

## Relação teoria-prática na percepção de alunas-professoras de um programa especial de formação

Theory-practical relationship in the perception of students-teachers of a special training program

Isabel Melero Bello<sup>1</sup>, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Guarulhos-SP, Brasil

### Resumo

O artigo apresenta resultado de pesquisa realizada com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em formação em um programa especial oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com municípios paulistas e universidades do estado de São Paulo, Brasil, (no caso pesquisado, a Universidade de São Paulo). Esse programa visava certificar os docentes no âmbito do ensino superior. Este texto pretende apresentar resultados de investigação relativos às aprendizagens desenvolvidas nos processos de socialização das professoras, tendo como suporte autores como Bourdoncle, Chartier, Tardif e Raymond. O foco é a percepção das professoras sobre a relação entre saberes teóricos e práticos no exercício profissional. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com três professoras, observações *in loco* e registros em caderno de campo. Presenciou-se uma tensão entre saberes práticos e teóricos em várias aulas, mas também momentos em que havia o reconhecimento de suas práticas nos textos acadêmicos estudados. Como resultados, observou-se que a socialização profissional promovida pelo programa foi destacada como fundamental pelas cursistas, pois propiciou a troca de experiências e fez que se percebessem como um grupo profissional. Essa percepção e o diploma de nível superior aumentaram o sentimento de autoestima e de segurança das professoras em relação ao seu trabalho.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço. Relação teoria-prática. Profissionalização do docente.

### Abstract

The article shows a research results done with primary and secondary education teachers in a special program offered by the State of São Paulo Education Department in partnership with São Paulo municipalities and universities in the state of São Paulo, Brazil, (in the case, University of São Paulo). This program aimed certifying teachers in the field of higher education. This text intends to present real research results to the learning developed in the processes of socialization of the teachers, supported by authors like Bourdoncle, Chartier, Tardif and Raymond. The focus is the teachers' perception about the relation between theoretical and practical knowledge in the professional practice. Data were collected through interviews with three teachers, observations in the classroom and records in the field. There was a tension between practical and theoretical knowledge in several classes, but also moments in which

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - USP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (graduação e pós-graduação). E-mail: isabel\_bello@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação - PUCSP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (graduação e pós-graduação). E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br

there was recognition of their practices in the academic texts studied. As results, it was observed that the socialization promoted by the program was highlighted as fundamental by the students, because it allowed the exchange of experiences and made them perceive themselves as a professional group. This perception and the higher level diploma increased the sense of self-esteem and security of the teachers in relation to their work.

**Keywords:** Inservice teacher training. Theory practice relationship. Professionalism.

## Introdução

O objetivo deste artigo é debater a relação entre teoria e prática no exercício da docência, tendo por foco a percepção de professores sobre tal relação, explicitadas em momento de socialização profissional, ao passarem por formação inicial em serviço.

Para tanto, este trabalho se baseou em dados obtidos em pesquisa realizada no PEC<sup>3</sup> Formação Universitária Municípios (2003-2004), programa oferecido aos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de São Paulo a fim de elevar a titulação daqueles que não possuíam curso superior na área, ou seja, Pedagogia ou Normal Superior.

Os dados apresentados, que fazem parte de pesquisa mais ampla, foram levantados em campo durante o ano de 2004, em um dos polos do Programa instalado em uma escola pública estadual localizada na Grande São Paulo. Todas as atividades oferecidas foram acompanhadas e registros de campo foram feitos. Além disso, esse período de imersão permitiu uma aproximação com os atores envolvidos, favorecendo uma maior compreensão da dinâmica por eles instaurada. De forma complementar e com o objetivo de aprofundar as análises sobre o funcionamento e relações que se estabeleceram entre as pessoas envolvidas (presenciais e virtuais), foram realizadas entrevistas do tipo semiestrutura com três alunas-professoras do polo.

