaram mais reflexivas”; “que possuíam a prática, mas não tinham o conhecimento”; “que passaram a relacionar a teoria à prática”; “que a partir do conhecimento puderam entender a sua prática e refazê-la”. Ou seja, como podemos aferir que de fato houve tais mudanças, sem tomar o discurso delas como verdade absoluta? Estas indagações e a natureza do nosso estudo nos remete a retomar o entendimento do conceito de reflexividade no Brasil, desde que passou a ser tido como relevante para o trabalho dos professores e no desenvolvimento dos cursos de formação.

As pesquisas sobre formação de professores com ênfase na prática docente, no sentido de compreendê-la numa perspectiva articulada entre teoria-prática, datam dos anos 90. A partir destes anos, no Brasil, buscaram-se novos enfoques e paradigmas que pudessem melhor explicar a prática docente e os saberes pedagógicos presentes no conteúdo escolar a ser ensinado e a ser aprendido. Nesta perspectiva ampliou-se o foco de análise para além da sala de aula, resgatando “o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além do acadêmico, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Nunes, 2001, p. 28).

Tendo como referência a produção intelectual internacional, foram adotadas abordagens teórico-metodológica que valorizaram o professor em si, a partir da análise de trajetórias de histórias de vida, com destaque para o papel da reflexividade na prática docente. Nesta perspectiva a profissão docente passa a ser vista não só como um conjunto de competências e técnicas, mas o professor passa a ser visto na sua totalidade, de modo que o seu jeito de ser (o pessoal) tem a ver com o profissional, tornando-se grande parte determinante da qualidade deste último. Apesar das diferenças teóricas, entre os estudiosos do tema, acerca dos caminhos que levam às mudanças na prática docente, há concordância de que o definidor principal da ação é o pensamento – a reflexão.

No Brasil, diferentes estudos têm se dedicado ao resgate histórico dos pressupostos e características da reflexividade que datam dos anos 90, especialmente com a obra de Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Com a participação de autores de diferentes países e com ampla aceitação e incorporação do conceito de reflexividade em

nosso país, concebendo o ensino como atividade reflexiva. A partir de então foram desenvolvidos vários estudos por autores nacionais e internacionais, no sentido de identificar e analisar criticamente os diversos entendimentos acerca da reflexividade. Especialmente os autores espanhóis produzirão importantes críticas às teorias de Donald Schön (um dos precursores do conceito de reflexividade) e de Stenhouse, que podem ser analisadas nas obras de Gimeno Sacristán, 1992,1994 e 1999; Pérez-Gómez 1991, 1992, e 1995 e Canteras Domingo 1997, além de outros autores americanos como Zeichner, Liston e Giroux (Pimenta, 2002, p. 36).

Libâneo (2002, p. 58) ao tratar do significado da reflexividade e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, examina como ele é interpretado na filosofia, na pedagogia e a história do conceito na experiência brasileira, que gera diferentes entendimentos acerca do papel da reflexividade no trabalho dos professores, bem como definem sua compreensão no decorrer da história da educação brasileira. Contextualizar esta discussão é fundamental para esta pesquisa, no sentido de refletirmos sobre quais são os papéis da teoria e da reflexão na formação de professores, com repercussões na prática docente.

Do pensar ao fazer

De um modo geral podemos afirmar que nas categorias Formação/ação e Atitudes encontram-se as respostas mais significativas que denotam uma mudança de concepção e postura das alunas-professoras, relacionadas à prática docente. Na primeira categoria contém muitas respostas indicativas de mudanças na prática docente como decorrentes do conteúdo que as alunas receberam no curso, que aliado à prática que possuíam puderam redimensionar esta última. Na categoria Atitudes há um número expressivo de respostas onde as alunas após reconhecerem as mudanças como decorrentes dos novos conhecimentos e reflexões, sistematizam como tornaram inteligíveis suas ações.

