

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCar**

Alessandra Cardoso de Moraes

São Carlos
2006

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Educação

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCar**

Alessandra Cardoso de Moraes

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino.

São Carlos
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M827ad

Moraes, Alessandra Cardoso.

Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar / Alessandra Cardoso Moraes. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

173 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Professores - formação. 2. Professores iniciantes. 3. Curso pré-vestibular popular. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
Prof. Dra Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Prof. Dra Cilene R. de Sá Leite Chakur

R. Anunciato
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Cilene R. de Sá Leite Chakur

O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “pro-vocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso.

Paulo Freire

Agradeço,

À Prof^ª Dr^ª Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira, orientadora do trabalho, pelo incentivo, aprendizagem, confiança e respeito em todas as etapas deste trabalho e, ainda, pela amizade que construímos nesse processo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial, Taís, Igor, André e Josy, com os quais dividi minhas angústias e deles recebi sugestões importantes e afetuosas.

Aos professores do mesmo Programa pelas aprendizagens e incentivo.

À Prof^ª Dr^ª Aline Maria M. R. Reali e à Prof^ª Dr^ª Cilene R. de Sá Leite Chakur pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, que participaram desse estudo, que chamo carinhosamente de *querridos*, agradeço pelos dados fornecidos, pela disposição em fornecê-los, pelo carinho e pela amizade de sempre.

À Prof^ª Dr^ª Ana Luíza R. V. Perdigão, com quem iniciei meu trabalho como Pedagoga, quem confiou no trabalho que eu poderia desenvolver no CPV, quem me acolheu com sua amizade e lealdade, com quem aprendi muito sobre educação e sobre a importância social de nosso trabalho como educadores.

A todas as pessoas que participam e participaram do CPV que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação profissional e pessoal.

Aos *querridos* amigos: Ana Cecília (“minha filha”), Cíntia, Erika, Ana Elisa, Maurício, Igor pela importante ajuda no processo de transcrição das entrevistas que compuseram este estudo.

Ao amigo Luiz Felipe pelas inúmeras conversas, sugestões e revisões; pela paciência e pelo silêncio também. Ao amigo Andrey pelo carinho. Ao Clayton pelo apoio, dedicação e preocupação nos momentos difíceis.

Aos amigos: Braw, Eliézer, Norberto, Tiago T., Eurico, Juliana M., Mário André, Érica, Esther, Bel, Fulvio, Anselmo, Silvana, Ive, Terence, Carlos, Fabiana, Maria Laura, Guilherme, Matheus Reis, Juliana N., Fernandinha, Viviani, Carolzinha, Raphael, dentre muitos de igual importância.

Aos meus pais pelo amor, compreensão, apoio e incentivo, sem os quais não seria possível vivenciar a conclusão de mais essa etapa.

Ao Juca, meu irmão, pelo amor e por não medir esforços em me ajudar sempre, à Ana Maria (cunhada), à Ana Cláudia (irmã) e Edinaldo (cunhado) pelo carinho.

Aos sobrinhos: Bianca, Isabella, Paloma e Guilherme pelos sorrisos sinceros e confortantes.

À Universidade Federal de São Carlos e à CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Essa pesquisa trata da investigação do processo de aprendizagem da docência de professores do Curso Pré – Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV). O estudo tem como objetivo geral a análise das aprendizagens construídas pelos professores no exercício da docência no CPV, sob sua perspectiva. Para tanto, alguns elementos são considerados, como: a história escolar dos sete participantes, sua formação inicial, bem como os fatores de contexto relacionados a diferentes vivências junto à equipe do CPV os quais influenciam nessa aprendizagem. Este estudo apóia-se na literatura educacional da área de formação de professores indicando que a aprendizagem da docência ocorre num *continuum* e que por meio da *reflexão*, na e sobre a docência, os professores adquirem novos conhecimentos e reconstróem sua prática. Nesta perspectiva, a aprendizagem advinda da experiência docente ocupa papel de destaque. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas com os participantes, é possível notar que os professores passam por um processo de estabilização, no qual aperfeiçoam e/ou modificam suas estratégias de ensino para a superação de algumas dificuldades encontradas. Ao se sentirem mais seguros quanto a alguns elementos que compõem o como ensinar, os professores passam por um processo de descentralização de suas preocupações em relação a suas próprias performances e ações para focalizarem seus alunos observando seu contexto de vida, suas dificuldades, anseios e compreensões sobre o que é ensinado. Passam a reconceituar o ensino de acordo com essas demandas dos alunos e a análise da experiência vivida. As atividades em grupo desenvolvidas no CPV possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos ligados às características dos alunos que freqüentam o curso. Além disso, os professores envolvem-se em espaços que extrapolam o âmbito da sala de aula, tendo em vista a forma de gestão e organização que caracterizam o projeto, seja fazendo parte do grupo coordenador ou como coordenadores de suas áreas de atuação. Nesses espaços de formação profissional no local de trabalho, compartilham com os pares seus anseios e propõem soluções, havendo negociações de processos, conteúdos e dinâmicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores iniciantes. Curso pré-vestibular popular.

ABSTRACT

This research is about an inquiry of the teachers' learning process in the CPV (Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos). It aims at analysis of the learning built by the teachers during their practices in CPV, under their own perspective. Thus some elements are being considered, for instance: the scholar history of the seven teachers, their initial formation and context factors making relation with different experiences with the CPV team work. This study relies on educational literature from teachers' formation area and indicates the teachers' learning occur inside a *continuum* and through reflection, in and about the teaching, the teachers acquire new knowledge and rebuild their practice. In this perspective, the learning coming from the teacher's experience has an important figure in this context. Based on the data of interview with participants it is possible to observe teachers passing through stabilization process, when they improve and/or modify their teaching strategy to overcome some found difficulties. When they feel more safety about some components of the "how to teach", the teachers pass through a process of worry decentralization related with their own performances and actions to focus on students and observing their life's context, difficulties, anguish and comprehensions about what is taught. Teachers begin to re-judge the teaching in accord with the students' necessity and the analysis of the life's experience. The group activities that have been done in CPV can develop the reflexive process related with features of the students who frequent the course. Besides, the teachers involve themselves into outclasses areas bringing into relation with the management and organization which characterizes the CPV project. They can be part of a project's coordination group or be a coordinator of their own work area. In this professional formation places, they share with partners their anguish and suggest solutions, there are deals about process, contents and dynamics.

Keywords: Teacher education. Beginning teachers. Curso pré-vestibular popular.

SUMÁRIO

Apresentação da pesquisa	01
Capítulo 1 – Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas	06
1.1. A profissão docente e seus condicionantes	07
1.2. A “reflexão” sobre a prática docente e o processo formativo	12
1.3. O professor reflexivo: alguns limites	18
1.4. Aprendendo a ser professor: conhecimentos para o ensino	21
1.5. Professores iniciantes	25
Capítulo 2 – O Curso Pré-Vestibular da UFSCar	31
2.1. Algumas notas sobre o surgimento do Ensino Superior do Brasil e seu público	31
2.2. Os cursos pré-vestibulares populares	34
2.3. O Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular da UFSCar: caracterização, algumas percepções de sua coordenação geral e da autora	36
2.3.1. Objetivos norteadores do Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar e sua estrutura organizacional	37
2.3.2. A gestão do Projeto	44
2.3.3. As principais alterações político-pedagógicas ocorridas na evolução do Projeto	49
Capítulo 3 – A pesquisa	57
3.1. O caminho percorrido	58
3.1.1. Participantes da pesquisa	59
3.1.2. Procedimentos de coleta de dados	61
3.1.3. Análise dos dados	63

Capítulo 4 – Os participantes: seus percursos e seus olhares	65
4.1. Quem são os professores?	65
4.2. Descrição da Entrevista com os participantes	67
4.2.1. Daniel	67
4.2.2. Vitor	76
4.2.3. Eduardo	83
4.2.4. Márcio	90
4.2.5. Letícia	99
4.2.6. Samuel	106
4.2.7. André	115
5. A formação docente no Curso Pré – Vestibular da UFSCar	121
5.1. Reflexões sobre o início da docência, dificuldades, fontes de aprendizagem e influência do curso de formação inicial na prática dos participantes	122
5.2. Reflexões sobre as contribuições da prática no CPV para formação docente dos participantes	133
5.3. Reflexões sobre a contribuição dos elementos de contexto do CPV para a formação docente	140
Considerações Finais	163
Referências Bibliográficas	167
Anexos	
Anexo I – Questionário de identificação dos participantes	170
Anexo II – Roteiro de entrevista	172

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa trata da investigação do processo de aprendizagem da docência de professores do Curso Pré – Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV), projeto de extensão que se encontra sob a responsabilidade do Núcleo UFSCar Escola/ Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e sob a coordenação de uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da mesma universidade.

O interesse de pesquisar sobre a aprendizagem da docência desses professores tem origem na minha experiência no CPV e como aluna do curso de Pedagogia na mesma instituição.

Em 1998, havia escolhido como ênfase para o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos a habilitação Orientação Educacional (O. E.), para a qual me sentia mais fortemente atraída para o exercício profissional. No final do ano letivo de 2000 desenvolvi, no CPV, atividades de Orientação de Estudos como solicitação da disciplina de estágio supervisionado para concluir a habilitação em O.E., juntamente com quatro colegas da graduação.

Conhecia algumas pessoas que trabalhavam no projeto, que intermediaram o meu contato com a professora coordenadora geral do projeto que aprovou a nossa proposta de trabalho. Dedicamo-nos a preparar todo o curso juntas e revezávamos para ministrar aulas nas quatro turmas de alunos do CPV. As duas colegas que já haviam desenvolvido trabalhos na área eram responsáveis por ministrar as aulas, enquanto a outra e eu, éramos responsáveis por anotar as falas dos alunos e auxiliar no desenvolvimento de algumas dinâmicas.

O curso era oferecido em quatro dias da semana, em período extracurricular, com duração de 1h. Participaram do curso apenas os alunos que demonstraram interesse.

No ano seguinte, 2001, cursei uma disciplina com a professora coordenadora geral do projeto, a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências, e esta convidou a mim e outra amiga para desenvolvermos juntas o projeto de Orientação de Estudos no CPV.

Minha única experiência havia sido no ano anterior com o grupo de colegas e essa amiga não possuía experiência alguma. Conversamos com pessoas do Departamento de Psicologia, responsáveis por desenvolver esse tipo de trabalho com os alunos da UFSCar e elaboramos a nossa proposta de trabalho.

O curso era oferecido a todos os alunos do projeto em período regular de aulas, aos sábados pela manhã ou no período da tarde. Esse horário foi escolhido tendo em vista o não comprometimento das aulas regulares durante a semana.

Fizemos um levantamento das dificuldades que os alunos encontravam durante o estudo, compreendendo que este ocorre durante a aula e podendo ocorrer fora dela também. Sabíamos que trabalharíamos com um público que, majoritariamente, trabalhava durante o dia e estudava a noite. E ainda com alguns que não trabalhavam, mas conciliavam as tarefas domésticas com a frequência no curso.

A partir do levantamento que fizemos sobre o hábito de estudos dos alunos e com base no conhecimento que o grupo coordenador possuía sobre o público consideramos que não seria interessante manter a linha do curso oferecido em caráter extracurricular, (como no ano anterior) que consistia em oferecer dicas de como estudar e estimulá-los ao estudo. Passamos a priorizar atividades de interpretação de textos, pois compreendíamos que, com desenvolvimento dessa habilidade, o aluno seria capaz de estudar e compreender todas as disciplinas.

Trabalhamos com uma técnica de interpretação de textos, denominada 'mapa mental'. Nessa técnica o aluno deveria ler o texto, extrair as palavras que representassem as principais idéias tratadas, e, a partir disso, deveria construir um organograma e acrescentar a ele alguns outros conceitos que pudessem estar relacionados à temática abordada no texto.

Esse trabalho exigia de nós, além da compreensão do próprio texto o domínio de conceitos abordados por outras áreas do conhecimento. Era necessário que nós discutíssemos muitos dos conceitos com os professores dessas áreas, pois o mesmo conceito poderia possuir diferentes significados e aplicações para diferentes áreas. Aliado a esse trabalho participávamos, em caráter voluntário das reuniões da comissão, pois o nosso trabalho poderia interferir em algumas decisões sobre o desenvolvimento de atividades com corpo docente e/ou discente e vice-versa.

Os alunos expressavam-se, também, quanto às dificuldades que encontravam em algumas disciplinas do curso, apontavam problemas na atuação dos professores, apontavam as disciplinas que gostavam mais e os motivos. Pretendíamos apresentar esse levantamento ao grupo coordenador do projeto e juntamente com ele elaborávamos atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, por nós, com os professores.

O resultado das atividades de Orientação de Estudos com os alunos foi não ocorreu como esperávamos, dada a nossa inexperiência e à resistência dos alunos. Não compreendiam o porquê de aprenderem a ler e escrever se estavam no CPV para ingressarem no vestibular, sentiam que aquele tempo deveria ser destinado ao ensino dos conteúdos que são exigidos pelo vestibular.

Hoje, percebo que a proposta do curso de Orientação Educacional representava um dos primeiros e pequenos passos para a configuração do projeto da maneira como está estruturado atualmente, ou seja, contendo atividades que priorizam além do conteúdo exigido pelo vestibular a formação global do aluno – atividades políticas, sociais, culturais, sobre africanidades, sexualidade, trabalho intensivo com interpretação de textos e raciocínio lógico matemático. Fazíamos as primeiras discussões nessa perspectiva. Caminhávamos bastante lentamente nessa direção, nossas ações eram, muitas vezes, intuitivas e cercadas de inseguranças.

Essa experiência frustrante gerou em mim muitos questionamentos sobre a formação docente. Passei a refletir fortemente sobre o fato de não saber fazer tendo concluído um curso formador de professores. O que então os professores precisam saber para ensinar? Seguida dessa experiência passamos, eu e a colega responsável pelo curso, a fazer parte oficialmente do grupo coordenador do projeto, que dentre as várias tarefas que desenvolvíamos éramos responsáveis por planejar, organizar e coordenar reuniões de caráter organizacional e pedagógico com professores. E as inquietações não se calavam, ao contrário aumentavam. Como auxiliar na formação de professores, se compartilhamos do mesmo processo de exploração, angústias e incertezas que compõem o ser professor e o ensinar?

No curso de Pedagogia tive contato com a literatura educacional sobre a formação docente, conhecimentos e saberes que os professores precisavam possuir para ensinar, mas havia uma questão que me inquietava porque o conhecimento pedagógico geral não era suficiente à uma prática bem sucedida de ensino?

O trabalho na comissão coordenadora me aproximou do corpo docente e favoreceu a percepção sobre suas diferentes características e trajetórias de vida. Percebi que os professores eram oriundos de diversos cursos de graduação e pós-graduação, que nem todos cursavam ou cursaram Licenciatura e que nem sempre atuavam na área de conhecimento correspondente à sua formação em nível superior. Por exemplo, um aluno do

curso de Biologia era professor de Literatura, outro da Engenharia Civil era professor de Geografia, entre outros.

Por meio da experiência de trabalho no CPV pude perceber que a formação de seus professores dava-se via formação inicial para os licenciandos e via formação continuada no ambiente de trabalho para os demais graduandos e não-licenciados. O projeto, ainda, representava, para a maior parte do grupo, inclusive para a pesquisadora, o primeiro contato com a prática profissional docente e seus eventos.

A partir dessas observações, algumas questões ainda me inquietavam e se ampliaram. De que maneira os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura eram traduzidos em práticas pedagógicas? Os professores oriundos dos cursos de licenciatura eram melhores professores ou mais preparados para lidar com os eventos escolares que o restante do corpo docente? Quais dificuldades enfrentam os professores não-licenciandos e não-licenciados em sua prática? O que determina o saber fazer dos professores? Como os professores aprendem a docência independentemente de sua formação inicial?

Interessei-me por realizar a investigação nesse local por estar envolvida nesse processo de aprendizagem da docência, por participar do processo vivenciado pelos professores e pelo meu próprio processo ali vivido. Além disso, procurava respostas as seguintes questões:

- De que maneira os elementos de contexto contribuem para a aprendizagem da docência?
- De que maneira a formação docente oferecida no ambiente de trabalho interfere na prática docente dos professores?
- Como os professores traduzem em práticas pedagógicas essas aprendizagens?

Essas questões suscitaram essa pesquisa, que pretendeu investigar a aprendizagem da docência de professores do Curso Pré – Vestibular da UFSCar, objetivando identificar as concepções dos participantes sobre sua formação e início da docência; a compreensão dos participantes sobre eventos de sala de aula e práticas pedagógicas e as mudanças que efetuaram a partir dessa análise; os conhecimentos considerados pelos participantes como essenciais à sua prática; quais aprendizagens e/ou elementos do contexto do CPV influenciam de maneira efetiva sua formação docente.

Para tanto, alguns elementos foram considerados, como: a história escolar dos participantes, sua formação inicial, bem como os fatores de contexto relacionados a

diferentes vivências junto à equipe do CPV que influenciam essa aprendizagem e o fato do CPV ser uma ‘instituição’ que se diferencia do modelo convencional de ensino, pois procura atender às necessidades de seu público (o horário das aulas aos sábados é definido pela disponibilidade dos alunos – alguns trabalham aos finais de semana, entre outros), atrelada às trajetórias pessoais do corpo docente e representar um espaço formativo para este.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo - **Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas** - procuro resgatar elementos da formação de professores e seus condicionantes, bem como recuperar elementos da literatura educacional enfocando a “reflexão” sobre a prática docente e o processo formativo, perpasso ainda por alguns conhecimentos que constituem a base de conhecimento para a docência e evidencio alguns estudos sobre a carreira do professor e o início da docência.

No segundo capítulo - **O Curso Pré-Vestibular da UFSCar** - tracei um pequeno histórico sobre o surgimento das Universidades no Brasil e a quem era destinado o Ensino Superior, atrelando o surgimento dos cursos pré-vestibulares ao aumento da demanda por acesso ao Ensino Superior; descrevo sobre os cursos pré-vestibulares populares e o intuito de seu surgimento e apresento um breve histórico sobre o surgimento do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, local em que a pesquisa foi realizada.

No terceiro capítulo - **A Pesquisa** - dedico-me a descrever o caminho percorrido por essa pesquisa, seus participantes, instrumentos de coleta de dados e estruturação da análise de dados.

No quarto capítulo - **Os participantes, seus percursos e seus olhares** - apresento os docentes do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, participantes desta pesquisa. Com base nos dados de questionário e da entrevista, são descritas suas trajetórias pessoais (dados sobre a escolaridade), o tempo em que atuam como professores, o local em que iniciaram suas carreiras, bem como a formação inicial de cada um, a área de atuação e suas atuais atividades profissionais.

No quinto capítulo - **A formação docente no Curso Pré – Vestibular da UFSCar** - analiso alguns processos vividos pelos professores no início da docência, as contribuições da prática docente no CPV para a formação docente dos participantes e a contribuição dos elementos de contexto para a formação docente.

Encerro o trabalho fazendo algumas considerações sobre os elementos destacados pelos professores, esperando que essa investigação forneça elementos da aprendizagem da docência que possam contribuir tanto para a elaboração de programas de formação contínua no ambiente de trabalho quanto para a reformulação curricular de cursos de formação inicial.