As professoras que participaram das entrevistas possuíam trajetórias de vida e profissional diversas. Na época, Rosa tinha 56 anos e 14 anos de magistério, tendo iniciado sua carreira após a criação dos filhos; Helga, com 55 anos, contava com dez anos de experiência no magistério, carreira que iniciou após desistir de seu trabalho como bancária, depois de vinte anos; e Joana, com 22 anos de idade e seis meses de magistério, não possuía experiência profissional anterior.

O grupo observado era composto exclusivamente por mulheres (ao todo, 36), todas pertencentes à rede municipal de ensino de São Paulo. A idade do grupo variou entre 22 e 55 anos. A exclusividade do gênero feminino foi uma das características marcantes do grupo acompanhado, ratificando estudos anteriores que tratam da feminilização do magistério (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1997), sobretudo nos anos iniciais e na educação infantil. Também se destaca outra característica: ainda que voltado para a formação inicial em serviço, o Programa reuniu pessoas pertencentes a diversas faixas etárias.

Vale ressaltar que esse modelo se inspirou em modelo anteriormente oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) durante os anos de 2001-2002 com o propósito de atender ao disposto no artigo 62 da Lei n.º. 9.394/96. Para sua realização, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em São

<sup>3</sup> Programa de Formação Continuada.

Paulo (UNDIME), como representante dos dirigentes paulistas, procurou o apoio da SEE/SP para oferecer aos municípios a mesma proposta oferecida em 2001-2002. Viabilizou-se, com isso, o PEC Formação Universitária Municípios - Programa Especial de Formação de Professores de Educação Infantil e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (PEC Municípios).

O PEC Municípios foi desenvolvido mediante convênio celebrado entre a UNDIME e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com apoio da SEE/SP, juntamente com a Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Participaram do Programa 41 municípios, incluindo as regiões de São Paulo/Capital, Grande São Paulo e Interior. Cada uma das universidades se responsabilizou por um conjunto de cidades.

O Programa PEC – Formação Universitária tem sido objeto de diferentes estudos, dando a ver aspectos de sua realização. Sarti e Bueno (2007), ao investigarem as formas como professoras que realizaram o Programa se apropriaram de textos acadêmicos durante o curso, evidenciaram necessidade de se atentar aos saberes e práticas docentes ancorados na cultura do magistério, a fim de se evitar a imposição de modelos sobre questões de ensino por parte das Universidades. Num mesmo sentido, Oliveira e Bueno (2013) apontaram em suas análises que as reflexões e práticas das professoras cursistas foram pouco consideradas durante a realização do Programa. Gatti (2008), dentre aspectos positivos, destacou, entre outros, a oportunidade de contato dos professores cursistas com especialistas das universidades por videoconferências, e as trocas com os pares nos momentos presenciais. Também observou, entre outras questões, as dificuldades dos professores cursistas face à leitura de textos e à articulação entre teoria e prática. Davis et al. (2007), ao investigarem professores egressos do Programa, concluíram que foi proporcionado aos professores cursistas uma gama de informações e experiências capazes de modificar positivamente as formas de condução dos trabalhos pedagógicos em sala de aula, ao mesmo tempo em que também evidenciaram fortes resistências à mudança.

O Programa foi oferecido na modalidade semipresencial em todas as suas versões, sendo organizado mediante a proposta das seguintes atividades: atividades *off-line* (ocorriam todos os dias nas salas dos polos, de modo presencial, mediante a coordenação de um tutor presencial que tinha como função orientar as atividades propostas em material impresso, do tipo “apostila”); teleconferências (espécie de palestras, geralmente realizadas em um auditório, com vários professores especialistas, transmitidas via satélite, o que permitia apenas a interação por fax ou e-mail); videoconferências (aulas virtuais em que era possível a interação em tempo real entre um professor e alunos-professores de vários polos); atividades *on-line* (os alunos-professores respondiam a atividades propostas por meio de computadores); registro de memórias das atividades e experiências vividas ao longo do curso e, por fim, um trabalho de conclusão de curso. Percebe-se que se tratava de um curso superior que muito se diferenciava do modelo tradicionalmente oferecido, de modo presencial, pelas instituições superiores.