Ao fazermos uma análise comparativa entre os questionários aplicados na turma A em janeiro e dezembro de 2002, constatamos que o conjunto de respostas emitidas pela classe em janeiro é mais sucinto e menos elaborado em relação à mesma pergunta respondida em dezembro. Ao serem indagadas sobre “quais modificações ocorreram em sua prática

docente que poderiam ser atribuídas as suas experiências junto ao PEC”, uma das alunas respondeu: “Hoje tenho conhecimento para ligar a teoria à prática; antes do PEC tinha apenas a prática e agora já conheço alguns educadores estudados e até o final do curso sei que aprenderei muito mais” (aluna Cláudia)³. No entanto, ao responder a mesma pergunta em dezembro do mesmo ano⁴ a aluna manifestou-se dizendo: “Acho que o principal foi a teoria. Hoje quando me deparo com certas situações com meus alunos posso entender melhor, pois faço a ligação entre a teoria e a prática. Com o PEC pude perceber o quanto estava desatualizada e o quanto é importante a formação continuada do professor”.

Na primeira resposta (após seis meses de curso) a aluna reconhece que o curso ofereceu-lhe teorias que a auxiliam a “ligar” à prática, afirmando que antes do curso possuía somente a prática. A consciência acerca da importância da teoria como definidora da sua ação aparece de forma refletida e contextualizada na segunda resposta ao ressaltar a importância e o uso da teoria quando se depara “com certas situações” junto aos alunos, podendo agora entender por que e o como usar a teoria para intervir na prática, modificando-a. A capacidade de avaliar situações e propor práticas contextualizadas, intencionais (como demonstra a aluna), vai além da experiência prática do professor, qualificada pela teoria, como demonstra Garrido (2002, p. 24). Nesse sentido a autora afirma “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”. Nessa mesma direção pontua Sacristán (1999, p. 33) “a ação é aquilo, dentre tudo o que ocorre, que aparece respaldado por uma intenção, o que introduz uma mudança essencial qualitativa na esfera do real ocupada pelo homem”. A ação não envolve somente o “saber fazer”, mas ela é mediada por uma nova visão a partir do estabelecimento de mediações entre si mesma, os homens e a sociedade no sentido mais amplo, permitindo se situar, levando a mudanças.

³ Optamos por colocar apenas nome da aluna a fim de preservarmos a sua identificação.

⁴ Ao responderem o questionário em dezembro de 2002, as alunas não tinham tido acesso às respostas emitidas por elas, no questionário aplicado em janeiro.

A percepção do real e as mediações entre si mesma, os homens e a sociedade mais ampla são explicitados pela aluna ao indicar qual aspecto do curso que considera decisivo na mudança da sua prática docente, ao responder: “Não só a atualização, como a troca de experiência com várias colegas me tornou uma pessoa mais reflexiva e isto faz com que analise melhor a minha prática e mude o que é necessário. Vale lembrar a influência da minha tutora [professora], que me fez enxergar o quanto a política é importante para o cidadão e para ser professora” (Cláudia). Ao analisarmos o percurso das reflexões desta aluna-professora podemos dizer que o PEC contribuiu para que as alunas-professoras pudessem rever a prática docente, ao oferecer um conjunto teórico favorecedor de reflexões e de compreensão do significado político da atividade docente, tornando a prática objeto de análise. As colocações de Sacristán (1999, p. 31), são elucidativas neste sentido: “as ações não só expressam a singularidade do eu (...), mas por meio delas cada um constrói a própria diferença em relação aos demais e se torna singular ator de sua própria vida. (...) O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. Esta é uma linha definidora para pensar as ações como produtos e processos que correspondem a pessoas singulares. Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc.”, que definirão uma prática intencionalizada. Isto significa que a ação pedagógica do professor não pode ser vista somente sob o ponto de vista instrumental, pois entre o conhecimento e a ação existe a mediação do sujeito.

São significativas as colocações das alunas nos questionários que aplicamos e na memória 11, demonstrando como foram mudando a forma de pensar e conceber o que vem a ser ensinar e aprender. Há referências, ilustrativas de como foram adquirindo uma visão investigadora do processo educacional, social e cultural, determinantes da prática docente. Nesse sentido outra aluna argumenta: “A teoria que recebemos foi muito importante para entender muita coisa que antes eu fazia, talvez por intuição. Mudei o meu conceito de avaliação; entendi como o aluno aprende (constrói conhecimentos); o modo de apresentar os conteúdos (partir da realidade e da vivência dele); a trocar experiências (eu o meu aluno), pois é na interação com o outro que se dá a formação. Adquiri outra visão sobre o erro do aluno; ele é parte integrante da aprendizagem” (Ana Isabel; grifo da aluna)