O trabalho pode, ainda, oferecer subsídios para outras instituições que pretendem trabalhar com a formação docente de seus professores no local de trabalho numa perspectiva de elaboração coletiva de seu projeto pedagógico.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Atualmente, a profissão docente passa por transformações. Segundo Nóvoa (1991), a imagem tradicional desse profissional como

(...) fonte e fornecedor de conhecimentos torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro etc. (...) os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão (...). (p. 133)

Diante disso, parece pertinente destacar como a profissão docente é entendida, quais as características, crises, desafios e algumas tendências sobre a formação desse profissional.

1.1. A profissão docente e seus condicionantes

Alguns autores da literatura educacional discorrem sobre profissão docente e profissionalidade. Marcelo Garcia (1998) afirma que o termo profissão é utilizado para marcar diferenças entre ofício, ocupação ou emprego. Para ele, o termo profissional é utilizado para referir-se a um grupo de pessoas que possui elevada preparação, especialização e competência.

Gimeno Sacristán (1999) contempla a subjetividade do professor, pois entende a profissionalidade como “(...) o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela (...)” (p. 133).

Levando em conta o contexto histórico-cultural no final do séc. XX, bem como a subjetividade da profissão docente e o amplo conjunto de funções a este profissional atribuído, Marcelo Garcia (1998), afirma ser possível indicar sete constantes da profissão docente:

- ✓ *Burocratização do trabalho*: resta aos professores a aplicação das políticas previamente definidas;

- ✓ *Intensificação/proletarização*: o primeiro refere-se ao aumento da carga de trabalho dos professores. A intensificação gera proletarização. Enguita (1990) denomina proletário aquele trabalhador que perdeu o controle dos meios e os objetivos do trabalho. Quanto menos tempo e mais tarefas a desempenhar, mais se fragiliza a profissão magistério levando-a à proletarização;
- ✓ *Colonização*: representa a perda da autonomia nas decisões de seu campo de trabalho. Sem tempo para produzir e pensar, o professor apela aos livros didáticos, a textos prontos;
- ✓ *Feminização do magistério*: essa questão é considerada causa e sintoma da proletarização do ensino. A submissão feminina nunca foi parceira da autonomia, fator básico da profissionalização. Sobre o fato, Enguita (1990) enfatiza alguns dos possíveis motivos: a) a ideologia patriarcal aceitou a carreira como adequada às mulheres por ser uma extensão da atividade doméstica, considerada como ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade; b) a crença social de que o salário da mulher representa uma segunda fonte de renda e c) as mulheres são consideradas menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade. Outra característica apontada pelo autor é a heterogeneidade da categoria expressa por diferentes cargas horárias, salários, nível de autonomia e prestígio social conforme o nível de atuação do professor;
- ✓ *Individualismo/isolamento*: a intensificação do trabalho, a própria dinâmica escolar - que dificilmente proporciona atividades com o coletivo dos professores -, sua condição de estar só em sala de aula; todos esses aspectos acabam intensificando o isolamento desses profissionais que possuem tarefas majoritariamente individuais;
- ✓ *Carreira plena do magistério*: nenhum valor se dá às motivações intrínsecas do professor;
- ✓ *Riscos psicológicos*: mal-estar docente, caracterizado por frustrações e condições de trabalho precárias.

Apresentando os diferentes condicionantes da profissão docente, o autor ressalta que tem a intenção de delinear a realidade que contorna e limita o trabalho docente e não a intenção de minimizar a responsabilidade deste profissional.

Segundo Marcelo Garcia (1998), há profissões em que o saber técnico e o científico garantem o fazer profissional, ou seja, nestes casos o melhor profissional é aquele que consegue aplicar os conhecimentos técnicos. Enquadram-se nestas profissões engenheiros, farmacêuticos e eletricitas, por exemplo.

Em outras profissões, há maior valorização do processo, sendo as interações sociais, a imprevisibilidade e a incerteza suas características permanentes. Os procedimentos técnicos e científicos dependem de questões éticas, estéticas e políticas; nessa categoria estão presentes o psicólogo e o professor, por exemplo.

Tardif (2000) considera que a profissionalização do ensino se desenvolveu em um contexto paradoxal, no qual o profissionalismo, a formação profissional e as profissões, de maneira geral, atravessavam um período de profunda crise.

Sobre a crise da profissionalização, Tardif (2000) afirma que pode ser resumida nos seguintes pontos:

- ✓ Crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas concretas.
- ✓ A crise da perícia profissional está atrelada a outro questionamento que envolve a qualidade e o valor da formação universitária e a realidade do mundo do trabalho.
- ✓ Crise do poder profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais
- ✓ Crise da ética profissional, isto é, valores que deveriam guiar os profissionais.

Segundo Tardif (2000), o cerne do movimento de profissionalização é a questão da *epistemologia da prática profissional*, que representa a busca da renovação do conjunto de saberes do ofício do professor e, portanto, sua identidade.

A epistemologia da prática profissional é definida por este autor como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). O sentido atribuído pelo autor ao *saber* profissional engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

Tardif (2000) afirma, ainda, que a finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar os saberes, compreender como são integrados na prática dos profissionais e como são incorporados e traduzidos por estes.

Com base na perspectiva epistemológica apresentam-se alguns saberes profissionais dos professores:

- ✓ *Temporais*: são saberes oriundos de sua história escolar, dos primeiros anos de exercício da docência e se desenvolvem ao longo desta;
- ✓ *Plurais e heterogêneos*: provêm de várias fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificados e marcados pela variedade de habilidades e competências que o trabalho em sala de aula exigem;
- ✓ *Personalizados e situados*: são saberes apropriados, incorporados, subjetivados – raramente saberes formalizados – construídos a partir de uma situação específica de trabalho.

As mudanças sociais, as novas demandas e a democratização do acesso à escola e a redefinição de seu papel exigem mudanças na atuação docente e em sua formação profissional. Em outras palavras, com a necessária renovação da instituição escolar e, portanto, na forma de educar há uma redefinição da profissão docente e de suas competências profissionais (IMBERNÓN, 2000).

Esteve (1995) destaca que as tarefas do professor não são reduzidas apenas ao domínio cognitivo, envolvem habilidades que extrapolam a matéria que lecionam.

(...) pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p. 100)

Frente ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massas, o professor é obrigado a alterar seu papel de transmissor de conhecimentos que por muito tempo representou o papel principal da instituição escolar.

O professor confronta-se, ainda, com diversos modelos de socialização produzidos pela sociedade multicultural e multilíngüe. Seus alunos compõem as mais variadas tribos urbanas, como as compostas por roqueiros, funkeiros, rappers, entre outras. Lida também com as mais variadas contradições no exercício da docência. Esteve (1995) cita como exemplo a exigência social de que o professor seja amigo, companheiro e apóie o

desenvolvimento do aluno, atitudes incompatíveis às funções seletivas e avaliadoras que também lhe são atribuídas.

Diante desse novo cenário de mudanças sociais que influenciam fortemente a estrutura da instituição escolar e da profissão docente, Esteve (1995) escreve:

A situação do professor perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público para que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda, que não sejam os responsáveis. As reações perante essa situação seriam muito variadas; mas em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (p. 97)

Segundo Imbernón (2000), nesse processo de mudanças – em uma nova sociedade democrática, que prioriza a pluralidade, a participação e a reflexão – encontram-se entre as novas exigências profissionais: a necessidade do profissional-professor “(...) ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” e desenvolver a “(...) capacidade de interação (...) com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (...)” e, portanto, apresentar uma característica primordial que é “a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, (...)” (IMBERNÓN, 2000, p.13 e 14). Exige-se que este profissional passe a trabalhar com o conhecimento em construção

(...) e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI et al, 2002, p.12).

O enfoque da definição da profissão docente, de acordo com Mizukami et al (1998), está na valorização dos

(...) aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança, o que obriga a conjugar as dimensões individuais da atividade pedagógica

às do trabalho em equipe, entendendo que a construção do saber docente se dá na relação dialética entre o individual e o coletivo; o princípio da indagação-reflexão (Knowles, Cole & Presswood, 1994), que facilita a tomada de consciência dos professores sobre suas práticas de ensino; a natureza colaborativa dos papéis assumidos por parceiros; a especificidade da prática docente que exige construção de soluções não padronizadas; a influência das concepções dos professores na compreensão dos eventos da sala de aula e nas suas práticas pedagógicas; o desenvolvimento da autonomia; a necessidade de se estabelecer uma base de conhecimentos que possibilite o desenvolvimento profissional; a construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. (p. 501)

A partir da discussão sobre a profissão e profissionalização docente, a literatura educacional sobre o pensamento do professor apresenta um modelo para a formação de professores, por meio da *reflexão*, levando-se em conta os conhecimentos produzidos pelos professores ao longo de sua formação, que se inicia em sua experiência como aluno, perpassa a formação inicial e continua ao longo de sua carreira.

1.2. A “reflexão” sobre a prática docente e o processo formativo

A literatura educacional desenvolvida por pesquisadores como Shulman, Schön, Calderhead, Knowles et al, *apud* Mizukami (2002), além de Tardif (2000), Marcelo Garcia (1998), Zeichner (1993), entre outros, envolve conceitos como ensino reflexivo, conhecimento prático, reflexão, teorias práticas, base de conhecimento e tipos de conhecimentos profissionais do professor. Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência é entendida como um *continuum*, iniciando-se antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando toda a prática profissional vivenciada.

Tendo como foco a profissão e profissionalização docente, uma extensa literatura vem discutindo as mudanças necessárias na formação inicial e contínua de professores, os eixos ou diretrizes fundamentais para orientar tais mudanças e a complexidade dos fatores envolvidos nessa formação.

Entre os autores que abordam a complexidade da formação docente, Mizukami et al (1998), apoiando-se em Knowles, Cole e Presswood, afirmam que

(...) aprender a ensinar e a se tornar professor são processos (e não eventos) pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, prosseguem ao longo desta e permeiam toda a prática profissional vivenciada (...) (MIZUKAMI et al, p.501)

Como indicam Knowles, Cole e Presswood (1994) ser professor envolve o aprender a ensinar e o aprender a ser professor:

(...) aprender sobre ensinar envolve o estudo de dois distintos, mas obviamente interligados, fenômenos e processos: (1) aprender sobre *como ensinar* e (2) aprender sobre *como ser um professor*. O primeiro processo envolve desenvolver uma compreensão sobre si mesmo, sobre os alunos, os conteúdos, a pedagogia, o desenvolvimento do currículo e atividades subseqüentes, estratégias e técnicas associadas a facilitar a aprendizagem dos alunos. O segundo processo tem o conjunto de regras, responsabilidades e formas de agir e pensar como profissionais emergentes. Um tem a ver com assuntos bastante associados às atividades de alunos e professores em salas de aula e outros lugares de aprendizagem. O outro é mais amplo, já que ser um professor não termina ao cruzar a porta da sala de aula. Não está associado apenas aos papéis/regras da sala de aula, mas à participação na escola, nas comunidades local e profissional entre outras coisas. (Knowles, Cole e Presswood, 1994, p.3)

Dessa forma, o exercício da docência implica no trânsito em esferas complexas como a sala de aula e outros locais, envolvendo o trato com questões curriculares, normativas, relação com alunos, com pares, com pais, com funcionários da escola e com superiores etc. Os autores afirmam também que “aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros” e no qual “a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque (...)”.

Mizukami et al (1998) indicam que o processo e os produtos dessa aprendizagem têm um caráter particular – relacionado ao contexto – e pessoal, incluindo interpretações e reflexões, escolhas, valores e comprometimentos. Segundo Mizukami (2002)

(...) as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula.(p.49)

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores sobre a formação docente nos últimos anos, apesar de seguirem diferentes orientações teóricas e metodológicas, apresentam em comum o foco dirigido à construção do pensamento do professor e a consideração de que a formação deste profissional é contínua e dependente das influências recebidas de suas experiências pessoais e de sua prática docente.

Zeichner (1993) afirma que o movimento do ensino reflexivo que envolve o ensino de maneira geral e, grosso modo, a formação de professores, surge como uma reação contra o fato dos professores serem vistos como técnicos limitando-se a cumprir o que os outros ditam de fora da sala de aula. Em outras palavras, esse movimento rejeita uma reforma educativa que limite o professor a mero participante passivo e ‘cumpridor’ de

regras, imposições e teorias produzidas fora da escola – a racionalidade técnica que norteava o ensino e a formação de professores.

O movimento do ensino reflexivo reconhece que os professores devem desempenhar um papel ativo tanto na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho como dos meios para atingi-los. Esse movimento iniciou-se nos E.U.A e suas origens de acordo com Schön (1992) remontam a John Dewey, Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi e Rousseau. Mais precisamente, segundo Zeichner (1993), as origens estão no estudo desenvolvido por Dewey sobre a distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina.

Zeichner (1993) afirma que o ato rotineiro, na concepção de Dewey, é guiado por impulso, tradição e autoridade, levando, por exemplo, à condescendência com a realidade cotidiana das escolas, não se atentando ao fato de que essa realidade é apenas uma entre as possíveis.

O mesmo autor, apoiando-se em Dewey, define *ato reflexivo* ou *ação reflexiva* como uma consideração ativa, persistente e cuidadosa do que se pratica ou se acredita, além de não se limitar à busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Defende, ainda, que a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem seguidos ou ensinados, implica, ainda, na intuição, emoção e paixão.

A *ação reflexiva*, para este autor, ainda, baseando-se em Dewey, pressupõe três atitudes fundamentais. A primeira é a *abertura de espírito*, que se refere ao desejo de ouvir mais do que uma opinião e admitir possibilidade de erro, mesmo que seja algo em que se acredita intensamente. Para o autor, esses professores questionam-se constantemente sobre o que fazem e por que o fazem em sua sala de aula.

A segunda atitude é a de *responsabilidade*, que significa “a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação” (ZEICHNER, 1993, p. 19). Essa característica implica na preocupação dos professores com o que fazem, por que o fazem, com o resultado de suas ações e para quem estão voltadas. Preocupam-se mais com a qualidade dos resultados do que em atingir seus objetivos.

Para Zeichner (1993), a atitude de *responsabilidade* implica na reflexão do professor sobre três tipos de conseqüências do ensino: a) *conseqüências pessoais*, que implica no efeito do ensino para o autoconceito dos alunos, b) *conseqüências acadêmicas*: o efeito do ensino para o desenvolvimento intelectual dos alunos e c) *conseqüências*

sociais e políticas: efeitos do ensino na vida dos alunos. Esta atitude implica, ainda, segundo Zeichner (1993), na reflexão sobre conseqüências inesperadas e esperadas.

A terceira atitude necessária à reflexão é a *sinceridade* e o autor conclui que

(...) a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem. (p. 19)

Schön (1992) considera importante para o desenvolvimento deste profissional a união de três dimensões da reflexão sobre a prática: a) *compreensão das matérias pelo aluno*, que implica em refletir sobre como o aluno compreende e interpreta as instruções, b) *interação interpessoal entre o professor e o aluno*: reflexão sobre como o professor compreende e responde a seus alunos a partir do seu ponto de vista, ansiedade, controle, diplomacia etc. c) *dimensão burocrática da prática* reflexão sobre como o professor trabalha e vive no ambiente escolar.

Marcelo Garcia (1998) indica como foco da reflexão a experiência vivida pelo docente. Define o conhecimento prático com base em Calderhead como “(...) conhecimento que os professores possuem sobre as situações de classe e os dilemas práticos que se apresentam para levar a cabo metas educativas nessas situações” (CALDERHEAD apud MARCELO GARCIA, 1998, p. 52).

Mizukami et al (2002) indicam que há na literatura diferentes ênfases sobre as concepções da prática reflexiva, sendo que “(...) não há um consenso na literatura acerca da natureza da reflexão”, mas “(...) há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (p. 51).

Zeichner (1993) afirma que a literatura atual sobre a prática reflexiva considera que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação, em certa medida, durante a ação, pois os professores “refletem sobre a situação de ensino que estão a praticar e resolvem problemas in loco” (p.20). A esse processo de reflexão durante a ação Schön (1992), o principal formulador do conceito de *practicum* reflexivo, denominou reflexão na ação.

A *reflexão-na-ação*, segundo Mizukami (2000), é um “(...) processo dinâmico – e muitas vezes imprevisto – no qual as tomadas de decisão são feitas com base em leituras diferentes da realidade vivenciada” (p. 143).

Schön (*apud* TARDIF, 1997), assinala que a *reflexão-na-ação* consiste em pensar sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo.

Esses conceitos, difundidos por Schön, completam-se para garantir uma intervenção prática racional.

A reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação (reflexão crítica, segundo Habermas) podem ser consideradas como análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

Esse processo de reflexão na ação difundido por Schön pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados durante a prática. Primeiramente existe um momento de surpresa no qual o professor permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz ou fala, no segundo o professor reflete sobre isso, num terceiro momento o professor reformula o problema apresentado pelo aluno e num quarto momento o professor testa a hipótese que elaborou sobre o modo de pensar do aluno (PÉREZ GÓMEZ, 1992)

Estes conceitos baseiam-se num ponto de vista do saber diferente do que tem dominado a educação, o da teoria e da prática, no qual há uma dicotomia entre teoria e prática, ou seja, as teorias existem na Universidade, no saber acadêmico, e a prática existe nas escolas, nos locais em que o professor aplica a teoria produzida na academia.

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer, ainda, não formuladas (PIMENTA, 2002, p.19).

Nesta perspectiva de ensino não há reconhecimento daquilo que Schön denominou *saber-na-ação* ou *conhecimento-na-ação* e definiu como

Conhecimento tácito: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares (SCHÖN, 1992, p.82).

Sobre esse conhecimento, Zeichner (1993) advoga que a teoria pessoal (implícita) de um professor sobre, por exemplo, a razão pela qual uma atividade relacionada à leitura foi bem ou mal sucedida é tanto teoria quanto as geradas pela Universidade sobre o ensino da leitura, ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais, sendo, portanto, complementares e não excludentes.

Por meio do conceito de prático reflexivo, Schön, segundo Pimenta (2002)

propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de

construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (p.19)

Segundo Zeichner (1993), a prática reflexiva significa a vinda à superfície da teoria prática do professor. Defende, ainda, que na perspectiva do ensino reflexivo, o professor além de refletir sobre o modo como aplica algumas teorias em suas salas de aula, deve criticar e desenvolver suas teorias práticas à medida que reflete sozinho ou coletivamente na ação e sobre a ação acerca do seu ensino e das condições sociais que o permeiam.

Acerca da natureza da reflexão, Kemmis, 1985 (*apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992) afirma que esta:

(...) refere-se às relações entre pensamento e acção nas situações históricas em que nos encontramos.

(...) não é uma forma individualista (...) antes pressupõe e prefigura relações sociais.

(...) não é independente dos valores (...) antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.

(...) não é um processo mecânico (...) antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, tomada de decisões e na acção social (p. 103).

Em síntese, a reflexão, segundo Pérez Gómez (1992),

(...) não pode ser estudada a partir de esquemas formais e descontextualizados, já que implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, carregado de valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (p. 103)

Considerando que qualquer um desses processos reflexivos é orientado por conhecimentos, valores e crenças, relacionados ao *continuum* do processo de formação vivenciado por cada professor, pode-se afirmar que a reflexão é particular - pessoal e contextualizada. A reflexão como um elemento relacionado à particularidade – pessoal e contextual – do processo de desenvolvimento e aprendizagem da docência parece ser um elemento unificador das diferentes proposições apresentadas na literatura recente, aqui referenciada, sobre o pensamento e a formação docente. Este, de certa forma, é um princípio que define as relações e conexões entre os processos, já referidos, de reflexão na e sobre a prática e as teorias e conhecimentos que embasam a prática do professor, que se constituem em outro foco das proposições da literatura.