Para auxiliar nas análises dos dados obtidos, buscou-se apoio nos conceitos de *saberes profissionais* e *socialização profissional* expressos por Bourdoncle (2000), e de *valor de uso* proposto por Chartier (1998).

Mediante esta apresentação, o texto foi organizado em duas partes. Num primeiro momento, apresenta-se discussão sobre a relação teoria e prática na formação e no exercício da docência para, em seguida, serem analisadas as concepções de professores, explicitadas em momento de socialização profissional.

### **A relação teoria e prática na formação e no exercício da docência**

Como informado, o foco deste artigo se pauta na percepção de professores sobre a relação estabelecida entre saberes teóricos e práticos em seu exercício profissional, a partir de aprendizagens proporcionadas em momentos de socialização durante a frequência ao PEC Municípios.

O debate sobre a relação entre a teoria e a prática na formação e exercício docente nos anos iniciais da escolarização básica permanece atual. Assim como apontava Scheibe (2007) ao analisar as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia publicadas em 2006 (BRASIL, 2006), também, recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, trata da relevância da relação teoria-prática na formação inicial e continuada de professores da educação básica em vários momentos do texto, demonstrando a preocupação de seus formuladores sobre esse aspecto:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: [...] b) **unidade teoria-prática...** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2015, art.3º, parágrafo 5º, inciso V, grifo nosso).

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da **articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, art.5º, grifo nosso).

Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante **relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, art.13, parágrafo 3º, grifo nosso).

Em tal debate, cabe destacar a crítica de Popkewitz (1995), para quem a formação de professores padece de profundidade no que se refere a aspectos teóricos sobre a educação, centrando-se em informações e competências dirigidas à prática. Nóvoa (1995) também destaca fragilidades na formação científica exigida dos

professores. Para Azanha (2006), a teoria educacional, quando disponibilizada ao professor, é apresentada como verdade absoluta e não como possibilidade de compreensão do fenômeno educativo. Segundo o autor, existe um erro lógico no papel atribuído à teoria, quando se trata da formação e exercício da docência, ao se derivar recomendações metodológicas de concepções teóricas. Ressalta não existir relação linear entre a investigação científica e o desenvolvimento de técnicas e métodos de ensino. Esclarece que o conhecimento teórico sobre o fenômeno educacional necessita ser disponibilizado ao professor como ferramenta para aprofundar sua compreensão sobre a escola e sobre as questões relacionadas ao ensino, compondo o seu discernimento profissional (AZANHA, 2006).

Para tanto, o professor necessita de sólida formação inicial, por meio da qual entre em contato com conhecimentos teóricos advindos do campo da educação, com aspectos metodológicos relacionados ao ensino e também com os conteúdos das disciplinas escolares (NÓVOA, 1995). Ainda, em tal formação, a escola pública e suas dinâmicas necessitam se fazer presentes. Pode-se afirmar que são saberes teóricos referidos à docência, sendo o estágio supervisionado momento privilegiado da formação inicial para se estabelecer confronto entre tais saberes e a realidade cotidiana das escolas (PIMENTA; LIMA, 2004).

De todo modo, a formação para a docência não se esgota na formação inicial. Sobre esse aspecto, Marcelo Garcia (1999) indica a potencialidade do conceito ampliado de formação, abarcando desde o tempo em que o futuro professor foi aluno na educação básica, os momentos de formação inicial e continuada, bem como a socialização profissional. Tal compreensão alargada sobre a formação docente é fundamental, ao se debater a relação teoria e prática no trabalho do professor. Como afirma Mizukami (2004), é no exercício da função que os docentes aprendem em parte seu ofício, que se torna mais diversificado a partir da experiência profissional.