As respostas contidas nos questionários e as reflexões na Memória 11, indicam que houve uma mudança de percepção das alunas sob vários aspectos, como por exemplo, de

que o trabalho docente transcende a sala de aula, ao mesmo tempo em que, num movimento dialético, reconhecem a interferência dos espaços e contextos externos na sala de aula, ao afirmar que: “passei a me sentir mais compromissada com a realidade social, com um olhar observador e crítico sobre esta realidade; isso ajuda nas aulas” (Carla). Igualmente significativa é a fala de outra ao dizer que: “As habilidades e os conhecimentos são como o caleidoscópio; a gente se apropria deles e os ajustam de acordo com o momento, a vivência e o aprender, partindo do pressuposto de que os saberes não são estáticos” (Ana Regina). Esta afirmação, presente na Memória 11, expressa os movimentos conscientes que as alunas passaram a fazer, “intervindo” na própria ação docente. Conforme Libâneo (2002, p. 69), a “reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”. Tomar consciência da ação pressupõe uma (re) avaliação do passado para (re) dimensionar o futuro, movimento igualmente reconhecido pelas alunas, a partir do seguinte depoimento: “Um ponto a ser considerado também é que o professor deve refletir sobre a própria prática, a fim de ressignificá-la e ressignificar o seu próprio papel profissional” (Cláudia, Memória 11).

Freqüentemente as professoras afirmam que passaram a valorizar os alunos como potenciais críticos, levando-as a pensarem em como e o que ensinar e como se aprende, além de reconhecerem a importância do trabalho coletivo na escola e a contribuição dos pais no processo educacional. Este reconhecimento da parte das alunas-professoras condiz com as afirmações de Sacristán (1999, p. 46) de que a mudança na prática docente não ocorre em si mesma, mas está mediada por outros fatores éticos (normas sociais, controles de conduta, etc.) tornando relevante se compreender a sociedade como um todo e valorizar o trabalho coletivo.

Contribuíram ainda, para a mudança da prática docente das alunas-professoras o desenvolvimento da pesquisa para a monografia e o estágio realizado nas escolas, permitindo o distanciamento da sala de aula enquanto docentes, podendo assim, redimensionar a prática. Em relação ao afastamento⁵, a aluna manifesta-se dizendo: “Pude perceber uma outra realidade da escola, uma visão global que antes, dentro da sala de aula, eu não tinha” (Ana Isabel). Para Sacristán (1999, p. 40), refletir sobre a prática enquanto se

⁵ A Secretaria Estadual da Educação concedeu afastamento remunerado às alunas-professoras para a realização do estágio, no segundo semestre de 2002.

atua é quase impossível; é o distanciamento que nos permite utilizar a cultura para racionalizar as ações, é o que dá sentido à educação e à formação do professor.

O afastamento da docência e a relação com a escola em outra dimensão, por meio do estágio e da pesquisa, possibilitaram às alunas-professoras perceberem outros contextos, além da sala de aula, determinantes da prática docente. Esta apropriação teórica da realidade permite desencadear processos do pensamento relacionados aos conteúdos, de modo que o professor passa a integrar a teoria com a prática, pela ação.

Finalizando, acreditamos que as reflexões apresentadas até o momento, ainda com a pesquisa em andamento, são indicativas de que PEC atingiu os objetivos propostos ao tomar a prática docente como objeto de investigação. O conteúdo teórico e as atividades transversais como as Oficinas Culturais e Memórias, bem como a pesquisa e o estágio levaram as aluna-professoras a refletirem sobre diferentes temas e a prática docente, implicando em mudanças nesta última. Nesse sentido o PEC rompeu com as práticas tradicionais de formação de professores concebidas como capacitação docente, onde a transmissão de conhecimentos levaria a atuações eficazes na sala de aula. Levou os seus frequentadores a investigarem a prática ao enfatizar a busca e a produção de saberes docentes.

Referências bibliográficas

- LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53/80.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2 a. ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 27-42. dezembro 1999.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Original em espanhol.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação *Programa de Educação Continuada – PEC*
– Formação Universitária. São Paulo: SE, 2001/2002.