Conforme Mizukami et al (2002), a reflexão oferece oportunidade para que as teorias práticas do professor (encontradas na literatura também como teorias implícitas, pessoais ou subjetivas), base de sua prática em sala de aula, sejam, gradualmente, objetivadas.

Em estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, estas teorias representam

(...) estruturas conceituais e visões que oferecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem de forma a serem efetivos. São princípios e proposições que subjazem às e que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores (SANDERS & MCCUTCHEON, 1986, apud MIZUKAMI et al, 2002, p. 50).

Como já referido estas teorias freqüentemente são implícitas e orientam os pensamentos e ações dos docentes durante os eventos ocorridos em sala de aula, constituindo-se parte do conhecimento profissional do professor.

Eles aprendem a tomar decisões institucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., por meio de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores (MIZUKAMI et al, 2002, p.2).

Enfim, nesse processo aprendem a ensinar e a serem professores, atendendo a demandas diferenciadas ao atuar em uma instituição complexa: a escola.

1.3. O professor reflexivo: alguns limites

O conceito de professor reflexivo apresenta uma proposta de formação docente que objetiva minimizar a dicotomia entre teoria e prática e ao mesmo tempo prepare os professores para a realidade educacional oriunda das mudanças sociais, democratização do acesso ao ensino, crise da profissão e conhecimentos que o professor necessita dominar em sua prática, por meio da reflexão. Alguns autores como Zeichner (1993) e Pimenta (2002), dentre outros, têm se dedicado à análise crítica de tal conceito, algumas delas serão apresentadas neste trabalho.

Pimenta (2002) considera que a reflexão, ao ser entendida como privilégio humano, e, portanto, do professor, esvazia o sentido do conceito de ‘professor reflexivo’, pois esse não é um privilégio desta categoria profissional e sim de todos os seres humanos. Afirma, ainda, que o saber do professor não é formado apenas pela prática e que o conceito evidencia esse aspecto e deixa em segundo plano as teorias da educação, que também compõem o conjunto de seus conhecimentos. Neste sentido, concorda com Giroux (1990) (apud PIMENTA, 2002, p. 26) ao aceitar que a mera reflexão sobre a prática em sala de aula é insuficiente para a compreensão teórica dos elementos que a condicionam.

Zeichner (1993), nos últimos anos, tem se dedicado ao estudo das maneiras com que o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido empregado na formação de

professores e nos programas de desenvolvimento do pessoal dirigente. Por meio deste estudo o autor concluiu que este conceito, usado nos E.U.A., pouco tem contribuído para o verdadeiro desenvolvimento dos professores.

Para Zeichner (1993), o modo como esse conceito tem sido utilizado apresenta quatro características que minam a intenção de emancipação idealizada pelos reformistas.

A primeira delas é a concentração de esforços para ajudar o professor a imitar as práticas sugeridas por investigação conduzidas por outros, o que gera negligência das teorias e saberes práticos do professor.

A segunda característica é a manutenção da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão representada pela “limitação do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias de ensino (dos meios de instrução) e da exclusão da definição dos objetivos do ensino“ (ZEICHNER, 1993, p. 22). Isso ocorre quando as questões como: o que ensinar, como ensinar, a quem e por que fazê-lo são decididas fora da sala de aula sem participação muitas vezes do professor.

Uma outra característica do movimento do ensino reflexivo é a tendência de centrar a reflexão na prática docente e nos alunos, desconsiderando as condições sociais do ensino que influenciam o trabalho docente no âmbito da sala de aula.

O último aspecto deste movimento é a insistência na reflexão individual, na qual o professor pensa sozinho sobre o seu próprio trabalho. Uma das conseqüências disso é a pouca atenção dada ao contexto social do ensino, o que faz com que os professores encarem alguns problemas como de privilégio seu, descontextualizados dos outros professores ou da estrutura escolar e dos sistemas educativos. Sobre isso Zeichner (1993) afirma que

Se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e não a fraude que freqüentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos de rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem coletivamente as condições do seu trabalho. (p.23)

Tendo em vista as características acima explicitadas e algumas preocupações sobre a prática reflexiva, tais como a de que a reflexão seja tratada como um fim em si mesma e que pode solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais aos alunos e pelo fato de nesta concepção poder ser aceito tudo o que o professor diz ou faz acriticamente, sem levar em conta a qualidade das reflexões e do saber produzido por ele, Zeichner (1993) tenta articular suas próprias concepções sobre este modelo de prática docente com outros pontos de vista.

O autor passa, portanto, a tentar encontrar uma base conceitual coerente ao tipo de reflexão que pretende apoiar e também a desenvolver estratégias dentro do programa de formação ao qual pertence com o intuito de apoiar as reflexões dos alunos-professores. Passa, portanto, a considerar uma abordagem que descreve as tradições da prática do ensino reflexivo nos E.U.A. Esta abordagem originou-se de estudos, realizados por Herbert Kliebard, sobre o desenvolvimento curricular nas escolas públicas americanas durante o século XX e os diferentes tipos de reflexões feitas pelos professores.

Zeichner (1993) descreve quatro tradições da prática reflexiva: a *acadêmica* que se refere à “reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do saber das disciplinas em compreensão do aluno”; a *eficiência social* “que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação” (p.24); a *desenvolvimentalista*, na qual o professor reflete sobre os alunos (ensino voltado aos interesses dos alunos) e a *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e leva em conta a contribuição que as ações em sala de aula têm para a construção de uma sociedade mais justa e decente.

Atualmente, o autor relata que sua opinião sobre a prática reflexiva tem sido articulada por várias tradições, o que distingue sua abordagem dos demais trabalhos sobre esta questão, em alguns aspectos.

Sob sua ótica na prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está voltada tanto para sua própria prática quanto aos aspectos sociais nos quais está inserida; o professor não pode ignorar questões como “a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro” (p.26). Outra característica da prática reflexiva é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, envolvendo comunidades de aprendizagem nas quais os professores apoiem e sustentem o crescimento uns dos outros.

Zeichner considera que nenhuma das tradições sobre a prática reflexiva por si só garante este tipo de prática; para ele,

O bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais e os contextos do ensino. (p.25)

1.4. Aprendendo a ser professor: conhecimentos para o ensino

A partir da década de 80 as pesquisas sobre o 'pensamento do professor' e, posteriormente, sobre o 'conhecimento do professor', apesar de não conclusivas, contribuem fortemente para a compreensão dos processos de aprendizagem da docência.

Tais estudos possuem, ainda, a função de apontarem as limitações teóricas, bem como seus avanços em relação à produção na área, superando os problemas teórico-metodológicos enfrentados pela pesquisa processo-produto.

Durante a década de 70 o programa do processo-produto dominou o cenário das pesquisas educacionais. Eram foco das pesquisas as ações dos professores e dos alunos no ambiente de sala de aula.

Os comportamentos do professor eram observados, contados e combinados sem referência às suas intenções ou cognições. Eram abstraídos sem considerar os contextos, os conteúdos do ensino e as limitações. (MIZUKAMI, 2004, p.02)

Essas pesquisas, segundo a mesma autora, foram importantes para a compreensão de que o comportamento do professor poderia estar relacionado ao desempenho do aluno, que a escola pode influenciar na aprendizagem dos alunos, pois, até então se acreditava que esta era determinada pela classe social, pelas características familiares e vida pregressa das crianças.

Em contraposição, as pesquisas sobre o 'pensamento do professor' evidenciam “(...) que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em decisões curriculares” (MIZUKAMI, 2004).

As pesquisas têm se dedicado mais fortemente à compreensão da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo pelos professores. Sendo este representado pela combinação entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico.

Mizukami et.al. (2004), apoiando-se nas proposições de Wilson; Shulman; Richert (1987) afirmam que

Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino.

L. Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004), coloca algumas indagações que são e devem continuar sendo investigadas nos próximos anos. Como, por exemplo: “O que o professor necessita saber para ser professor? Como professores, que sabem sua disciplina

em diferentes formas e em diferentes níveis, ensinam essa disciplina para os outros?” (p. 04)

L. Shulman e seus colaboradores oferecem contribuições importantes sobre os conhecimentos que compõem a base de conhecimentos para a docência e as atividades que constituem o desenvolvimento do raciocínio pedagógico que são aprendidos ao longo de processos formativos e do exercício profissional (MIZUKAMI, 2004).

Consideram como base de conhecimento as “(...) compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino (...)” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 67).

Richert, Shulman and Wilson (1987, p113-114) indicam que os professores recorrem a muitos tipos de conhecimentos quando estão tomando decisões sobre, por exemplo, o conteúdo de seus cursos. Professores usam seus **conhecimentos sobre o conteúdo**, os seus entendimentos de fatos ou conceitos dentro de um domínio, bem como a sua compreensão da estrutura da matéria. Afirmam, ainda, que, para ensinar, os professores devem ter um conhecimento sólido da estrutura da disciplina, ou seja, dos caminhos pelos quais os princípios fundamentais da disciplina estão organizados. Em adição, eles devem ter conhecimento sobre a estrutura sintática da disciplina – suas leis de evidência e prova – que guiam a pesquisa em seu campo. Além deste, referem-se ao conhecimento de propósitos e objetivos educacionais, os quais também contribuem para as decisões pedagógicas. Professores usam também o **conhecimento pedagógico geral**, conhecimento de princípios e técnicas pedagógicas. Frequentemente, professores usam seus conhecimentos sobre outro conteúdo que não é o escopo da disciplina que ele ensina. Também são utilizados os conhecimentos sobre os estudantes, incluindo o conhecimento sobre características, cognição dos estudantes, bem como conhecimentos sobre motivação e aspectos do desenvolvimento sobre como os estudantes aprendem. Finalmente, professores frequentemente utilizam seu conhecimento sobre o currículo, que inclui seu conhecimento sobre programas e matérias para o ensino de tópicos e conteúdos para um dado nível escolar.

Além desses, faz parte da base do conhecimento dos professores, para Richert, Shulman and Wilson (1987, p.114), o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, que é desenvolvido pelos professores no exercício da profissão a partir dos conhecimentos anteriores e se caracteriza pelas diferentes maneiras como os professores representam e formulam o conteúdo para torná-lo compreensível aos alunos e este inclui as analogias,

ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações.

Imbernón (2000) aborda essa questão de uma maneira um pouco diversa, enfatizando a construção social do conhecimento. Esse autor, dentre os conhecimentos profissionais do professor, destaca que o **conhecimento pedagógico** é construído e reconstruído constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação teórico-prática. Este conhecimento não é considerado acabado, uma vez que se “(...) estrutura em uma gradação que vai desde o conhecimento comum: tópico, sentido comum, tradições (‘pensamento espontâneo’) ao conhecimento especializado” (p.30). Para este autor, o conhecimento comum pertence à estrutura social e, portanto, integra o patrimônio cultural de uma determinada sociedade, transferindo-se dessa forma para as concepções dos profissionais. O conhecimento pedagógico especializado unido à ação compõe o conhecimento prático, “(...) que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”. Esse último

(...) legitima-se na prática e reside mais do que no conhecimento das disciplinas, nos processos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social, que faz emitir ‘juízos profissionais’ situacionais baseados no conhecimento experimental da prática. (IMBERNÓN, 2000, p.30)

Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004), em sua elaboração teórica sobre os conhecimentos que são aprendidos pelos professores ao longo de processos formativos e da atividade docente apresenta um modelo de reflexão pedagógica que envolve um ciclo de atividades compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, chamado de modelo de raciocínio pedagógico.

Neste modelo, a **compreensão** envolve mais do que a compreensão pessoal sobre a matéria que ensinam. Os professores, para ensinar, precisam possuir uma compreensão especializada sobre a matéria e área de conhecimento, além de relacioná-la com outras áreas que lhes possibilite criar condições para que os alunos aprendam efetivamente.

A **transformação** é proveniente da compreensão que o professor possui sobre a matéria que ensina. Esse termo é utilizado para

(...) designar o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria e das representações mais úteis para aquela compreensão, para variações de representação, narrativas, exemplos ou associações prováveis de iniciar compreensões por parte dos alunos. (MIZUKAMI, 2004, p. 08)

A transformação envolve outros processos como: interpretação crítica, representação e seleção. Pois, a partir de suas próprias concepções sobre a matéria, o professor faz análise crítica

dos materiais de instrução a serem utilizados, escolhe formas de representação da matéria (exemplos/analogias) e, também, o processo de ensino e aprendizagem que será desenvolvido a partir da definição do repertório representacional que sejam mais adequadas à compreensão dos alunos.

A **instrução** envolve a forma que os professores lidam com os alunos em grupo ou individualmente, a dosagem do conteúdo, os questionamentos, as discussões, o humor, bem como o desempenho observável do professor.

A **avaliação** é um processo que ocorre ao longo e após a instrução.

A **reflexão** envolve processos reflexivos sobre a ação pedagógica, análise do próprio trabalho à luz dos fins estabelecidos, gerando nova compreensão e se restabelece o ciclo em espiral.

Apoiando em Shulman (1987), Guarnieri (1996), advoga que os processos apresentados do modelo de raciocínio pedagógico não constituem em passos, podendo ocorrer em diferentes ordens e até mesmo não ocorrer ao longo de alguns atos de ensino.

Segundo Mizukami et.al. (2004) existem diversos estudos sobre a base de conhecimento para o ensino a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Apesar de servirem como quadros explicativos, há a necessidade de pesquisas que apontem suas limitações e proponham avanços à área, que superem os aspectos vulneráveis que, ainda, não dão conta de explicar processos de aprendizagem profissional da docência.

Os professores lidam diariamente com situações complexas como eventos inesperados, interrupções variadas, interesses e exigências, influenciando suas tomadas de decisões. Na tentativa de solucionar problemas práticos, os professores elaboram quadros referenciais. Para Barnes, 1992 (*apud* MIZUKAMI, 2002), quadros referenciais são gerados por meio de interação com pessoas, eventos e restrições que fazem parte do contexto de trabalho profissional e representam a interpretação dos papéis e estratégias disponíveis em uma situação particular.

O professor constantemente reelabora seus quadros referenciais. Isso ocorre numa mediação entre a teoria e a prática, ou seja, o professor passa a atribuir novos significados à teoria e adquire novas estratégias para a prática.

O quadro referencial do professor é freqüentemente composto pelas pré-concepções ou concepções pessoais (tanto sobre ensino, sobre a matéria que ensina, ou sobre os estudantes etc.) e “(...) crenças relativas a prioridades e limitações inerentes ao contexto institucional e profissional, à natureza de seu comprometimento profissional e com a sua

carreira no magistério” (BARNES, 1992 *apud* MIZUKAMI et al., 2002, p. 3).

Ao lado dos quadros referenciais, merecem igual importância os conhecimentos da profissão relacionados ao que Richert, Shulman and Wilson (1987) denominaram como a base de conhecimento para a docência. Talvez seja possível considerar que estes autores proponham uma outra denominação para elementos dos quadros referenciais e, quando o fazem, categorizam os diferentes tipos de conhecimentos (ou referências) que constituem a base de conhecimento e fazem parte dos quadros referenciais e, portanto, orientam o trabalho pedagógico.

1.5. Professores iniciantes

Dentre os autores que se dedicam ao estudo da carreira de professores destaca-se Huberman, que se empenhou ao estudo da carreira de professores do ensino secundário. Pretendia verificar se os estudos que define como “clássicos” sobre o ciclo de vida individual se confirmavam no estudo com professores de tal nível de ensino.

As seguintes questões explicitadas por Huberman (1995) direcionaram seu estudo: *Qual é, então, o “ciclo de vida” profissional dessas pessoas? Que é que nós sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula, e qual é a relação entre esse conhecimento e a literatura, de âmbito mais geral, sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta?* (p. 38)

Nesse estudo compreende-se que a carreira é um processo e não um conjunto de acontecimentos e que “para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Sendo assim, o autor esclarece que as seqüências, identificadas nesse estudo, podem não ocorrer da maneira apresentada, algumas delas podem não ocorrer ao longo da carreira e, ainda, podem ocorrer mais do que uma vez ao longo da experiência docente.

Como exemplo de que as fases podem ocorrer de formas diferentes na carreira dos professores Huberman destaca as seqüências de “exploração” e a de “estabilização”, que podem ocorrer supostamente no início da carreira ou, ainda, durante toda a carreira.

A exploração para o autor “(...) consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis”.(p. 37)

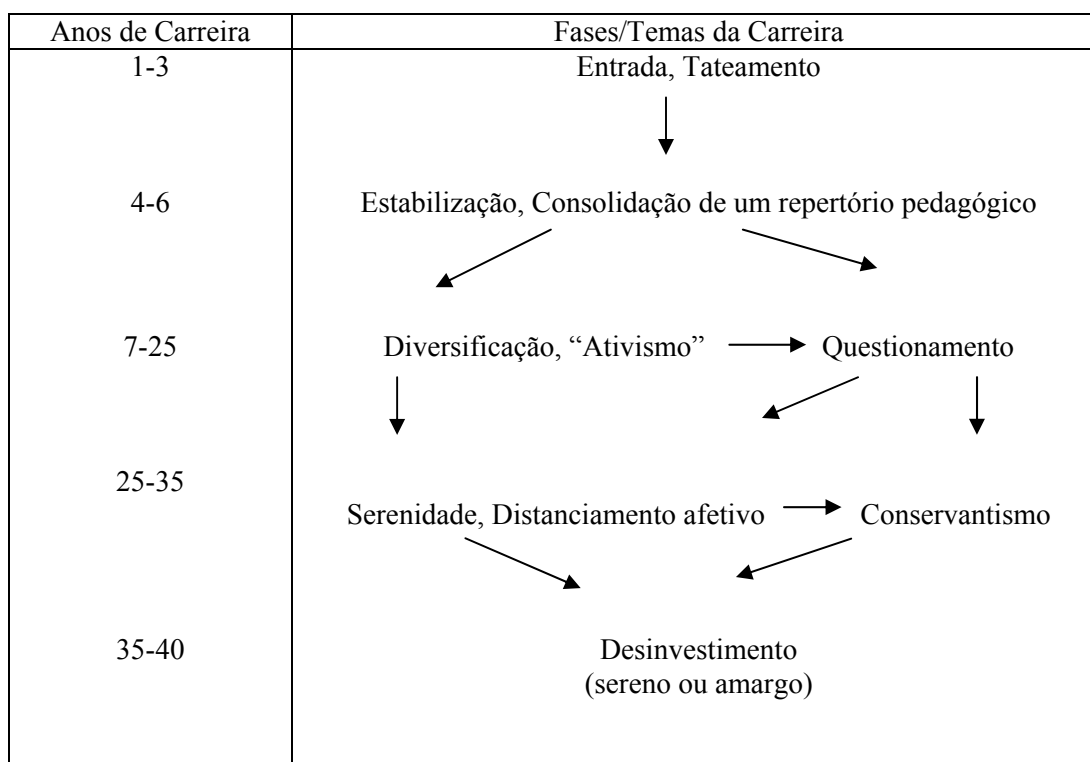
Nessa fase, na maior parte das instituições de ensino, os professores têm pouca oportunidade de explorar outros papéis para além da sua sala de aula.

A **estabilização** é o estágio de comprometimento definitivo, significa uma escolha e na quase totalidade dos estudos empíricos, segundo Huberman (1995), ela precede de competência pedagógica crescente. Nessa fase os professores sentem-se mais confiantes e tendem a se preocuparem mais com o objetivo didático de sua prática.