Seja em momentos de formação inicial, seja em momentos de socialização profissional, ao se discutir a formação para a docência, a Didática se destaca como campo de conhecimento que, ao ter por foco o ensino nas várias etapas da escolarização, o compreende como prática social, inserido em dinâmicas escolares, sociais e políticas (MARIN, 2005), área fundamental para se questionar sobre os saberes necessários para o desenvolvimento do magistério (MARCELO GARCIA, 1999).

Tardif e Raymond (2000) enfatizam que os saberes profissionais dos professores são múltiplos, sendo provenientes de diferentes instâncias, como: formação inicial e continuada; socialização profissional; materiais didáticos; experiência no desempenho da função; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares. Para os autores, o saber profissional dos professores diz respeito a várias questões, que vão além do domínio do conteúdo a ser ministrado como, por exemplo, saber planejar, habilidades relacionadas à postura, ao trato com os alunos, conhecer o sistema de ensino, entre outras.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999), o professor, em suas ações referidas ao ensino, defronta-se com situações complexas e muitas vezes imprevisíveis, nas quais toma decisões apoiando-se em seu conhecimento profissional. Pelo fato de serem elaboradas para dar respostas a questões surgidas em contextos imediatos, as ações de ensino tendem a cristalizar formas de agir nos professores, tornando-se aprendizagens incorporadas que nem sempre são conscientes.

Para Bourdoncle (2000), a socialização profissional é um processo informal de adaptação de longa duração que se inicia nos primeiros anos da vida profissional e que pode se estender por toda a existência. Ela nasce dos contatos com membros do “grupo no qual se é ou se quer tornar membro” (BOURDONCLE, 2000, p. 126) e que pode ser reforçada por dispositivos que, dentro da própria formação, favoreçam essa relação entre iniciantes e profissionais experientes. É preciso esclarecer, de acordo com o autor, que a socialização profissional se distingue da formação profissional. A formação profissional é um processo institucionalizado e explícito de aquisição de conhecimentos e habilidades, ao passo que a socialização pode ocorrer também fora do ambiente de formação, opondo-se, por vezes, ao que se apresenta no plano formal. No exterior, a socialização profissional se desenvolve frequentemente de maneira não explícita ou desejada. Isso pode ocorrer, no entanto, também no interior dos espaços de formação.

Percebe-se, a partir da discussão acima apresentada, que a importância da socialização na formação de professores está presente na fala dos autores citados.

Nesse complexo processo de formação, o professor se defronta, quando no exercício de sua função, com questionamentos sobre seus saberes, sobretudo aqueles que se referem à relação teoria e prática. Sobre essa questão, Chartier (1998) nos auxilia a pensar na relação que os professores estabelecem com os saberes teóricos – adquiridos durante a formação inicial e a formação continuada – e os saberes práticos, advindos da experiência vivida nas escolas que trabalharam, foco deste artigo. Segundo Chartier (1998), os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais que o “porquê”, os protocolos de ação mais que as exposições educativas ou modelos. Assim, as respostas que supostamente se proponham a resolver os problemas práticos, cotidianos, são valorizadas pelos professores, colocando, em contrapartida, os saberes teóricos em xeque.

No caso estudado, propõe-se aqui uma análise sobre as concepções de professoras sobre seus saberes profissionais a partir de formação recebida em serviço, momento em que puderam refletir sobre as relações que estabelecem entre a teoria e a prática em seu exercício profissional.

## **O que dizem as professoras sobre seus saberes e práticas**

O PEC Municípios proporcionou a oportunidade de reunir, em seus inúmeros polos, milhares de professores das redes públicas de ensino de vários municípios do estado de São Paulo diariamente, durante dois anos. Proporcionou, ainda, uma aproximação desse grupo profissional com o mundo acadêmico.