Huberman (1995) destaca, ainda, que há pessoas que ‘estabilizam’ cedo, outras mais tarde e algumas nunca estabilizam.

Sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) apresenta outras seqüências que podem constitui-lo, que são: a entrada na carreira, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e finalmente o desinvestimento.

O quadro abaixo resume as fases/seqüências da carreira do professor:



Quadro 1: Representação do percurso temático da carreira elaborado por Huberman (1995, p. 47).

A primeira fase identificada por Huberman (1995) é a **entrada na carreira**, que representa um período de sobrevivência e descoberta.

A sobrevivência é o momento de confrontação entre os ideais do professor e a realidade das salas de aulas, de preocupação consigo mesmo. Essa fase traduz o que se denomina “choque do real”.

A descoberta representa o entusiasmo inicial do professor frente a nova situação de responsabilidade, possuir uma sala de aula com seus próprios alunos, a fase de pertença a um corpo profissional.

Rocha (2005), apoiando-se em Serrazina e Oliveira (2002) afirma que a sobrevivência e a descoberta podem ser vivenciadas ao mesmo tempo e que esta última permite que o professor agüente a primeira. Essas fases podem ser encontradas de forma combinadas ou uma delas sobressaindo a outra.

A fase de **diversificação** ocorre do 7º ao 25º anos de docência. Segundo Huberman (1995), é representada pela divergência de percursos individuais a partir da segunda fase: a estabilização.

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos as seqüências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. (p. 41)

A quarta fase é a de **pôr-se em questão** acontece entre o 15º e o 25º anos de atividade docente. Rocha (2005) define essa fase como o momento em que os professores questionam sua competência e a falta de interesse no seu desenvolvimento profissional, fazem um balanço sobre sua vida profissional.

Essa fase pode culminar no desinteresse afetivo ou serenidade, que ocorre 25º ao 35º ano de experiência profissional. Essa fase é marcada pela sensação de rotina, oriunda da fase de estabilização, sem que os professores passem por uma atividade inovadora significativa.

Na literatura empírica não há indicações de que a maioria dos professores passa por essa fase. Sobre isso Huberman (1995) discorre

(...) é evidente que os parâmetros mais sociais – as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar - são igualdades determinantes. É possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o ‘questionamento a meio da carreira’. (p. 43)

A sexta etapa descrita por Huberman (1995) é o **conservantismo ou lamentações**, na qual os professores queixam-se dos alunos, os consideram indisciplinados e desmotivados; das políticas educacionais, que são confusas; dos seus colegas de trabalho, menos sérios e menos empenhados. Nessa fase os professores resistem fortemente às inovações.

A última fase é o **desinvestimento**, que ocorre entre o 35º e 40º anos de experiência docente. Para Huberman (1995) essa fase é caracterizada pelo recuo e interiorização no final da carreira profissional.

O período dito de ‘serenidade’ enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de ‘conservantismo’ corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar. (p. 46)

Pesquisas realizadas em diferentes países, segundo Esteve (1995), concordam que os cursos de formação inicial de professores tendem a fomentar uma visão sobre o ensino que não corresponde à realidade da prática.

Ao iniciarem suas carreiras, os professores iniciantes, sentem-se desamparados e inseguros frente à realidade escolar com a qual se deparam, pois freqüentemente ela não corresponde aos esquemas ideais obtidos no curso de formação inicial para a docência. Veenman (1984) (*apud* Esteve, 1995, p.109) define a ruptura do esquema ideal sobre o ensino como “choque com a realidade”. Esse conceito é compreendido por Huberman como fase de sobrevivência e descoberta, sendo definido por Veenman (1984) como

(...) o colapso das idéias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula. (ESTEVE, 1995, p.109)

Rocha (2005) destaca que Veenman (1988), analisou 91 estudos produzidos por pesquisadores de diferentes países entre os anos de 1961 e 1983, por meio de revisão da bibliografia sobre os principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes.

Dentre os 24 problemas mais mencionados pelos professores nos três primeiros anos do exercício docente estão: a disciplina em sala de aula, a desmotivação dos alunos, a dificuldade de lidar com as diferenças individuais entre os alunos (diversidade cultural e social), “(...) a avaliação, o relacionamento com os pais, com os alunos e com a comunidade escolar, assim como a preocupação com a sua própria competência (...)”. (ROCHA, 2005. p. 42)

Segundo a mesma autora, a literatura educacional tem apontado a importância de programas de apoio à formação dos professores iniciantes, com a preocupação de auxiliá-los em suas dificuldades iniciais e também de diminuir o índice de abandono da carreira peculiar a esse período.

Abarca (1999) (*apud* Rocha, 2005) considera que a parceria entre escolas e universidades pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. Na mesma direção, Rocha (2005) cita o trabalho desenvolvido nos Estados Unidos. Trata-se de cursos com duração de um ano desenvolvido por professores experientes (mentores) e professores iniciantes.

Nessa direção, Grossman and Richert (*apud* Richert, Shulman and Wilson, 1987, p.114) indicam que nós devemos assistir os professores iniciantes a mover-se de uma compreensão pessoal dos fatos para uma compreensão enriquecida de novos conhecimentos que eles obtêm de muitas fontes, como da sua formação e de suas experiências.

A *mentoria* como um processo formativo atua de forma convergente às proposições de Grossman and Richert. Segundo Realli e Tancredi (2003), autores como Weiss e Weiss,(1999); Howey e Zimpher e Philips-Jones, *apud* Marcelo-Garcia (1999) têm estudado e destacado a importância da *mentoria* para o desenvolvimento da docência, que, nos estágios iniciais da carreira profissional, se caracteriza por um determinado tipo de relação que pode ser estabelecida entre professores experientes e professores iniciantes e/ou entre especialistas e professores iniciantes.

Reali et.al.(2004) consideram que os mentores são, na maioria dos casos, professores experientes em atividades de sala de aula e assuntos da escola, que podem auxiliar os professores em início de carreira “(...) a aprender a filosofia, os valores culturais e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperados pela comunidade escolar em que atuam”. (p. 03)

Esse tipo de relação é previsto na organização estrutural, funcional e pedagógica do Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar numa perspectiva colaborativa. Weiss e Weiss (1999) (*apud* Reali et.al., 2004) advogam que

Numa perspectiva colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam idéias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática. (p. 04)

Essa parece ser a tarefa formadora principal do Curso Pré-Vestibular da UFSCar em relação ao seu corpo docente.

Para explicitar melhor essa relação, a seguir, será apresentada uma breve descrição da estrutura e do funcionamento do projeto CPV, dos objetivos e da proposta pedagógica norteadores do seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 – O CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCar

O surgimento dos cursos pré-vestibulares é recente e está relacionado ao aumento da demanda por acesso ao Ensino Superior e pelas exigências as quais os candidatos são submetidos nos exames vestibulares. Para situar a criação dessa modalidade é preciso retomar algumas notas sobre o Ensino Superior no Brasil.

2.1. Algumas notas sobre o surgimento do Ensino Superior no Brasil e seu público.

O surgimento das Universidades no Brasil é considerado tardio em relação a outros países. Segundo Bonfim (2003), “quando da independência do Brasil a América espanhola contava com 26 ou 27 universidades” (p.22). No continente americano a primeira universidade surgiu em 1538, em São Domingos.

A autora, apoiada em Júlio César de Faria, indica possíveis elementos que justificam a existência de Universidades nas colônias espanholas e nenhuma na portuguesa. Dentre eles pode estar o fato de que as colônias espanholas eram consideradas dotadas de uma cultura superior, portanto, as universidades surgem com o intuito de disseminar a cultura dos colonizadores e “preparar missionários conhecedores dos costumes dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas” (FARIA *apud* Bonfim, 2003, p. 23).

No Brasil, os primeiros cursos superiores não-teológicos foram fundados pelo príncipe regente D. João, sendo freqüentados, segundo Romanelli (1997), pelos filhos dos donos de terra que objetivavam o ingresso no rol dos homens cultos. A função propedêutica do ensino marca cada vez mais seu caráter elitista e acadêmico, pois apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação dos seus filhos.

O período que se seguiu à Independência política, portanto, viveu a diversificação da demanda escolar. Parte da população que procurava a escola não era formada apenas pela oligarquia rural, aos poucos uma camada intermediária da sociedade (burguesia) juntou-se a esta.

A demanda pela educação, no Brasil, foi intensificada em 1930 com o advento da Revolução de 30 e da intensificação do capitalismo industrial no Brasil.

(...) as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação. (...) O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (...) nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1997, p.59)

A demanda educacional é aumentada de fato nas décadas de 50 e 70 com a intensificação do processo de industrialização iniciada em 1930. Esse processo impulsionou a migração dos trabalhadores rurais aos grandes centros e, conseqüentemente, ocasionou o crescimento desordenado das cidades.

O sistema educacional não ficou imune a esse movimento, pois emergem novas necessidades de sobrevivência da população, aumentando a demanda de vários serviços, e, dentre eles a educação. A população que passa a freqüentar os vários níveis do ensino, desde o advento da industrialização em 1930, mais especificamente, é composta por diferentes classes sociais, que até então estiveram fora dos bancos escolares.

A educação oferecida antes da intensificação da demanda escolar tem origem na educação oferecida no Brasil Colônia caracterizada por Romanelli (1997), como: desinteressada e propiciava cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, além de não contribuir para as modificações sócio-econômicas do país e, portanto, necessitava de reestruturações que atendessem o novo público e suas necessidades.

A expansão do Ensino Fundamental e Médio gera problemas na estrutura desses níveis de ensino, pois o despreparo para lidar com uma população bastante heterogênea ocasiona a queda da qualidade do ensino. Por este motivo a escola pública, que era responsável pela maior parcela de aprovados nos vestibulares, não desempenha esse papel com a mesma eficiência. Os dados apresentados por Frei David (2004) revelam que em 1993, 32% dos aprovados eram oriundos da rede pública; em 1998, 21%; e em 2000, 19,2%.

O Ensino Superior também passa por modificações com o aumento da demanda escolar, enrijecendo o acesso a ele ao tornar obrigatório na década de 70 o vestibular classificatório.

Para Bonfim (2003),

(...) o exame vestibular tem atuado como um funil no percurso dos alunos dentro do sistema educacional brasileiro, na medida em que, buscando-se melhores oportunidades sociais, a demanda por acesso a este nível de ensino tem se elevado a cada ano.(p.47)

A despeito das tentativas de mudança na estrutura dos exames vestibulares, ainda hoje, o sucesso nestes depende de técnicas de memorização que exigem pouco senso crítico de seus candidatos, via ensino propedêutico (Ensino Médio ou cursinhos preparatórios) originário do Brasil Colônia. Com a queda da qualidade do Ensino Fundamental e Médio públicos, o sucesso no exame vestibular significa, ainda, segundo Bonfim (2003), assumir mensalidades onerosas e dedicação exclusiva aos estudos.

A autora afirma, ainda, que a expansão dos “cursinhos” tem origem no número de excedentes e nível elevado das provas dos vestibulares, passando a serem responsáveis pela preparação do candidato aos vestibulares, atestando assim a falência do Ensino Médio.

Bonfim (2003), apoiando-se em pesquisas realizadas por Whitaker (1989) sobre o perfil dos candidatos ao vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), afirma que, em meados da década de 80, criou-se a expressão ‘efeito cursinho’.

(...) para designar a maior probabilidade de sucesso (...), verificada entre os vestibulandos que prestavam o exame um ou dois anos após a conclusão do ensino médio e que, presumivelmente, haviam passado pelos cursos pré – vestibulares. (p.52)

Tendo em vista esses dados, é possível perceber que, segundo a autora, o Ensino Médio não cumpre para todos os estudantes as finalidades propostas pela LDB no artigo 35, em seus incisos I, II, III, IV que estabelecem:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico–tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Sendo assim, as chances de acesso ao Ensino Superior tornam-se ainda mais restritas à população que depende do ensino público como forma de ingresso.

2.2. Os cursos pré-vestibulares populares

Os Cursos pré – vestibulares populares foram criados tendo em vista que

(...) vivemos numa sociedade de classes que veicula a 'ideologia das oportunidades iguais para todos', essa ideologia faz com que o ingresso à universidade seja propagado como um processo democrático. (BONFIM, 2003, p. 49)

No entanto, analisando essa ideologia, é possível encontrar uma contradição no sistema educacional, pois apenas uma parcela restrita da população tem acesso ao Ensino Superior público.

Os Cursos Pré-Vestibulares populares surgem como uma tentativa de que tal ideologia torne-se realidade, propiciando acesso ao Ensino Superior à camada da população que não tem condições de custear um curso da rede privada.

Segundo Frei David (2000), os cursinhos populares começam a ganhar corpo no Brasil no final da década de 90, como um novo espaço para o trabalho da educação pluricultural e inclusiva.

O mesmo autor evidencia que as discussões sobre a ausência do negro nas universidades brasileiras realizadas pela Pastoral do Negro da Igreja Católica, no período de 1989 a 1992, levaram à idealização de um novo modelo de Curso pré-vestibular "(...) que fosse radicalmente auto-sustentável, leve, dinâmico, étnico e comunitário" (p.63). Surgiu assim o Educafro, em 1993, o primeiro núcleo da Pastoral do Negro. Afirma, ainda, que após sete anos dessa primeira iniciativa da Pastoral, só na baixada fluminense e periferia do Rio de Janeiro sabe-se de mais de 150 experiências de Cursos pré-vestibulares com diferentes nomes e organizados por diferentes entidades.

De acordo com Bonfim (2003), apoiando-se em Santos, o objetivo inicial desse tipo de iniciativa era atingir a população afrodescendente e surgiu nesses moldes em Salvador/Bahia. É pertinente ressaltar que essa parcela da população "não foi aceita para participar em igualdade de condições na composição da nova sociedade brasileira em formação" (SANTOS, 2000, 63). Segundo dados apresentados em palestra ministrada em novembro de 2004 por Frei David e realizada na UFSCar, intitulada "*Perspectivas dos cursinhos*

populares sobre ações afirmativas”, sabe-se que em 2002, 97,7% dos afrodescendentes estavam fora das Universidades.

O primeiro curso vinculado ao movimento negro, segundo Bonfim (2003), surgiu em 1992, a Cooperativa Educacional Steve Biko.

Acrescenta, ainda, que o cursinho da Politécnica da USP é o precursor dessas iniciativas, iniciando suas atividades em 1987. Antes disso, mais especificamente de 1950 a 1984, suas atividades já haviam iniciado, no entanto, com outro objetivo, que era preparar seus alunos para ingressar na Escola Politécnica e caracterizava-se por ser uma iniciativa com fins lucrativos. Hoje o cursinho da Politécnica retoma o objetivo inicial e torna-se novamente um cursinho com fins lucrativos.

Bonfim (2003) afirma, pautando-se em estimativas realizadas pelo Educafro, que existem atualmente, no Brasil, aproximadamente oitocentos núcleos da mesma natureza, no entanto, com diferentes perfis de acordo com a realidade do público. No Estado de São Paulo, sabe-se ainda que são dezesseis cursinhos ligados à USP, dezenove à UNESP e cinco à UNICAMP.

Na cidade de Ribeirão Preto, sabe-se da existência de cinco cursinhos, dentre eles o CAPE, local em que Bonfim (2003) desenvolveu seu estudo. Este cursinho foi idealizado por alunos, ex-alunos, professores e funcionários da USP, campus de Ribeirão Preto/SP, e implementado em 1991. A partir de 2002, essa experiência foi estendida para Sertãozinho/SP, implantado com a colaboração de professores e uma ex-aluna do CAPE.

Esses Cursos pré-vestibulares são conhecidos por diferentes denominações: comunitários, populares ou sociais. Apresentam, ainda, diferentes estruturas e características, sendo que alguns possuem fins lucrativos e oferecem bolsas aos seus professores, cobram mensalidades dos seus alunos, recebem financiamentos para sua manutenção e ainda aqueles totalmente gratuitos e que contam com o trabalho voluntário para o desenvolvimento de suas atividades. Há ainda diferentes preocupações que norteiam as práticas pedagógicas dos cursinhos populares, por exemplo, para alguns a preocupação centra-se na preparação para o vestibular e em outros essa preocupação é aliada à formação para a cidadania.

Os cursinhos apresentam diferentes características e desenvolvem suas atividades de formas diferenciadas, a despeito disso, o objetivo central desse tipo de iniciativa é

semelhante, pois se comprometem a ampliar o acesso às Universidades públicas às camadas populares sócio – economicamente desfavorecidas.

2.3. O Projeto de Extensão Curso Pré-vestibular da UFSCar: caracterização, algumas percepções de sua coordenação geral e da autora

Sobre a origem do projeto

Os dados de caracterização sobre a origem, a estrutura e o funcionamento do projeto de extensão Curso Pré-Vestibular da UFSCar, projeto de extensão universitária sob a responsabilidade das Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão e coordenado pelo Núcleo de Extensão UFSCar-Escola, e algumas análises de sua coordenadora geral foram obtidos por meio de uma entrevista realizada com a referida coordenadora, em agosto de 2003, e por meio de consulta a documentos do projeto. As análises da autora, aqui também presentes, partem de sua vivência no projeto onde atua desde o final de 2000.

Segundo a coordenadora, na sua origem, as discussões sobre a implantação do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, na universidade, iniciam-se em 1998 a partir da convergência de ideais de um grupo de graduandos desta universidade e compromissos políticos e metas da administração central da UFSCar – expressos no programa de gestão 1997-2000 - relacionados à democratização do acesso a esta universidade e, portanto, à busca de alternativas para viabilizar esse acesso.

O grupo de graduandos, em sua maioria residente na moradia estudantil do *campus* de São Carlos, idealizava a implantação de um cursinho popular na UFSCar, dirigido a parte da população que não pudesse custear sua preparação para os vestibulares nos cursos da iniciativa privada. Em 1998, esse grupo apresenta à reitoria da UFSCar suas idéias para a criação do Curso Pré-Vestibular, indicando o potencial de demanda pelo projeto na cidade de São Carlos e a manifestação de interesse de graduandos em participar do corpo docente. Propunham que os professores do curso fossem alunos desta universidade e que estes fossem orientados por docentes da UFSCar. Assim, para os alunos, o curso deveria ser assumido como projeto da instituição, em que esta não só cedesse a infra-estrutura física, mas fundamentalmente assumisse a organização do desenvolvimento dos trabalhos. A pró-reitoria de graduação foi encarregada de coordenar as discussões com os alunos. Os

interesses desse grupo de alunos foram ao encontro das proposições daquela gestão facilitando o processo de implementação deste Curso Pré – Vestibular da UFSCar.

O projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar foi implantado em 1999. Inicialmente, foram oferecidas 120 vagas e atualmente são oferecidas cerca de 400¹ vagas à população de São Carlos e região. A ampliação do número de vagas foi progressiva desde o início do projeto até os dias de hoje; no entanto, seus objetivos iniciais, em sua essência, foram mantidos

2.3.1. Objetivos do Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar e sua estrutura organizacional

O projeto de extensão Curso Pré-Vestibular foi elaborado e implantado visando dois objetivos centrais. O primeiro deles era o atendimento da população com condições socioeconômicas desfavorecidas da cidade de São Carlos e região, por meio de um curso preparatório para os vestibulares, de modo a propiciar maiores chances de acesso a universidades públicas. O segundo compreendia oferecer a alunos da universidade oportunidade de formação docente sistemática, de longa duração, orientada e supervisionada por docentes da UFSCar. O primeiro objetivo foi mantido e as estratégias pedagógicas para atingi-lo têm sofrido alterações ao longo do tempo. O segundo objetivo, entretanto, embora mantido em sua essência – oferecer oportunidade formação sistemática e de longa duração – alterou-se em função da ausência de condições objetivas para mantê-lo. Sua manutenção integral dependia do envolvimento efetivo de um número razoável de docentes da universidade no projeto, o que, infelizmente, não ocorreu.

Considerando que esses objetivos estão voltados para dois grupos de participantes, que constituem, respectivamente, o corpo discente e docente do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, a seguir, serão apresentados elementos relacionados à caracterização desses dois grupos, aos processos pelos quais passam para ingressar no projeto – elementos que se relacionam aos objetivos.

¹ Do ano de 2001 (3º ano de funcionamento do projeto) até o período em que se desenvolveu a coleta de dados para essa pesquisa, março a outubro de 2004, o número de vagas oferecido anualmente variava em torno de 330 a 350. No ano de 2005, algumas alterações curriculares geraram o aumento de vagas para cerca de 400.

Sobre o corpo discente

O público alvo do “cursinho” é composto por estudantes que já tenham concluído ou estejam cursando a última série do ensino médio e, como já referido, que sejam oriundos de camadas com características socioeconômicas menos favorecidas da população de São Carlos e região.

Os candidatos ao ‘cursinho’ da UFSCar passam por um processo de seleção composto por: (1) avaliação socioeconômica, que é feita a partir de informações dos candidatos, fornecidas em entrevista estruturada orientada por um questionário², e comprovadas por documentos exigidos aos mesmos; e (2) avaliação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo matemático elementar, realizada por meio de uma prova com questões de múltipla escolha. O processo seletivo é organizado pela comissão coordenadora do projeto e realizado por esta e pelo corpo docente do cursinho.

As características da prova de seleção dos alunos para ingresso no curso foram definidas a partir do pressuposto de que os alunos, em sua ampla maioria, provavelmente não teriam tido ao menos contato com a maior parte dos conteúdos previstos na programação dos vestibulares e de uma orientação pedagógica do projeto, que tem como perspectiva a formação do aluno e considera que o processo de aprendizagem dos conteúdos da programação dos vestibulares deve ocorrer no ‘cursinho’ e, portanto, as aulas desse ‘cursinho’ não se caracterizariam como aulas de revisão de conteúdos, mas como aulas em que houvesse ensino efetivo desses conteúdos. Para tanto, os candidatos deveriam ser avaliados em relação a algumas de suas potencialidades para aprender, tais como a capacidade de compreensão de textos, de diferentes linguagens, a capacidade de utilizar informações disponíveis para resolver problemas e o conhecimento de operações matemáticas elementares. Essas habilidades dariam condições básicas para os alunos assistirem a aulas, participarem delas, estudar e, de fato, aprenderem. Por isso, a avaliação a que são submetidos os candidatos ao ‘cursinho’ objetiva diagnosticar algumas condições mínimas para aprender e, não, verificar seu domínio de conhecimentos específicos. A avaliação socioeconômica tem caráter eliminatório e a prova, caráter classificatório.

² Nos três primeiros anos do projeto, os candidatos preenchiam um questionário. Em 1999, esse preenchimento foi feito individualmente pelo candidato. Nos anos de 2000 e 2001, foi feita uma aplicação coletiva, na UFSCar, em dia previamente definido no calendário do processo de seleção. Problemas relacionados, por exemplo, à falta de preenchimento de dados no questionário levaram à decisão de realizar uma entrevista estruturada para essa coleta de dados sobre os candidatos.

Assim, todos que são aprovados na avaliação socioeconômica são considerados público potencial do projeto e são classificados pela nota da prova para o preenchimento das vagas. Aqueles alunos que não obtêm classificação suficiente para obtenção de vaga na primeira chamada para matrícula compõem uma lista de espera, podendo ser chamados posteriormente.

Quanto à caracterização socioeconômica dos alunos, nesses 06 (seis) anos de existência do projeto, em linhas gerais, é possível afirmar que: a renda per-capta bruta familiar não é superior a um e meio salários mínimos; praticamente 100% dos alunos freqüentaram o ensino fundamental e médio em escola pública, sendo que aqueles que freqüentaram escola privada tiveram bolsa de estudos e esse quantitativo é insignificante; aproximadamente 50% dos alunos são trabalhadores; cerca de 70% são mulheres; aproximadamente 50% encontram-se em uma faixa etária que varia de 16 a 19 anos e 50% apresentam idade igual ou superior a 20 anos, sendo que a maioria destes encontra-se na faixa etária de 20 a 25 anos; cerca de 50% acabou de concluir o ensino médio ou está concluindo no ano em que freqüenta o curso; e cerca de 40% são afrodescendentes.

Sobre o corpo docente

Da mesma forma que a caracterização geral do corpo discente está relacionada a um dos objetivos do projeto, a caracterização geral do corpo docente e as exigências para participação no projeto estão relacionadas ao outro objetivo. Assim, só ingressam no projeto alunos regularmente matriculados na UFSCar. Considera-se, na seleção, a perspectiva de tempo de permanência na instituição como aluno regular, mas não há prioridade para a graduação ou para os cursos de licenciatura. Idealizou-se priorizar alunos oriundos de cursos de licenciatura, mas esse acabou sendo, no máximo, um critério de desempate nos processos de seleção para ingresso no corpo docente do curso.

Nessa perspectiva, o corpo docente é caracterizado por apresentar diversidade em termos de formação inicial – graduandos (a maioria) ou pós-graduandos –, e diversidade quanto às áreas de formação. Como exemplo dessa diversidade pode-se mencionar a diversidade quanto aos cursos de origem³ dos participantes do projeto em diferentes

³ Atualmente (2005), os integrantes efetivos do corpo docente são oriundos dos seguintes cursos: Biologia, Matemática, Física, Ciências Sociais, Letras, Química, Pedagogia, Computação, Imagem e Som e Enfermagem.

momentos: Matemática, Física, Química, Biologia, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Engenharia Física, Computação, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Enfermagem e Imagem e Som. Vale dizer que não há necessariamente correspondência entre curso de formação e área de ensino no cursinho; por exemplo, há alunos do curso de Biologia que atuam no ensino de inglês ou geografia.

Em 2005, o corpo docente efetivo é composto por 25 professores e 26⁴ monitores que são responsáveis pelas disciplinas regulares do currículo, um professor do curso de informática, e integrantes do projeto responsáveis pela coordenação e/ou execução das atividades de formação social e valorização da diversidade cultural. Em seu total, há hoje atuando diretamente em atividades de ensino no projeto 60 alunos da universidade, além de monitores voluntários cujo número é variável. Entre os efetivos, 07 são pós-graduandos (em nível de mestrado ou doutorado).

Desde o início do projeto, o ingresso de professores e monitores no "cursinho" depende de um processo seletivo composto por uma avaliação de conhecimentos específicos – prova escrita sobre conteúdos da área de interesse –, uma avaliação didática sobre um tema previamente definido e divulgado para os candidatos, e entrevista.

A prova escrita é elaborada por professores e monitores da área para a qual se está realizando o processo de seleção; cabe a eles também definir o tema da avaliação didática, bem como participar da banca examinadora juntamente com um ou mais membros da comissão coordenadora do projeto, a qual, eventualmente, conta com a presença de professores da própria universidade e de fora dela (professores de uma escola de ensino médio da rede privada da cidade de São Carlos, que tem colaborado com o projeto desde o seu início).

Como já referido, o corpo docente conta com professores e monitores. Estes atuam em duplas e compartilham responsabilidades relacionadas ao planejamento do ensino, à elaboração e correção de avaliações de aprendizagem dos alunos e à seleção ou elaboração de materiais de ensino. Quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino junto aos alunos, há responsabilidades distintas; o professor é responsável pela condução das aulas regulares e o monitor é responsável por apoiar seu trabalho em sala de aula, monitorando a aprendizagem dos alunos e propiciando *feed-back* ao professor, e por ministrar as aulas de revisão de conteúdos e realizar plantões de dúvida em outros horários.

⁴ A disciplina redação conta com dois monitores.

Essa organização do trabalho pedagógico com os alunos – o trabalho compartilhado pelo professor e monitor – foi idealizada, segundo a coordenadora do projeto,

para proporcionar melhores condições de ensino aos alunos e para a formação contínua de novos integrantes. Esta idealização – que tinha base na minha experiência, no final da década de 70 e em parte da década de 80, como professora no Curso Pré-Vestibular CAASO – em parte significativa dos casos, na minha avaliação, constituiu-se e constituiu-se em uma experiência bem sucedida. Nos casos em que os professores – responsáveis (concretamente) em primeira e última instância pela formação dos monitores com quem trabalham – são efetivamente integrados ao projeto e comprometidos com seu trabalho específico e com os objetivos do projeto, estes efetivamente responsabilizam-se pela formação de seus monitores, o que aumenta a probabilidade de que estes últimos se comprometam com a totalidade do trabalho requerido pelo projeto e de que se desenvolvam mais rapidamente como professores. (PERDIGÃO, 2005)

Continuando, a coordenadora analisa,

Mas se essa experiência de trabalho professor/monitor tem sido, de maneira geral, bem sucedida e é vital para a manutenção do projeto, dadas as características de seu corpo docente (com grande rotatividade, ao mesmo tempo, na minha opinião, constitui-se em um dos elementos ou variáveis que gera ou reforça o tipo de segurança quanto ao trabalho na sala de aula a que me referi anteriormente. Essa segurança é sem dúvida importante, fundamental até, para que o trabalho continue com qualidade. Mas, ao mesmo tempo, essa segurança define um tipo de qualidade para um determinado modelo de ensino que tem se consolidado no projeto. Portanto, essa experiência – quando bem sucedida –, de maneira geral, constitui-se em variável que interfere positivamente na consolidação de um único modelo de ensino – aquele centrado na transmissão de informações, viabilizado por aulas essencialmente expositivas. Ao mesmo tempo, também, essa segurança, como já mencionei, gera acomodação e o sentimento de que não há mais o que aprender ou de que não é necessária a formação pedagógica porque ela já ocorre na prática vivenciada (...) nesse modelo, a qualidade, via de regra, é garantida pelas habilidades de ensino do professor. (...) Na minha perspectiva, a experiência em sala de aula, proporcionada pelo cursinho (não orientada e não supervisionada, ao contrário do que objetivava o projeto), possibilita fortemente o desenvolvimento de habilidades de ensino. Quando a experiência de trabalho professor/monitor é bem sucedida (em outras palavras, quando há, em algum nível, orientação e supervisão de alguém, ao menos um pouco, mais experiente em ensino), o professor – caracterizando-se como modelo (não um modelo passivamente copiado ou imitado) – e a discussão de preparação das aulas possibilitam também o desenvolvimento do domínio de conteúdo. A articulação desses diferentes momentos – da preparação da aula e de sua execução – possibilita, ao menos em algum grau, o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para aulas expositivas de boa qualidade. Essas afirmações não significam que todos os professores e monitores que já atuaram no cursinho são exemplares no desenvolvimento de aulas expositivas, não significam também que em todos os casos em que o

professor efetivamente se responsabilizou pela formação de seu monitor, estes desenvolveram seu domínio de conteúdo ou competências de ensino, nem tampouco que aqueles professores ou monitores que atuaram mais solitariamente (isoladamente, autonomamente) não tenham desenvolvido o domínio de conteúdo e competências de ensino. Significam apenas que acredito que de maneira geral ocorre um desenvolvimento. Trata-se de um processo complexo que envolve muitas variáveis (não controláveis experimentalmente) porque professores e monitores são pessoas, com características diferentes, com histórias diferentes, com motivações – motivos para ação – diferentes (...) Alguns elementos concretos evidenciam o aperfeiçoamento propiciado por esse tipo de experiência como, por exemplo, diferenças entre a performance apresentada pela ampla maioria dos integrantes do projeto no processo de seleção, quando ingressam e a performance em sala de aula algum tempo depois, assim como experiências bem sucedidas de integrantes (ou ex-integrantes) do corpo docente em processos de seleção em outras escolas ou cursos pré-vestibulares atestam esse desenvolvimento. (PERDIGÃO, 2005)

O trecho citado expõe a concepção/avaliação da coordenadora do projeto sobre essa organização pedagógica do trabalho sob a responsabilidade de professor e monitor, em um contexto em que analisa problemas relacionados à formação pedagógica do corpo docente. Afirma que esse processo formativo ocorre no projeto viabilizado particularmente por esse tipo de estrutura e pela participação do corpo docente nos processos decisórios do projeto.

A participação de docentes da universidade como orientadores (ou tutores, como eram identificados / denominados pelos integrantes do projeto) era considerada uma necessidade pelo próprio grupo de alunos que estava na origem da construção desse projeto e foi a estratégia considerada mais adequada para garantir que o trabalho em sala de aula fosse menos intuitivo e, na minha perspectiva, mais fundamentado teórica/tecnicamente e amparado por uma maior experiência com uma prática pedagógica intencional e conscientemente planejada. Em outras palavras, no projeto original quando se define um de seus objetivos - o de possibilitar a alunos da universidade “o exercício de uma experiência de ensino (orientada /supervisionada) sistemática e de maior duração do que aquela proporcionada pelos estágios curriculares regulares até então desenvolvidos na UFSCar” – considerava-se que o potencial individual dos alunos da universidade, que fossem selecionados para atuar no curso como professores ou monitores, poderia ser desenvolvido/aperfeiçoado se estes pudessem contar com orientação de professores mais experientes e especialistas na área.

Mesmo sendo um curso pré-vestibular, eu acreditava que o trabalho, que seria compartilhado por professores e monitores, incluiria a totalidade do “ser professor” enquanto alguém que se responsabiliza integralmente por sua atuação em sala de aula e pelas conseqüências/resultados dessa. Na minha concepção, as necessidades e dificuldades de planejamento e preparação das aulas e os problemas de ensino e aprendizagem, com que se defrontassem os professores e monitores, poderiam se caracterizar como ‘dados de realidade’ que demandariam naturalmente a orientação por parte dos ‘tutores’. Esses,

por sua vez, como docentes experientes da UFSCar (docentes que detivessem o conhecimento específico do conteúdo que seria objeto de ensino, que tivessem experiência em ensino e que detivessem o conhecimento pedagógico específico relacionado à cada área de ensino, em outras palavras, que fossem especialistas no “ensino de ...”), além de contribuir com elementos mais diretamente vinculados à preparação da aula e ao domínio do conteúdo a ser ensinado, propiciariam uma ‘leitura’ não intuitiva – com base no senso comum – sobre a prática: os problemas de manejo da sala de aula; as dificuldades e problemas de aprendizagem e, portanto, também, de ensino; as dificuldades para selecionar conteúdos e para orientar toda a dinâmica de sala de aula pelos objetivos de ensino – de aprendizagem – e não pelo objetivo de cumprir o desenvolvimento de um conteúdo programático.

Assim, na minha perspectiva, a formação pedagógica do corpo docente seria um processo natural, com base em uma realidade de sala de aula experienciada com a responsabilidade que cabe de fato a qualquer professor e, por isso, um processo muito distinto daquele que se desenvolve por meio das disciplinas dos cursos de licenciatura ou por meio de cursos para professores já em exercício. (PERDIGÃO, 2005).

Conforme o texto original do projeto e alguns de seus relatórios, no início do projeto, à exceção da área de geografia, formalmente todas as áreas tinham um orientador docente da universidade. Nesse início, alguns participaram mais sistematicamente desse trabalho, mas um conjunto de dificuldades operacionais acabou por inviabilizar sua concretização e sua permanência na estrutura organizacional e pedagógica do projeto.

Assim, não se tem conseguido desenvolver um trabalho sistemático de formação pedagógica do corpo docente. Este tem se limitado, até recentemente, a algumas atividades, oficinas ou discussões em reuniões pedagógicas coletivas, que às vezes contam com a participação de docentes da universidade convidados para essa finalidade.

As reuniões pedagógicas são reservadas para a realização de atividades com o corpo docente sobre a elaboração de questões de testes simulados, ensino de conceitos, para a discussão sobre ‘quem é’ o aluno do cursinho, suas necessidades e expectativas, discussão sobre o papel do corpo docente na aprendizagem dos alunos, como ocorre o aprendizado, algumas questões latentes sobre relação professor – aluno, professor – professor, a ética e a avaliação do projeto em termos da aprendizagem dos alunos, disciplina em sala de aula, entre outros temas e atividades desenvolvidas.

Na perspectiva da coordenadora do projeto, esse é um problema para o qual ainda não há solução, várias tentativas têm sido experienciadas, mas ainda sem sucesso.

Trata-se de um problema fundamental para a consecução dos dois objetivos do projeto, quando considero que o ensino essencialmente baseado em aulas expositivas é extremamente excludente, em outras palavras, não democratiza a aprendizagem em sala de aula, porque delega

ao aluno a etapa mais complexa do processo de aprendizagem – que é o processamento das informações para transformá-las em conhecimento pessoal/individual – e, portanto, apóia-se nas habilidades e competências já desenvolvidas por cada aluno (individualmente). O problema é maior quando consideramos que nossos alunos não têm condições objetivas de estudar. (...) Na minha perspectiva, essa é uma posição política, mais do que isso, ideológica. Esse projeto tem uma função social, constitui-se em uma ação política consciente, e o trabalho do professor (independentemente de estar inserido neste projeto ou não) também é uma ação política e uma de suas principais funções é democratizar a aprendizagem em sala de aula, porque só assim poderá se constituir em uma ação educativa efetivamente inclusiva.(PERDIGÃO, 2005)

2.3.2. A gestão do projeto

No texto do projeto, sua gestão é definida como participativa, tanto em relação aos processos decisórios, como em relação às responsabilidades na realização das atividades administrativas. A experiência de organização da realização de atividades por grupos de trabalho teve curta duração; logo no segundo semestre de implantação do projeto, por iniciativa e deliberação do corpo docente, organizou-se uma comissão coordenadora que passou a se responsabilizar pela realização das atividades de rotina administrativa.⁵

Desde a constituição dessa comissão, a coordenação/gestão do projeto tem sido desenvolvida por um grupo coordenador. Esse grupo inclui a professora⁶ responsável pelo projeto – sua coordenadora geral –, a comissão coordenadora e, mais recentemente, um coordenador administrativo (função criada em 2003 e que tem sido ocupada por um professor substituto da universidade), que têm reuniões semanais. O trabalho de coordenação administrativa e pedagógica tem sido compartilhado, também mais recentemente, pelos coordenadores de área e por coordenadores de algumas modalidades de trabalho diferenciadas dentro do projeto – atividades curriculares especiais⁷.

A despeito dessas alterações organizacionais, as decisões relativas às diretrizes político-pedagógicas e as decisões administrativas mais gerais/importantes sempre foram tomadas coletivamente em reuniões gerais.

⁵ A comissão coordenadora é composta por 6 integrantes do corpo docente e um aluno do curso de Pedagogia que atua exclusivamente na comissão.

⁶ A coordenadora do projeto, desde sua elaboração, é professora adjunta, efetiva da UFSCar, e é vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas.

⁷ No ano de 2005, foi implementado um currículo especial para o primeiro semestre letivo da modalidade de curso de 02 anos letivos e, desde o final de 2003, iniciou-se um trabalho diferenciado que faz parte de um programa especial do MEC – Programa Diversidade na Universidade MEC/UNESCO. Esses dois tipos de trabalho serão descritos ao final deste capítulo.