Tais encontros provocaram, na turma especificamente observada, desajustamentos e confrontos, mas também ajustamentos e mudanças. Dentre as situações geradas nesses encontros, um processo particular foi constituído, de forma não explícita ou planejada, a partir das relações estabelecidas entre os participantes, ao qual aqui se denomina, com o auxílio de Bourdoncle (2000), de socialização profissional.

No caso do PEC Municípios, tem-se um exemplo de espaço no qual a formação profissional, no sentido atribuído por Bourdoncle (2000), portanto, institucionalizada, esteve presente. Conjuntamente, no entanto, desenvolveu-se nesse mesmo meio um processo de socialização profissional, ou seja, havia uma grande troca de informações,

valores, experiências e modos de ser e fazer que eram compartilhados entre as alunas-professoras.

O grupo observado era constituído por profissionais pertencentes a faixas etárias variadas, o que favoreceu a troca de informações relativas às experiências vividas, valores e crenças entre elas. Nesse sentido, considerar, como propõe Huberman (1995), o ciclo de vida profissional dos professores, é fundamental, haja vista, como cita o autor, que a experiência profissional ao longo dos anos produz efeitos sobre a percepção da própria profissão. Trata-se de tendências, não sendo um modelo fechado e padronizado, como ressalta Huberman (1995).

As fases do ciclo de vida profissional categorizadas pelo autor são as que seguem: 1- entrada na carreira, momento de sobrevivência e descoberta (1-3 anos de ensino); 2- fase da estabilização, fase em que se assume uma identidade profissional, abdicando de outras (4-6 anos de ensino); 3- fase de diversificação, na qual o professor parte para novos desafios e questionamentos (7-25 anos de ensino); 4- serenidade, distanciamento afetivos ou conservantismo (25-35 anos de ensino); 5- desinvestimento, sereno ou amargo (35-40 anos de ensino).

Joana<sup>4</sup>, por exemplo, jovem aluna-professora de 22 anos, que havia ingressado na carreira há poucos meses, encontra-se na fase denominada por Huberman (1995) de entrada na carreira, momento de descobertas e de insegurança. O contato com professoras mais experientes, no entanto, a auxiliou no seu dia a dia na escola em que atuava de maneira acentuada:

*Eu tenho uma colega que fez Geografia, então eu converso bastante com ela, e a gente troca, a gente conversa. Às vezes, a (tutora) até fica brava porque a gente está conversando, mas a gente está falando do assunto. Tem uma pessoa que já trabalhou, já ouviu falar e já conhece e aí vai passando para a gente. É um momento meio que a gente mesmo que criou de troca de experiência, onde a gente vai passando informação uma para a outra. (Joana).*

Helga, com 56 anos à época e 14 anos de magistério, tendo-se como referência o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995), encontrava-se na fase de diversificação, com questionamentos e posições sobre a docência e suas dificuldades. No entanto, mesmo mais experiente, considerou importante o contato com os pares mais novos inclusive, pois novas possibilidades de ação e de compreensão sobre um problema já vivido foram descobertas.

*O grupo me fez ver uma coisa diferente, que eu não tinha pensado daquela maneira, então é interessante. Principalmente quando todo mundo colabora, todo mundo participa, se expõe, você vê que a pessoa tem a opinião diferente... (Helga).*

A socialização profissional está intrinsecamente relacionada à construção de uma identidade, a um sentimento de pertença a um determinado grupo profissional. Segundo Bourdoncle (2000), nas formações profissionais é necessário construir a identidade profissional correspondente à atividade visada. Ainda, segundo o autor, dentro das instituições de formação, isso se faz mais pelo contato entre estudantes localizados na mesma situação de construção identitária que pela ação dos docentes

<sup>4</sup> Os nomes das professoras são fictícios.

responsáveis. É necessário, na sua concepção, formas de organização que favoreçam esses contatos. Nesse sentido, como apontado por André (2015), os cursos de formação continuada têm falhado ao não se atentarem às necessidades específicas de professores iniciantes.

O conjunto de saberes (teóricos e práticos) considerado pelo grupo profissional como fundamental para o exercício de uma determinada profissão é uma das dimensões necessárias para a constituição de sua identidade (BOURDONCLE, 2000). Nesse sentido, o PEC Municípios foi um espaço que proporcionou a difusão de saberes docentes, ainda que em muitos momentos de forma não planejada ou explícita.

Os saberes considerados necessários para o exercício da função docente foi tema recorrente discutido pelas alunas-professoras e agentes educacionais durante as atividades. Essas discussões eram provocadas, sobretudo, pela tutora que procurava relacionar o conteúdo abordado no módulo com a prática de sala de aula, seguindo as orientações dadas pelo Programa. Um dos temas trazidos pelo grupo se referia à relevância dada ao saber prático e ao saber teórico no momento da ação em sala de aula. Havia o confronto, em muitas ocasiões, entre o que era proposto como atividade no material impresso ou pelos agentes educacionais e as reais condições de executá-la nas escolas em que trabalhavam. Alguns comentários do grupo são exemplares dessa situação:

*Mesmo porque na escola em que eu trabalho tudo é muito precário... Não temos material, também, não tem nem computador. É muita burocracia, às vezes, para você usar. Tem chave que fica com não sei quem, você tem que pedir, sabe? ... A gente fala do uso da calculadora: não tem como você usar. Eu posso levar a minha calculadora, ensiná-los a usar. Você vê que o nosso livro de Matemática da 4ª série, ele tem uma página que fala da calculadora, para que serve tal tecla, para que serve... Mas só no papel. Então, assim, é difícil. (Helga).*

Ao longo do Programa foi possível perceber que em atividades as alunas-professoras atribuíam um valor de uso (CHARTIER, 1998) aos conteúdos veiculados, ou seja, situações do cotidiano da sala de aula eram resgatadas da memória com o intuito de ilustrar a teoria e aproximá-la da prática.

O trabalho pedagógico (dos professores) se nutre com frequência de troca de “receitas”, coletadas de acordo com a vontade de encontros e de acasos. Aquelas que foram validadas pelos colegas com os quais pode discutir facilmente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variantes pessoais são adaptadas mais facilmente que aquelas que são expostas nas publicações de especialistas da didática. Os professores que falam de seu ofício situam sua ação sobre o terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal mais que em relação à avaliação objetiva de sua eficácia ou a saberes considerados como teóricos. (CHARTIER, 1998, p.68).<sup>5</sup>

Porém, o saber teórico também era valorizado pelo grupo. Havia momentos, inclusive, nos quais esse saber assumia um peso maior para as alunas-professoras. Isso pôde ser observado, sobretudo, nos comentários feitos em relação às teleconferências (TC) e videoconferências (VC).

<sup>5</sup> Tradução das autoras.

*A TC é melhor (que a vídeo), não? Embora a VC você pode participar, eu prefiro a TC porque são diversas opiniões de profissionais ... que eles consultam entre eles ali e chegam a um bom senso. E a gente, quando a gente participa, fica meio... meio vago, porque é a experiência... quando você... na vídeo, a experiência é com a própria colega. (Rosa).*

Assim, havia os momentos em que o saber prático assumia um peso maior na opinião das alunas-professoras, sobretudo nas atividades *off-line*, ou seja, aquelas feitas presencialmente com a tutora da turma. Em outros, especialmente nas TC, o saber científico, acadêmico assumia um papel preponderante, já que era veiculado por porta-vozes “autorizados” da academia. Ou seja, o grupo reconhecia as regras do campo educacional (BOURDIEU, 2006) e os lugares ocupados por cada sujeito nesse jogo.