As decisões relacionadas à rotina são tomadas no nível do grupo coordenador, de maneira geral, em suas reuniões semanais. Entretanto, essas decisões são orientadas por outras mais gerais que foram tomadas pelo coletivo que atua no projeto (corpo docente e coordenação) ou, em alguns casos, são levadas como propostas para deliberação nas assembleias/reuniões gerais. Na perspectiva da coordenadora geral do projeto,

A caracterização do que é uma decisão que deve ser tomada no nível do coletivo maior do projeto ou no nível do grupo coordenador não é absoluta e atemporal. Ao contrário, é dinâmica e contextualizada, assim como o desenvolvimento dos trabalhos é dinâmico. Se no início do projeto, praticamente todas as decisões eram tomadas em reunião geral porque ainda não havia rotinas estabelecidas, hoje, com rotinas estabelecidas até para os processos mais importantes dentro do projeto, como é o caso da seleção de alunos, muitas decisões são tomadas no nível do grupo coordenador. Assim, é e será a dinâmica de avaliação do que já está estabelecido e em desenvolvimento que definirá a necessidade de novas decisões no nível do coletivo maior (e, portanto, em reuniões gerais) ou no nível do grupo coordenador. Essa avaliação, embora, de maneira geral, se inicie no nível do grupo coordenador, pode e seria desejável que fosse desencadeada pelos próprios integrantes do corpo docente. Na verdade, em vários momentos, essa avaliação já teve ponto de partida no corpo docente e, enquanto processo de pensamento, muitas vezes é concomitante. De qualquer maneira, independentemente do seu ponto de partida, na concepção original desse projeto, a avaliação sempre deverá ser concluída no coletivo. (PERDIGÃO, 2005)

As decisões que são tomadas, em algum nível, pelo grupo coordenador estão relacionadas às suas atribuições específicas. Os integrantes do grupo coordenador responsabilizam-se pela coordenação político-pedagógica e pela coordenação administrativa do projeto. Em linhas gerais, responsabilizam-se: (a) pelo planejamento das reuniões gerais e pedagógicas, (b) planejamento de alternativas de acompanhamento do corpo discente, (c) pela coordenação – organização – e avaliação dos processos de seleção de novos alunos e novos professores/monitores, (d) pela realização ou participação na realização de etapas destes processos de seleção, (e) pelas atividades relacionadas à rotina administrativa do ‘cursinho’, que envolvem a organização do calendário letivo e horário das disciplinas, reserva de salas de aula, manutenção do fluxo de informações entre grupo coordenador, corpo docente e corpo discente, organização da elaboração e aplicação de simulados e de outras avaliações, revisão e diagramação dos instrumentos de avaliação, registro e sistematização de dados relativos ao corpo docente e discente, controle de frequência dos alunos e controle do pagamento de mensalidade, atendimento de demandas imediatas de integrantes do corpo discente (no prédio de salas de aula) e do corpo docente;

providenciar informações sobre os vestibulares e formulários de isenção para os vestibulares públicos, por organizar e acompanhar os alunos nas cidades em que os exames vestibulares são realizados, entre outros; ‘administração’ do uso dos recursos financeiros⁸ do projeto para pagamento do bolsas ao corpo docente e compra de material de consumo; pela elaboração de relatórios; e , mais recentemente, pela coordenação da elaboração de material didático (apostilas).

Em relação a essas atribuições há responsabilidades diferenciadas. O trabalho da comissão coordenadora (parte da coordenação administrativa) tem por objetivo facilitar e viabilizar o trabalho do corpo docente em suas práticas em sala de aula, garantir o registro e o fluxo de informações, além de atender os alunos em suas demandas particulares. Para tanto, a comissão coordenadora é responsável por executar as atividades de rotina administrativa referidas anteriormente, por organizar e supervisionar os processos de seleção de alunos, professores e monitores, supervisionar diretamente o trabalho do corpo docente junto aos alunos. Mas, ao mesmo tempo, participa da tomada de decisões que cabe ao grupo coordenador – todas aquelas que dizem respeito a planejamento, referidas anteriormente, e ao planejamento do seu próprio trabalho.

Na avaliação da autora, é possível identificar alguns problemas no trabalho da comissão coordenadora como a rotatividade de seus integrantes, falhas na comunicação entre seus membros e a falha na sistematização e registro de dados dos alunos, por exemplo. A presença do coordenador administrativo é fundamental para a resolução destes problemas. Cabe a ele organizar as tarefas que devem ser realizadas pela comissão coordenadora, definir um responsável por cada uma delas, estipular prazos para a concretização destas, supervisionar o processo de elaboração das mesmas, criar juntamente com a comissão estratégias de registro das informações coletadas, além de viabilizar a comunicação entre os membros da comissão. Esta última é fundamental para se manter a homogeneidade da conduta da comissão com o corpo docente e discente do projeto e para a realização de tarefas.

O trabalho da comissão coordenadora só flui quando todos os seus integrantes têm clareza sobre o que foi decidido, o objetivo das decisões, quais tarefas devem ser realizadas e seus objetivos; de que maneira devem ser feitas e onde devem estar armazenadas as

⁸ Os recursos financeiros do projeto, provenientes do pagamento de mensalidade pelos alunos e doação de uma empresa da cidade de São Carlos, são de responsabilidade, respectivamente, da FAI-UFSCar e Pró-reitoria de administração (Proad) da UFSCar. A coordenação define e autoriza o uso dos recursos.

informações necessárias. É preciso garantir que os integrantes da comissão coordenadora sejam capazes de dar continuidade ao trabalho iniciado por qualquer um de seus membros e auxiliar o coordenador na supervisão deste trabalho. Com isso não se pretende que um membro aponte o erro do outro, mas, que durante o processo, os membros da comissão sugiram maneiras mais eficientes de conduzir e concluir o trabalho.

Sobre o papel das reuniões gerais

As reuniões gerais caracterizam-se como assembleias gerais, em que todos os integrantes do projeto têm o direito de participar e de se posicionar, votando nas propostas mais eficazes à tomada de decisão. Assim, todas as ações gerais do projeto dependem de um processo democrático de discussão e decisão, seus participantes precisam assumir as responsabilidades decorrentes desse processo e não são raros, também, os problemas relacionados às dificuldades de realizar um trabalho coletivo e democrático.

Procura-se evitar, sob a ótica da autora, o modelo de projeto em que um professor ou um grupo de professores da universidade coordena e determina o que os alunos devem realizar, projetos em que os alunos não participam das decisões, nem definem a direção do trabalho. É relevante destacar que esse processo coletivo não exclui, como já referido, a existência de diferentes funções e responsabilidades dos integrantes do projeto, determinadas pelas diversas demandas no desenvolvimento das atividades e, mesmo, pelas responsabilidades perante a instituição, à comunidade externa, aos diferentes integrantes do projeto e aos alunos.

Por meio de decisões coletivas, os alunos da universidade planejam e desenvolvem o trabalho, decidem quais atividades seriam mais interessantes para serem desenvolvidas com os alunos, decidem como serão realizadas, quando deverão ocorrer e quem deverá ser responsável por viabilizar o trabalho.

Para a autora, o fato de o trabalho caracterizar-se por ser coletivo não significa que o papel do professor coordenador, responsável pelo projeto, seja dispensável ou fique em segundo plano. O papel do coordenador é essencial; cabe a ele ter o conhecimento do todo, e isso significa supervisionar os processos seletivos de professores e alunos (e todas as etapas que os envolvem), conhecer e identificar alternativas para os problemas que

professores estão apontando sobre o projeto, acompanhar o trabalho que está sendo de fato desenvolvido por professores, monitores e comissão coordenadora.

A presença do coordenador geral do projeto, na concepção da autora, é fundamental para situar, durante todo o processo, as funções que cada um deve exercer dentro do projeto, quais as responsabilidades e de que maneira proceder em algumas situações, auxiliar o grupo a não perder de vista os objetivos do projeto, a serem coerentes em relação às decisões que são tomadas coletivamente, orientar a discussão de maneira que se possa pensar nos aspectos positivos e negativos das propostas apresentadas. A sua experiência e a visão do todo subsidiam a tomada de decisão coletiva.

Segundo a perspectiva da coordenadora geral, a participação ativa do corpo docente nos processos decisórios é fundamental.

(...) Quanto a integrantes do corpo docente e do grupo coordenador, considero importante destacar que quanto maior o grau de envolvimento e comprometimento e, quanto maior o grau de consciência sobre o seu papel, maior a probabilidade de que o processo de avaliação, realizado individualmente, seja consciente, dirigido e explicitado construtivamente no coletivo. Assim, provavelmente, maior será a frequência com que cada integrante identifique a necessidade de reflexão coletiva, a necessidade de avaliação ou a necessidade de implementação de mudanças a partir da avaliação. Provavelmente, as discussões que propiciarão a avaliação coletiva e compartilhada serão qualitativamente mais ricas e amadurecidas porque já houve uma reflexão individual, um amadurecimento individual. Provavelmente, também, se assim for o processo, o consenso ou as decisões majoritárias carregarão um sentido compartilhado, um sentido de responsabilidade pelas ações conseqüentes às decisões e um sentimento de participação efetiva no projeto e em processos decisórios democráticos. Parece-me fundamental que as condições objetivas de participação democrática – dadas pela estrutura organizacional desse projeto – possibilitem condições efetivas de igualdade de participação e de tomada de decisão consciente. Esse tipo de igualdade, parece-me, só será atingido pela própria experiência e aprendizagem propiciada pela participação e, em especial, pela oportunidade de reflexão consciente, anterior ao momento de decisão. (...) considero o espaço das reuniões gerais e de outras reuniões de grupos menores ... um espaço de aprendizagem realmente coletiva e um espaço de formação política e pedagógica (mesmo que os conteúdos tratados não sejam pedagógicos). (...) Tenho consciência de que o sentido de tais reuniões não é o mesmo para cada um dos integrantes do projeto e de que seria mais fácil (e ágil) organizar o trabalho de outra forma, mas seria este trabalho, muito provavelmente para maioria, um trabalho alienado e, acho, que nenhum de nós conscientemente deve desejar isso. (PERDIGÃO, 2005)

2.3.3. As principais alterações político-pedagógicas ocorridas na evolução do projeto

A preocupação com as questões vinculadas à exclusão social e à democratização do acesso às universidades públicas, com a formação de seus professores e com a aprendizagem significativa dos alunos gerou algumas modificações no projeto no decorrer dos anos. Nesta perspectiva, em 2001, quase concomitantemente, foram tomadas duas decisões fundamentais para o projeto, que serão apresentadas fora de sua seqüência temporal. Procurando-se atingir parte da população mais excluída – os afrodescendentes – foi instituída uma reserva de vagas para esse grupo étnico da população. Embora a característica “cor”, tal qual definida pelo IBGE, já fosse considerada na avaliação socioeconômica dos candidatos, com uma pontuação que privilegiava aqueles que se identificassem com cor parda e preta, o percentual de indivíduos com essa característica que se inscreve no processo de seleção é significativamente inferior aos de cor branca, cerca de 30%. Em consequência da baixa demanda, mesmo que mais de 70% destes fossem aprovados e classificados para obtenção de vagas, o número de alunos afrodescendentes sempre foi bastante inferior ao de brancos. O estabelecimento da reserva de 30% das vagas do curso, implantada no processo de seleção de 2002, poderia por um lado estimular a procura dos afrodescendentes pelo curso e por outro ampliar o número de classificados, já que prioritariamente essa reserva seria destinada àqueles que fossem aprovados na avaliação socioeconômica, mas que não conseguissem classificação suficiente para obter vaga no curso. A adoção da reserva de vagas alterou pouco essa situação.

A outra modificação importante, também implantada em 2002, é representada pela criação da modalidade de curso de dois anos letivos com o intuito de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos. A decisão de implantar essa modalidade de curso baseou-se na avaliação, feita pelo corpo docente, de que as lacunas de conhecimento sobre os conteúdos previstos na programação dos vestibulares, as dificuldades de aprendizagem, a falta de tempo e condições objetivas para estudar fora do espaço de sala de aula, não poderiam ser superadas pelo curso regular de um ano. A idealização desse trabalho tomava como pressuposto que se os professores tivessem mais tempo para desenvolver a programação de conteúdos, teriam condições de utilizar alternativas metodológicas, diferenciadas da aula expositiva, que propiciassem condições

de aprendizagem significativa dos conteúdos na própria sala de aula, tornando-a mais independente da necessidade de estudo individual pelos alunos. Agregou-se à proposta de estender o tempo de curso e alterar as estratégias de ensino, a previsão de inclusão no currículo de outros conteúdos e atividades que tivessem caráter formativo, objetivando a preparação dos alunos para terem melhores condições de permanência bem sucedida na universidade e para outras situações da vida – com a inclusão de aulas de informática e de inglês instrumental, atividades que propiciassem o desenvolvimento de auto-estima positiva e atividades culturais.

Por falta de recursos financeiros, à exceção do inglês instrumental, não foi possível implementar as alterações curriculares de inclusão de novos conteúdos e atividades. Quanto às alterações metodológicas, não foi possível dar suporte contínuo e sistemático a todo o corpo docente para que pudessem promover alterações significativas em sua prática pedagógica. O que de fato se alterou no trabalho dos professores nas turmas da modalidade de dois anos foi, para a maioria deles, a mudança de ritmo das aulas, a realização de maior número de exercícios em sala de aula. Alguns, procuraram desenvolver aulas expositivas-participativas, investindo na proposição de questões que levassem os alunos a pensar; esses, eventualmente, também procuraram desenvolver atividades práticas com os alunos e trabalhar com textos.

No período de 2002 a 2004, o trabalho na modalidade de curso de dois anos letivos – denominada, no projeto, de ‘turmas de 02 anos’ – foi permanentemente avaliado. Quase em paralelo, em 2003 e 2004, o projeto candidatou-se ao edital do Programa Diversidade na Universidade MEC/UNESCO⁹ - Linha de Projetos Inovadores de Curso (PIC) e obteve financiamento. As diretrizes gerais desse programa estabeleciam o atendimento privilegiado de afrodescendentes e/ou indígenas, a introdução de inovações curriculares denominadas de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural. Os projetos que atendem a essas diretrizes são denominados de PICs e seus alunos são contemplados com uma bolsa auxílio manutenção.

As diretrizes do referido programa estavam em consonância com parte do que havia sido planejado para a criação das turmas de 02 anos; e a obtenção do financiamento possibilitaria sua implementação efetiva acrescida de outros avanços curriculares. Assim,

⁹ Programa originalmente vinculado à SEMTEC /MEC e atualmente vinculado à SECAD/MEC.

desde o final de 2003, vinculado ao projeto (ou como parte¹⁰ deste), iniciou-se o desenvolvimento de atividades culturais, aulas de informática, e de atividades especiais que abordam conteúdos relacionados à formação política, a diferentes formas de discriminação e exclusão social, à história dos afrodescendentes no Brasil etc. Essas atividades são desenvolvidas em período diurno, de 2ª a 6ª feira e aos domingos, e são curriculares (obrigatórias) para os alunos que optam por participar do PIC, que são bolsistas, e têm caráter extracurricular para qualquer aluno do CPV não bolsista. Internamente ao projeto, essas atividades são denominadas genericamente de atividades do PIC.

A experiência com o desenvolvimento desse tipo de atividade em 2004¹¹ foi bem sucedida, sendo que, inclusive, a maior parte dos alunos aprovados nos vestibulares de universidades públicas em 2005 tinha sido bolsista do PIC/UFSCar. Os resultados objetivos e as avaliações (subjetivas) positivas feitas pelo corpo docente, que atuava nas turmas regulares da modalidade de 01 ano letivo, em relação ao desempenho dos alunos que freqüentavam as atividades especiais do PIC foram determinantes para a decisão de introduzir alterações curriculares importantes na oferta das novas turmas de 02 anos para o ano de 2005. Entre os elementos considerados para essas avaliações positivas, estavam: o aumento da participação dos alunos nas aulas, estabelecendo relações entre diferentes conteúdos e questionando os professores sobre essas relações, e a melhoria no desempenho desses alunos em relação à leitura e à produção de textos. Assim, em consequência, das avaliações positivas sobre o trabalho desenvolvido no PIC/UFSCar e das avaliações negativas¹² sobre o trabalho nas turmas de 02 anos (até 2004), decidiu-se organizar o currículo das novas turmas de 02 anos letivos, que se iniciariam em 2005, em duas etapas. O primeiro semestre letivo do curso teria um caráter formativo, materializado pela abordagem de conteúdos e por opções metodológicas que privilegiariam o desenvolvimento da capacidade de interpretar e produzir textos – eixo orientador de todas

¹⁰ O que se denomina de PIC/UFSCar é considerado uma parte do projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar porque não inclui todos os alunos do projeto. Utiliza-se aqui, portanto, como referência os alunos abrangidos pelo projeto e não a amplitude curricular, já que o PIC curricularmente é mais abrangente do que o curso pré-vestibular, pois inclui a grade curricular regular do curso e as atividades de formação social e valorização da diversidade cultural. Em consequência, a carga horária do PIC é também maior do que aquela definida para o curso regular. Além disso, caso não haja continuidade do financiamento pelo programa do MEC, não é possível prever, ainda, se será possível manter o desenvolvimento das referidas atividades.

¹¹ 2004 foi o primeiro ano de execução completa do projeto aprovado em 2003, pois, embora se tenha iniciado o desenvolvimento das atividades do PIC ao final de 2003, o financiamento só foi liberado em 2004.

¹² Não se conseguiu alterar o modelo de ensino expositivo predominante.

as disciplinas da grade curricular deste período letivo –; a aprendizagem de operações matemáticas elementares e desenvolvimento de raciocínio lógico; e a formação social dos alunos (envolvendo conteúdos relacionados à política e economia, ao ambiente e à organização do trabalho, à saúde, a diferentes formas de discriminação e exclusão social, particularmente por diferenças de cor e etnia e por orientação afetivo-sexual, à produção de conhecimento científico e à filosofia, e ao conhecimento instrumental básico da informática). A segunda etapa do curso – os três semestres letivos subseqüentes – seria dedicada ao desenvolvimento das disciplinas regulares do curso extensivo preparatório para os vestibulares.

A mudança curricular definida, além de conter a definição de conteúdos diferenciados do que é previsto na programação dos vestibulares, implicava na adoção de alternativas de ensino diferenciadas das aulas expositivas. A experiência anterior mal sucedida, com a mesma modalidade de curso – turmas de dois anos – definiu outras alterações organizacionais para o trabalho nessas ou com essas turmas: o grupo de professores que assumiu a responsabilidade pelo trabalho no primeiro semestre letivo (1ª etapa do currículo) optou voluntariamente por integrar essa nova experiência, assumindo o compromisso – condição obrigatória para compor o grupo – de participar de reuniões quinzenais de planejamento e discussão do trabalho desenvolvido e de dedicar parte do tempo de preparação de suas aulas a reuniões de orientação pedagógica com a professora (da área de comunicação) que foi encarregada de coordenar o trabalho dessa primeira etapa - coordenação administrativa e pedagógica, e de orientação com o professor encarregado da coordenação administrativa e pedagógica das atividades do PIC (do grupo de professores que atuava nas atividades do PIC). Foram constituídas três turmas, com aproximadamente 35 alunos cada, que tinham três aulas de uma hora de duração por dia, de segunda a sexta-feira, no período noturno.