Além de evidenciar a importância dos saberes docentes para o grupo acompanhado, o processo de socialização profissional trouxe à tona outros elementos considerados essenciais para a constituição de uma identidade. Por meio desse processo, as alunas-professoras revelaram que houve uma elevação da autoestima e da segurança na execução das atividades na sala de aula e nas reuniões pedagógicas, um sentimento de valorização da própria função foi despertado e a oportunidade de compartilhar angústias e problemas da função com os pares trouxe alívio e confiança sobre as decisões a serem tomadas na escola para resolver questões diversas do cotidiano.

A elevação do sentimento de segurança em relação à função foi percebida entre as alunas-professoras iniciantes e também entre as mais experientes. Isso ocorreu por motivos diversos. Para Joana, aluna-professora iniciante na carreira docente, por exemplo, o contato com as professoras mais experientes foi fundamental para a elevação do sentimento de segurança no momento de execução de suas funções em sala de aula:

*Quando eu fazia magistério, eu não trabalhava. Terminei o magistério e comecei a atuar e eu ainda tinha um pouco de insegurança. Mesmo porque eu não tinha contato com outros professores, ao não ser os professores do magistério. Aqui, além da (tutora), além das instruções do material, eu tenho o convívio com outras pessoas, com os professores. **Isso me dá mais segurança para trabalhar, a troca de experiências, a troca de ideia.** (Joana).*

No caso de Rosa, professora de 56 anos à época da entrevista, que atuava no magistério há vários anos, o PEC Municípios trouxe segurança também, pois, na sua concepção, ela já desenvolvia suas atividades de forma adequada, mas não tinha certeza disso. O Programa veio, portanto, a ratificar e legitimar o que ela já fazia:

*Eu, sinceramente, pensei que tivesse mais novidade, entendeu? Eu acho interessante porque dá segurança. Eu, agora, acho que estou fazendo certo. **Porque hoje eu dou minha aula com mais segurança.** Antes, eu ficava naquela: “E daí, será que é assim mesmo. Eu, pelo menos, vejo que eu estou no caminho certo. Às vezes, você chega até a dizer: “Caramba, eu faço igual”! Às vezes, falta “dar nome aos bois”, também tem isso daí, não? (Rosa).*

O sentimento de pertença a um grupo e a discussão em torno da importância do papel do professor despertaram, principalmente nas alunas-professoras iniciantes, outra perspectiva em relação a sua profissão:

***Eu era uma professorinha, uma tia. Hoje eu me considero professora de verdade. Tenho mais orgulho da profissão que eu escolhi. A minha irmã mais nova, ela tem quatro anos, ela tem muito orgulho de mim, ela fala que só vai para a escola porque ela sabe que eu sou professora também e ela gosta do meu trabalho, então ela gosta da professora dela. Então eu sei da responsabilidade que eu carrego nas costas assim.*** (Joana).

Além dos depoimentos das alunas-professoras, foi possível perceber que o PEC Municípios se tornou, de fato, um espaço não somente de troca de informações, mas também, de compartilhamento de angústias e problemas vividos dentro e fora da sala de aula, e relativos ao meio educacional, como revela, por exemplo, o registro abaixo:

Dali a pouco, chega Helga, aluna do PEC. Ela é professora do 1º ciclo. Ela relata, de forma breve, que a progressão continuada não está dando certo, as pessoas não sabem trabalhar com isso, a ficha de acompanhamento do aluno, que é feita pela própria escola e que deve ser preenchida pelo professor, não leva em conta a idade dos alunos, pois é a mesma para todas as idades. Reclama que a coordenadora não é presente, pois está sempre fazendo cursos pela prefeitura e o diretor é muito autoritário, chama a sua atenção na frente de todos (ela falou isso especificamente porque naquele dia ela havia colocado um aluno para fora da sala e o diretor, vendo isso, disse: “Professor só sabe colocar aluno para fora da sala”!). Relatou, ainda, que seus alunos são da favela e seus pais pouco podem ajudar quando participam das reuniões de pais. (Registro de campo 6 – atividade *off-line*).