O trabalho foi implementado, com a garantia das condições mínimas definidas previamente, e sua avaliação positiva desencadeou a tomada de decisão de que o projeto criasse novas turmas no segundo semestre letivo de 2005, que teriam a duração três semestres letivos (um ano e meio) e seriam compostas por alunos que se encontravam na lista de espera do processo seletivo de candidatos ao CPV de 2005. O currículo dessas novas turmas reproduziria o que foi definido e desenvolvido na experiência do primeiro período letivo de 2005 para as turmas de 02 anos (com algumas alterações de conteúdos e

de sua organização nas disciplinas da grade curricular) e, posteriormente, no ano de 2006, os alunos fariam o curso extensivo de um ano letivo. As exigências mínimas para participar do grupo de professores que atuaria nessas turmas foram mantidas, e novos integrantes do projeto decidiram participar desse grupo de trabalho.

Essas recentes alterações pedagógicas geraram algumas alterações organizacionais no último ano do projeto. Atualmente, em relação ao corpo docente, é possível caracterizar três grupos de trabalho em que parte dos integrantes de cada grupo inclui-se também na composição dos outros. O primeiro e maior grupo de trabalho é composto pelos professores e respectivos monitores responsáveis pelas disciplinas que abordam a programação de conteúdos dos vestibulares - grade curricular do curso extensivo modalidade de um ano letivo e da segunda etapa das modalidades dois anos letivos e de um ano letivo e meio. Esses professores e monitores estão organizados em áreas de ensino – matemática, física, química, história etc –, sendo que cada área conta com um professor coordenador (coordenador de área). O segundo grupo é constituído pelos professores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades especiais do PIC e conta com um professor coordenador, integrante desse grupo, com responsabilidades administrativas e pedagógicas. E, finalmente, o grupo mais recente, composto por professores e monitores responsáveis pelas disciplinas da primeira etapa do currículo (primeiro semestre letivo) das turmas de dois anos e um ano e meio (que serão denominadas aqui de disciplinas curriculares especiais). Este grupo, como já referido, também conta com uma professora-coordenadora, que também atua como professora nessa etapa curricular dessas modalidades de curso.

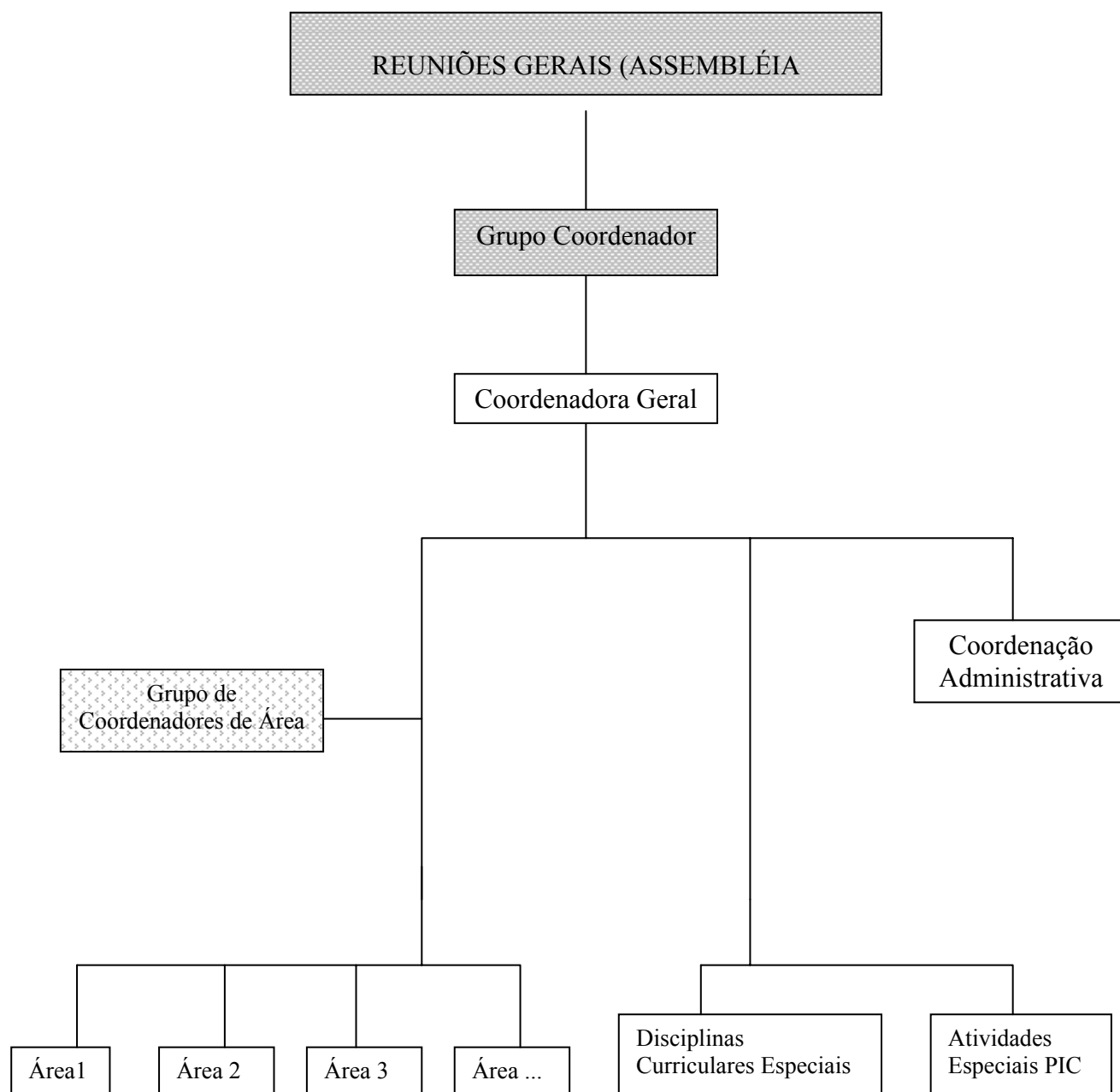
Esses componentes da base da estrutura organizacional do projeto e os componentes responsáveis por sua coordenação geral – político/pedagógica – e administrativa, bem como a forma de gestão, estão representados no organograma apresentado a seguir. Neste organograma, encontram-se representados graficamente diferenciados: os componentes executivos da estrutura organizacional – coordenadora geral, a coordenação administrativa (que inclui o coordenador administrativo e a comissão coordenadora), e os três grupos de trabalho do corpo docente integrante do projeto (organizados por área de ensino e pelas atividades e disciplinas curriculares especiais); os componentes responsáveis pelos processos decisórios, que constituem dois grupos colegiados – Reunião geral (assembléia), da qual participam todos os integrantes do

projeto, e grupo coordenador, do qual participam a coordenadora geral, o coordenador administrativo e a comissão coordenadora –; e, finalmente, um grupo colegiado assessor, composto pelos coordenadores das áreas de ensino.

Finalizando, o projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar, desde a sua implantação até o momento, na concepção de sua coordenadora geral, vem se mantendo com a mesma perspectiva político-pedagógica de contribuir para inserção social de segmentos empobrecidos da população e para diminuição da exclusão social, o que – ao longo do tempo – delineia seu projeto pedagógico. Em seus três primeiros anos de experiência, essa função social foi planejada para ser viabilizada por meio da preparação dos alunos para os vestibulares de universidades públicas. Preparação que foi idealizada – mas não concretizada – para garantir condições de aprendizagem significativa dos conteúdos da programação dos vestibulares por meio da oferta de um curso extensivo, em que o ensino não se caracterizasse pela exclusiva transmissão de informações, orientada para a realização de revisão dos conteúdos programáticos e para memorização dos mesmos pelos alunos. Com essa pretensão, esse curso – em relação ao seu corpo discente – assumiria um projeto pedagógico diferenciado dos tradicionais cursos preparatórios para os vestibulares da iniciativa privada.

Em seus três últimos anos de experiência, delineiam-se outras alternativas para o cumprimento da função social, estabelecida em seu início, e para a busca da consecução de seu objetivo voltado para os alunos. Esse delineamento, na perspectiva da coordenadora do projeto, foi possibilitado por sua forma de gestão e pela manutenção de princípios pedagógicos orientadores da idealização e implantação do projeto em 1998/1999. Ao mesmo tempo, foi possibilitado¹³ e determinado pela dinâmica processual de conhecimento do público do projeto, de avaliação permanente do trabalho desenvolvido e pelos elementos de contexto relacionados ao corpo docente, à sua participação no projeto e às dificuldades de concretizar um trabalho sistemático, intencionalmente planejado, de formação pedagógica do corpo docente.

¹³ Naturalmente, as oportunidades de obtenção de financiamento foram fundamentais para que se pudesse concretizar um outro tipo de trabalho que se distancia cada vez mais do que caracteriza um curso preparatório para os vestibulares.

Organograma do CPV-UFSCar

Na perspectiva de sua coordenadora, em síntese, se o projeto pedagógico do curso, inicialmente idealizado, era orientado para aprendizagem, pelos alunos, dos conhecimentos que são avaliados pelos exames vestibulares, em uma perspectiva cognitivista dos processos de aprendizagem e de ensino, atualmente o projeto pedagógico incorpora dimensões formativas para além da preparação para os vestibulares. Cabe perguntar se essa orientação pedagógica será efetiva e consistentemente concretizada e se contribuirá efetivamente para a consecução do objetivo inicial – fundamental – de propiciar melhores condições de acesso às universidades públicas. Aparentemente, as decisões coletivas dos integrantes do projeto evidenciam que se toma como pressuposto que não são contraditórios ou excludentes os processos “de formar” e de “preparar para o vestibular”. Esse delineamento do projeto pedagógico continua em processo e conforme indicam as recentes alterações no trabalho, encontra-se em fase muito inicial de experiência e, portanto, de avaliação.

Na perspectiva da autora dessa pesquisa, integrante do projeto, as alterações explicitadas anteriormente relacionam-se diretamente à formação mais global do aluno, o que inclui a discussão das questões complexas da nossa sociedade, como exclusão, preconceito, racismo, gênero e sexualidade. A prática pedagógica deve ser orientada para o trabalho com o pensamento do aluno, fundamental para aprendizagem do conhecimento específico, constituindo-se também em ferramenta importante na vida e na universidade.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da docência é pessoal, particular e contextualizada (MIZUKAMI et al, 2000), é pertinente investigar como ocorre a aprendizagem de professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. Pretende-se analisar como o contexto – definido pelas características do projeto e de seu público alvo – e a diversidade das trajetórias individuais e de experiências se relacionam no processo de aprendizagem dos mesmos. Que tipo(s) de aprendizagem está(ão) ocorrendo e como se desenvolve(m) esta(s) aprendizagem(ns), parecem questões relevantes. Como os professores lidam com os eventos de sala de aula e como modificam sua prática a partir da análise desses eventos?

Algumas características do processo de aprendizagem profissional vivido pelos participantes são comuns a todos ou a parte deles. O corpo docente é formado pelos professores que são licenciados, considerados pela literatura em início de carreira, por possuírem menos de cinco anos de prática docente; e por aqueles que estão em processo de formação inicial, ou seja, são graduandos, sendo esta categoria composta pelos licenciandos e os não-licenciandos. Estes últimos possuem o conhecimento pedagógico comum definido, por Imbernón (2000). Esse conhecimento é adquirido ao longo de sua escolaridade, na qual se assume muitas vezes estereótipos e esquemas que precisam ser superados (IMBERNÓN, 2000). Além deste, possuem o conhecimento prático, como definido por Calderhead. Os professores licenciados e licenciandos, além destes conhecimentos, “possuem” o conhecimento pedagógico, pois são oriundos dos cursos de Pedagogia ou de outras licenciaturas, como Matemática, Física e Biologia.

A comissão coordenadora do CPV assume a condução do processo de formação dos seus integrantes. Essa formação pode ser considerada como um processo de formação inicial para uma parcela do corpo docente (aquela composta pelos não licenciandos e os licenciandos) e como um processo de formação contínua para os já licenciados, em início de carreira.

Essa investigação enfoca a formação docente dos participantes com base na experiência como professores do CPV, sob sua perspectiva. Procura-se responder a

seguinte questão: “Como ocorre a aprendizagem da docência de professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar na perspectiva dos mesmos”?

Os objetivos que norteiam essa pesquisa são identificar e analisar:

- as concepções dos participantes sobre sua formação e início na docência;
- a compreensão dos participantes sobre eventos de sala de aula e práticas pedagógicas, bem como as mudanças que efetuaram a partir dessa análise;
- os conhecimentos considerados pelos participantes como essenciais à sua prática;
- quais aprendizagens e/ou elementos do contexto do CPV influenciam de maneira efetiva sua formação docente;

Espera-se que esse tipo de estudo forneça contribuições para subsidiar currículos de cursos de formação inicial de professores e programas de formação contínua que se desenvolvam no local de trabalho, a partir dessa investigação.

3.1. O caminho percorrido

A escolha da abordagem metodológica procurou contemplar o local de trabalho dos participantes da pesquisa – o CPV - para entender como os professores interpretam sua experiência e traduzem seus conhecimentos em práticas pedagógicas. Procurou também estar atenta aos processos que envolvem e influenciam a aprendizagem docente destes. Para Bogdan e Bicklen (1994)

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (p. 48)

De acordo com os mesmos autores, uma pesquisa qualitativa caracteriza-se essencialmente: por ser descritiva, por possuir como principal instrumento o investigador, por obter dados no ambiente natural – no caso o local de trabalho dos professores – e por ter como foco de interesse do pesquisador o processo e não o produto. Além disso, há uma tendência para analisar os dados de forma indutiva, isto é, os pesquisadores

(...) não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (p.50)

Finalmente, como o significado é imprescindível nessa abordagem, o investigador interessa-se por saber como o sujeito da pesquisa interpreta suas experiências; quais são elas; de que maneira os professores - no caso deste estudo especificamente - transformam os conhecimentos que possuem em conhecimentos ensináveis, por exemplo.

André (1995) ao caracterizar um estudo etnográfico oferece indicações de atitudes e de procedimentos de pesquisa úteis para a abordagem de questões como a que esse estudo propõe:

- a) o uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante (o pesquisador está em interação constante com a situação estudada), entrevista intensiva e análise de documentos;
- b) a ênfase é o processo;
- c) há preocupação com a maneira com que o sujeito interpreta suas experiências e o mundo que o cerca;
- d) envolve trabalho de campo;
- e) o pesquisador faz uso de dados descritivos;
- f) busca a formulação de hipóteses, de novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p.30).

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada no período de março a outubro de 2004, envolvendo entrevistas com os participantes deste estudo. Antes do início da coleta de dados, foi realizada uma conversa com a coordenadora responsável pelo Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular da UFSCar, com o intuito de levantar o histórico, os objetivos e descrever a sistemática de trabalho desenvolvida no local da pesquisa. Com a mesma finalidade foram utilizados documentos sobre o CPV – UFSCar, escritos pela própria coordenadora.

3.1.1. Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são sete professores que atuam no Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular da UFSCar. Destes, quatro possuem formação inicial em licenciatura e três não possuem. Quatro atuam na mesma área de conhecimento de sua formação inicial e três atuam em áreas diferentes à de formação em nível superior. Além

disso, dois possuem experiência como monitor anterior à atuação docente e são dois os que recebem orientações de especialistas (mentoria), conforme quadro abaixo:

Quadro 1.

Distribuição da formação e atuação dos professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. 2004

Prof.	Formação Inicial	Atuação no 'Cursinho'	Atividade docente em outra instituição	Recebem orientação de especialistas (mentoria)	Experiência de monitoria anterior a de professor	Tempo de atuação no magistério
Daniel	Licenciatura em Física	Física				1 ano e 6 meses
Vitor	Bacharelado em Ciências Sociais	História	Ensino Médio na rede privada	Mentoria de prof de Hist.		4 anos
Eduardo	Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia			Foi monitor de Biologia por 1 ano	3 anos
Márcio	Bacharelado em Física	Física			Foi monitor de Física por 1 ano	2 anos
Letícia	Licenciatura em Pedagogia	Geografia	Ensino Fundamental na rede pública	Mentoria de prof de Geografia		1 anos e 6 meses
Samuel	Engenharia Química	História				1 anos
André	Licenciatura em Matemática	Matemática	Ensino Médio e Pré-Vestibulares de São Carlos e região		Foi monitor de Mat. por 2 anos	4 anos

Fonte: MORAES, A. C. de. "Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar". UFSCar. 2004.

A seleção dos participantes dessa pesquisa foi realizada tendo em vista a diversidade de trajetórias pessoais do corpo docente, as diferentes participações e experiências no projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar.

O corpo docente deste projeto é composto por alunos (alunos-professores) da própria Universidade, sendo assim, são oriundos de diferentes cursos de formação inicial (licenciados, não-licenciados, licenciandos e não-licenciandos), uns atuam em áreas do conhecimento correspondentes à formação obtida na Universidade e outros não, possuem diferentes participações no projeto, como: professor ou monitor e, para alguns, o cargo de coordenador de área alia-se a um dos anteriores. Há, ainda, aqueles que ingressaram no projeto assumindo o cargo de professor e outros que passaram, primeiramente, pela experiência de monitor antes de assumirem a função de professor.

Tendo em vista a preocupação com a formação docente, o projeto proporciona aos professores do CPV - UFSCar a orientação de professores especialistas da Universidade e de fora dela, mais especificamente, de professores de Ensino Médio de uma escola da rede

privada de São Carlos; sendo assim, há professores que usufruem dessa orientação, no entanto, apresentam-se em pequeno número, apenas dois.

Sobre a preocupação com a formação docente, o projeto proporciona aos seus professores algumas instâncias nessa direção, como: a troca de experiências entre professor-monitor, as orientações dos professores especialistas da Universidade e de fora dela. Outros espaços de formação são as reuniões pedagógicas e gerais; a troca de experiências entre os docentes; a participação nos processos decisórios que envolvem questões administrativas e pedagógicas deste projeto.

Tendo em vista a diversidade de características que compõem o corpo docente desse projeto, tentou-se nessa pesquisa selecionar os sujeitos de maneira a contemplá-la.

Isto posto, os participantes dessa pesquisa foram escolhidos de acordo com as seguintes critérios: (1) a situação no curso de formação inicial (licenciados, não-licenciados, licenciandos e não-licenciandos), (2) a área de atuação no projeto relacionando-a à área de formação, (3) a experiência como monitor anterior a de professor e (4) a orientação recebida por especialistas.

3.1.2. Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas para analisar como os professores percebem a própria prática, suas estratégias de ensino, que tipo de conhecimentos utilizam para ensinar e como analisam o processo vivido. Foram utilizados, ainda, questionário para a caracterização da formação dos participantes. **(Anexo I)**

Para Bogdan e Bicklen (1994), pautados em Morgan (1998), a entrevista consiste em uma conversa intencional entre o pesquisador e o seu sujeito de pesquisa ou entre aquele e um determinado grupo de professores, por exemplo. Ludke e André (1986) ressaltam que este instrumento apresenta uma vantagem sobre as outras técnicas, pois permite a captação imediata e corrente das informações que se deseja obter.

Para se obter uma boa entrevista, segundo Bogdan e Bicklen (1994), é necessário que o entrevistador permita que o entrevistado sinta-se à vontade; estabeleça uma relação de confiança com este; ouça-o atentamente; seja flexível; proporcione a sensação de que está apenas coletando informações para responder a uma questão de pesquisa, sendo importante esclarecê-la, e não de que está sendo avaliado; deixar claro que é um trabalho confidencial;

estimular o entrevistado ou encorajar o sujeito a dizer o que pensa e sente; não temer o silêncio, essa pode ser a oportunidade que o entrevistado tem para organizar seu pensamento; ser capaz de interpretar a linguagem não verbal (gestos ou fisionomias); ter claro que o papel do pesquisador é compreender as diferentes perspectivas dos entrevistados e as razões que os levam a assumi-las.