Nesses momentos em que um dos componentes do grupo compartilhava seus problemas, angústias ou aflições, os outros membros se manifestavam relatando que haviam passado por isso também e diziam como superaram a questão. Em outros, apenas ouvir o problema do colega em silêncio representava uma forma de se mostrar solidário.

A importância do compartilhamento de experiências entre os pares foi também destacada no relatório final de avaliação da versão estadual do Programa (FCC, 2003, p. 33):

A troca de experiências entre os professores foi apontada por todos como um dos ganhos fundamentais [...] a maioria dos alunos-professores elogia o curso por ter possibilitado seu crescimento pessoal e a valorização do profissional, ampliando a autoestima dos envolvidos.

Percebe-se que a socialização profissional promovida pelo Programa, ainda que de forma não planejada ou explícita, contribuiu para incorporação de valores, condutas e atitudes consideradas pertinentes ao ofício docente, pois possibilitou ao grupo dividir dúvidas, compartilhar valores e se sentir parte de uma categoria profissional, auxiliando na constituição de uma identidade profissional.

## Considerações finais

A experiência proporcionada pelo Programa revelou que o grupo acompanhado compreende que os saberes teóricos apresentados nos momentos de formação não podem ser aplicados diretamente à prática, tendo em vista os contextos em que atuam.

A distância entre teoria e prática, questão que não é nova nas discussões sobre formação de professores, foi ressaltada nas entrevistas, ainda que isso não implique, segundo as alunas-professoras, na desvalorização dos saberes teóricos. Na verdade, as condições objetivas precárias vividas pelas professoras em seus ambientes de trabalho colocam em xeque as propostas inovadoras apresentadas pela academia, pois não há ressonância com a realidade a que estão sujeitas. Assim, os saberes da experiência, por vezes, confrontam os saberes teóricos propiciados nos momentos de formação inicial ou continuada.

Outra questão trazida pela pesquisa se refere à importância atribuída pelo grupo à socialização profissional promovida pelo encontro coletivo de professores. Nas observações de campo, percebeu-se que as ações coletivas foram importantes para a formação de cada membro do grupo. Para as alunas-professoras mais novas, o contato com as mais experientes foi essencial para a construção das práticas de sala de aula, assim como para a constituição de uma identidade profissional. Para as mais experientes, falar, poder manifestar suas impressões, dúvidas e inseguranças motivou a elevação da autoestima, por vezes, abalada pelas decepções enfrentadas ao longo de anos de profissão. Considera-se aqui que esses momentos coletivos não devem se restringir às formações externas à escola porque são esporádicas e não fazem parte do cotidiano dos professores. Incentivar esses momentos na escola, mediante a disponibilidade de horas remuneradas para que, no coletivo, os professores pensem e falem conjuntamente de seus problemas e questões profissionais seria um passo importante para a profissionalização docente, para a valorização da carreira e para a promoção da qualidade social da educação pública.

## Referências

- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Nº19(1), p. 34-44, janeiro/abril 2015.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: Economia política das relações de classe e de gênero em Educação. XX ed. São Paulo: Artes Médicas, 1995, 218p.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: \_\_\_\_\_. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006, p. 53-74.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 311 p.
- BOURDONCLE, R. Autour des mots. Professionalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n.35, p.117-132, 2000.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. **Recherche et formation**, Lyon, n.27, p.67-82, 1998.

- DAVIS, C. et al. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 227-245, jan./abr. 2007.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Relatório Final de Atividades Avaliação Externa-PEC Formação Universitária**. São Paulo: FCC, 2003, 170p.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. 4. ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999, 287 p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.
- HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classes sociais e relações de gênero**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1997, 120p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999, 283p.
- MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 30-56.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 285-314.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 15-33.
- OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 296p.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 35-50.
- SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007.
- SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.