No caso da entrevista realizada com os participantes dessa pesquisa e na conversa com a Coordenadora do CPV da UFSCar e Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, algumas etapas puderam ser deixadas de lado, como, por exemplo, construir uma relação e que fosse de confiança, pois esta já existia em função do tempo de participação da pesquisadora no projeto e tentou-se no início de cada entrevista deixar claro o seu objetivo.

As entrevistas com os participantes da pesquisa foram marcadas com antecedência e duraram em média 45min à 1h. Apesar de trabalharmos juntos e possuímos relações de amizade, os entrevistados sentiram-se a princípio inseguros e aos poucos seus relatos e envolvimento com a conversa substituíam essa sensação inicial. A insegurança e nervosismo foram as sensações que permearam essa experiência da pesquisadora, pois o receio de estar sendo inoportuna esteve presente o tempo todo, por mais disponível que os entrevistados pareciam para ceder as informações desejadas. Nessa experiência partilhamos sensações e emoções por participarmos de um mesmo processo de aprendizagem e envolvimento profissional com o projeto.

A entrevista foi composta por questões em que os participantes relatavam o início de sua carreira, o local, as dificuldades encontradas, o seu olhar sobre os processos vividos no projeto e no curso de formação inicial, reflexões sobre a prática que desenvolvem, bem como seus planos futuros enquanto professores. O roteiro está presente em anexo (**Anexo II**).

Nessa etapa da coleta de dados, foi difícil manter um distanciamento entre a pesquisadora e os participantes, pois muitos de seus depoimentos sobre suas aprendizagens, principalmente aquelas em que o contexto foi decisivo, são aprendizagens da pesquisadora também e as que não partilhamos foram observadas e compartilhadas pelo coletivo, onde se inclui a pesquisadora, ao longo do tempo de trabalho no projeto. É realmente muito difícil se distanciar de algo em que se acredita, vive, sente, respira e aprende dia-a-dia.

3.1.3. Análise dos dados

O processo de análise de dados iniciou-se com a transcrição das fitas que continham as respostas dadas às questões da entrevista por cada um dos participantes dessa pesquisa.

A segunda etapa consistiu na leitura e releitura dos dados com intuito de familiarização, sistematização e definição dos aspectos mais relevantes que comporiam a descrição dos dados. O resultado dessa sistematização é apresentado no quinto capítulo deste estudo.

A escolha por deixar as descrições no corpo do texto foi movida pelo receio de não conseguir ser fiel às concepções, percepções e reflexões dos professores ao fazer a análise dos dados.

A descrição dos dados foi organizada tendo em vista os principais aspectos abordados pelos professores durante a entrevista, sendo dividida em três temas: trajetória pessoal, contribuições da prática profissional para a formação docente e análise de elementos de contexto do CPV.

Na primeira, os professores relataram sobre o início de sua experiência docente, onde ocorreu e quais as maiores dificuldades.

Na segunda parte, os participantes falaram sobre as contribuições da prática no CPV para a formação docente, discutiram sobre as mudanças ocorridas em sua prática desde o início e, também, sobre a influência do curso de formação inicial para a sua formação docente.

Por último, expressaram suas opiniões e analisaram as influências dos elementos de contexto em sua formação docente e exercício da docência no CPV. Relataram acerca das aprendizagens e vivências em instâncias do projeto consideradas como formativas, como: elaboração de simulados, participação em reuniões gerais e pedagógicas e participação em processos seletivos para professores e para alunos.

Esses temas permearam a análise dos dados apresentada no capítulo 5: **A formação docente no Curso Pré – Vestibular da UFSCar**. Procurou-se evidenciar os aspectos comuns e divergentes dos professores sobre o processo de aprendizagem da docência vivido por eles. A análise de conteúdo das respostas possibilitou encontrar concepções dos sujeitos sobre o conhecimento pedagógico e os conhecimentos específicos da área do curso de formação de cada um e da disciplina que ministram. Além disso, como são as relações de aprendizagem com os pares e com os alunos do CPV.

Analisou-se também as concepções que os professores possuíam no ingresso e as mudanças ocorridas durante a experiência como professor.

O pesquisador qualitativo, segundo Bogdan e Bicklen (1994), interessa-se pelo sentido que as pessoas atribuem às suas vidas e ações, preocupando-se fortemente com a perspectiva dos participantes. Sendo assim, o processo de análise dos dados é repleto de idas e vindas, na tentativa de compreender os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa sobre as experiências vividas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem”. (Psathas, 1973 *apud* Bogdan e Bicklen, 1994, p. 51)

CAPÍTULO 4 – OS PARTICIPANTES: SEUS PERCURSOS E SEUS OLHARES

Neste capítulo serão apresentados os docentes do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, participantes desta pesquisa. Serão descritas suas trajetórias pessoais (dados sobre a escolaridade), o tempo em que atuam como professores, o local em que iniciaram suas carreiras, bem como a formação inicial de cada um, a área de atuação e suas atuais atividades profissionais. Estes dados foram coletados a partir do questionário de identificação dos participantes presente em **Anexo I**.

Serão descritas ainda as concepções dos participantes sobre a própria prática docente, a relação com os alunos, com os pares e com os elementos da formação e do contexto que a influenciam. Sobre a prática docente os participantes indicam ainda as mudanças ocorridas ao longo do tempo e o que consideram pontos a serem revistos e melhorados. Indicam também suas percepções sobre o projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar e os diferentes tipos de participação no mesmo. Esses dados foram obtidos por meio de entrevista.

4.1. Quem são os professores?

O grupo de participantes desta pesquisa é formado por sete professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. Destes, quatro possuem formação inicial em licenciatura e três não possuem. Na primeira categoria, três já são licenciados e um é graduando (licenciando); na segunda, há um graduado (não-licenciado) e dois graduandos (não-licenciandos).

Dentre os participantes, dois possuem experiência como monitor anterior à atuação docente e são dois os que recebem orientações de especialistas. Encontram-se na faixa etária de 20 a 26 anos.

Quanto à trajetória escolar dos participantes, dois cursaram ensino fundamental e ensino médio em escola da rede pública, dois em particular, um a maior parte em escola particular e dois a maior parte em escola pública.

A área de formação de cada participante e a área de atuação no projeto apresentam-se no quadro abaixo:

Quadro 2.

Distribuição da caracterização dos professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. 2004

Participante (Nomes fictícios)	Formação Inicial	Atuação no 'Cursinho'	Tempo de atuação no magistério
Daniel	Licenciatura em Física	Física	1 ano e 6 meses
Vitor	Bacharelado em Ciências Sociais	História	4 anos
Eduardo	Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia	3 anos
Márcio	Bacharelado em Física	Física	2 anos
Letícia	Licenciatura em Pedagogia	Geografia	1 ano e seis meses
Samuel	Engenharia Química	História	1 ano
André	Licenciatura em Matemática	Matemática	4 anos

Fonte: MORAES, A. C. de. "Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar". UFSCar. 2004.

Sendo assim, é possível afirmar que são três os professores que não atuam diretamente na área de sua formação inicial, diferenciando-se dos outros quatro participantes.

Sobre o tempo de atuação docente, é possível afirmar, segundo Huberman (1995), em seu estudo sobre as carreiras, que os participantes se encontram em duas fases do desenvolvimento da carreira docente, que são: o *tateamento* – os três primeiros anos de atuação – e a *estabilização e/ou consolidação* de um repertório pedagógico, que compreende o período de quatro a seis anos de prática.

Sobre os participantes, é possível afirmar, ainda, que três deles atuam em outras escolas, sendo que um deles atua em escola pública e os outros dois atuam em escolas da rede privada. Apenas um dos participantes iniciou sua prática docente em outro local, os demais iniciaram sua carreira docente no projeto.

O projeto CPV-UFSCar representa para seis participantes o local do início de socialização profissional, que significa o contato com a realidade escolar – adaptação e compreensão da rotina escolar, o convívio com os pares escolares, conflitos relacionados: à relação professor-aluno, ao ser aluno e ao ser professor e sua relação com o ensino e

aprendizagem. Para alguns, os licenciados, representa ainda local de formação continuada; são três participantes nessa situação.

4.2. Descrição da Entrevista com os participantes

Os dados de cada participante serão apresentados separadamente e incluem dados de escolaridade, a trajetória na carreira docente e experiência vivida. Além disso, as contribuições dos elementos do contexto.

4.2.1. Daniel

Esse participante graduou-se em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de São Carlos. Ingressou na graduação em 1999 e concluiu o curso no primeiro semestre de 2004.

Cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola da rede pública, localizada na zona urbana em curso regular.

Atuou como docente por um ano e meio no projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar, no qual iniciou sua experiência docente em 2002. Desde então atuou como professor de Física, assumiu também a função de coordenador de área.

Deixou o projeto assim que concluiu a graduação em 2004. Atualmente cursa Pós-Graduação (mestrado) em Engenharia Mecânica pela Universidade de Brasília.

TRAJETÓRIA PESSOAL

O entrevistado relata que sua carreira docente inicia-se ainda como aluno da graduação, mais especificamente, nas disciplinas de Didática e Práticas de Ensino.

Na disciplina Didática, cursada na licenciatura, o entrevistado teve contato com a escola, com os alunos e com turmas heterogêneas e iniciou a prática docente efetivamente durante a disciplina Prática de Ensino quando foi para a escola pública.

Considera que sua carreira inicia-se de fato no projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar.

Afirma que aos poucos foi melhorando a letra na lousa, falando mais pausadamente de maneira que os alunos compreendam as relações que estabelece enquanto explica o conteúdo.

Afirma ainda que prefere que as carteiras da sala fiquem enfileiradas e que a sua aula só começa quando a sala está como ele deseja.

Sobre a importância de organização da sala para o processo ensino-aprendizagem, afirma:

No começo eu não me importava se eles estavam sentados em trio, todo mundo junto num bloco na sala e agora eu peço para fazer fila. Porque gera um tumulto menos desordenado. Acho interessante eles conversarem entre si na sala de aula, mais, para mim, era melhor estarem em fila porque eu podia andar, eu sempre gostei de andar na sala de aula, mesmo quando eu estava falando assim, estava explicando a matéria, eu não ficava ali na frente. Sempre andava por entre os alunos, sabe. Dar tapa nas costas e perguntar o que ele entendeu daquilo, o que ele acha. Sempre, desde o primeiro dia de aula no estágio eu fiz isso, não sei porque eu fiz, mas eu fiz. No começo do ano não, mas chegava uma época do ano que eram blocos mesmo, eles se fechavam em blocos e não dava para passar, só dava para passar entre um bloco e outro. Então se eu quisesse falar com alguém do meio do bloco eu não podia chegar perto dessa pessoa para falar tinha de falar meio de longe e gerava um certo tumulto.

Sobre os conteúdos aprendidos no curso de formação inicial, o entrevistado relata que utiliza para ensinar aos seus alunos aqueles que aprendeu nos primeiros anos do curso. Considera que os conhecimentos adquiridos na graduação foram essenciais, proporcionando-lhe segurança na hora de ensinar, pois por meio deles foi capaz de identificar os limites entre a Física do Ensino Médio e da Universidade. Mesmo assim, a maior dificuldade no início da carreira foi com relação ao conteúdo específico, confessa que teve que se preparar mais do que esperava.

Relata, ainda, que, em contato com as disciplinas pedagógicas, descobriu que havia “vários estudos sobre a prática docente, técnicas e várias formas de trabalhar”.

Na disciplina Prática de Ensino, afirma ter tido noções sobre planejamento, pois preparou um mini-curso. Relata que o professor que ministrava a disciplina despertou-o para a importância do docente preocupar-se com a aprendizagem do aluno e tentar ao máximo não entrar no que chamou de ‘esquemão’, ou seja, transmitir as informações aos alunos, com o intuito de cumprir o conteúdo, sem preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos. Alertou também para o fato de os alunos do Ensino Médio só terem

contato com a Física e com algumas outras disciplinas apenas nesse nível de ensino, o que dificulta a aprendizagem do mesmo.

Confessa que, ainda, hoje se espelha em um dos seus professores do Ensino Médio para ensinar; no entanto, acredita que dar aula não é repetir as aulas assistidas no colegial. Valoriza nesse professor a forma de explicar, o domínio de conteúdo, a organização de conteúdo e o fato de não se recusar a responder a qualquer dúvida de seus alunos.

A prática desse professor aponta aspectos que considera negativos como, por exemplo, o fato de sempre deixar clara a posição hierárquica de cada um no momento de controlar a disciplina da sala. Sobre isso se posiciona afirmando que o respeito entre o professor e o aluno deve ser mútuo, independentemente do papel exercido por cada um na hierarquia. Relata que esse professor por algumas vezes ofendia os alunos quando os repreendia.

Sobre o seu início no Curso Pré-Vestibular da UFSCar, afirma:

Quando eu entrei no projeto e comecei a dar aula eu não me preocupava muito com o aluno não, no sentido de quem é esse aluno, de onde veio esse aluno, eu sabia que vinha de escola pública e, geralmente ele tinha mais dificuldades. Mas o que eu queria era demonstrar domínio de conteúdo e não ter problema com a aula, não ter risco de falar besteira ou dar um fora muito grande. Eu achava que se eu falasse corria o risco de perder a sala, o aluno pensaria: Pô aquele cara falou asneira, o cara não sabe?

Tal relato do professor nos remete à observação da coordenadora geral do projeto que, por sua experiência, indica que os professores iniciantes têm medo de errar, o tempo todo, sentem-se obrigados a provar sua competência para os alunos dando respostas imediatas às suas dúvidas. Acham que os alunos estão testando seus conhecimentos e, de fato, pode ser que estejam, e em qualquer deslize perderão o respeito dos alunos. Por isso têm dificuldade de pensar junto com o aluno, encontrarem a resposta juntos e se desvencilharem da posição de protagonistas. E ainda, impede o professor, por vezes, de prestar atenção nos alunos, em suas dúvidas explícitas e implícitas (percebidas por gestos, expressões...), pois está centrado em sua aula, em sua atuação, em qual será a reação dos alunos caso falhe e sabem que falham.

O entrevistado explica como superou essa fase inicial:

Eu não sei como é que aconteceu depois. Eu acho que foi ficando mais tranquilo nesse sentido de, por exemplo, se eu falar uma bobeira muito grande, ir à próxima aula e falar: Olha pessoal viajei na última aula, vamos de novo. Falei uma asneira, viajei é assim que faz as coisas. E de fazer isso de forma a ser sincero com eles, deles estarem vendo que não é

porque não sabe, quer dizer é porque não sabe, mas ele viu que estava errado e veio ensinar, entendeu?

Acrescenta as outras preocupações, após o início, mais centradas na percepção de quem é o aluno do Curso Pré – Vestibular da UFSCar e quais suas necessidades na relação com o professor:

E rompido esse medo de perder o respeito e de dar 'bola fora' veio naturalmente essa preocupação com o meu público, de dar aula, de onde eles vieram, de saber que tem gente, por exemplo, que não tem biblioteca agora vem no núcleo e fica aí comendo bolacha de água e sal o dia inteiro e depois vai ter aula e a hora que, por exemplo, essa pessoa estiver dormindo e eu for acordar ela, eu vou acordar ela de um jeito diferente, não vou mandar ela levantar a cabeça e prestar atenção na aula, vou chegar lá e dizer vamos lá, vai lavar o rosto eu sei que você está ralando aí, isso mudou completamente.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Quanto as contribuições de suas práticas para a formação docente indica a sua relação com os alunos:

Eu considero a minha interação com os alunos, boa. Não é que eu sinto boa, deixa eu explicar legal, eu sinto facilidade. Por exemplo, eu chego na frente da sala de aula e não tenho receio de falar com uma pessoa ou outra. Outra coisa que eu acho que melhorou 1000% foi a minha lousa, a letra era horrível, a lousa está muito melhor agora. Antes de dar aula eu nunca observei a lousa de professor nenhum; depois que eu comecei a dar aula, eu comecei a observar, ver o que eu podia usar, tem professor que é muito ruim explicando, mas a lousa é um espetáculo, as cores do giz o que você for colocar em evidência você vai lá faz quadradinho, desenha. Eu acho que a letra pode melhorar ainda, tem de melhorar mais a letra assim, mas hoje ela já é boa, está num tamanho mais legal e a lousa eu acho que está boa assim.

Dentre os aspectos que ainda precisam melhorar, ressalta a seleção de conteúdos:

Quando eu olho no conteúdo e vejo que é extenso e eu sei que preciso fazer uma seleção, eu ainda não consigo abrir mão de algumas coisas. Eu ainda tenho para mim que tudo é importante. Então, entre duas coisas eu não consigo julgar demais para fazer uma seleção legal de conteúdo. Às vezes, também na hora da sala de aula eu fico tão preocupado se o cara está entendendo que num conteúdo que era para eu passar voando, que era uma coisa eu tinha de falar, só porque eles não viram, só para eles saberem que existe, eu me demoro. E depois eu até fico com dor na consciência por causa disso, essa é uma coisa que eu preciso rever.

Nessa fala ele oferece indicações sobre a sua reflexão na ação e sobre a ação, dilemas e dúvidas no processo de ensino aprendizagem:

Porque, por exemplo, se eu tivesse ido um pouco mais rápido, o efeito seria o mesmo, não vai mudar muito a situação e pessoas foram prejudicadas porque, talvez, lá na frente, um assunto mais complexo tem de passar mais rápido.

O entrevistado afirma que pretende continuar sendo professor e fazer especializações na área.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Com relação a outras atividades desenvolvidas como membro do CPV – ou seja, a participação em reuniões são importantes, no entanto, percebe-as como pouco dinâmicas e até mesmo maçantes.

Para o entrevistado, nas reuniões há troca de experiências e há convergências nas práticas dos professores, apesar de serem de áreas diferentes. Nas reuniões pedagógicas relata ter tido contato com autores que não conhecia.

Afirma que consegue notar a diferença entre a reunião geral e a pedagógica. Na reunião geral afirma que são discutidos aspectos administrativos, como a mudança de um prédio da Universidade para outro.

Acho que as nossas reuniões, quando eu entrei no 'cursinho' eram piores em organização. Eram meio ruim aquelas reuniões que você ficava discutindo, abria para 500mil pessoas falarem, às vezes, a mesma coisa, chegava no fim da reunião já era 8h da noite e não tinha posicionamento. Eu achava que a gente patinava muito. A gente não tentava argumentar e já fazer a coisa.

Relata que as questões administrativas deveriam ser informadas ao coletivo e não definidas pelo grupo:

Eu acho que tem níveis de decisões administrativas em que é importante os professores falarem. Por exemplo, se muda ou não do AT-3 para o AT-5 vai influenciar diretamente no trabalho deles, se põe 80 ou 20 pessoas nas salas de aula vai influenciar. Mas, às vezes, deixa eu tentar achar um exemplo, tem umas coisas que eu acho que é de administração direta. Eu vou dar um exemplo meio ruim, mas só para ilustrar, se fica votado numa reunião que o professor que faltar na aula no AT-5, 3 vezes está fora do projeto, não precisa se fazer uma reunião para decidir se o cara vai sair, o cara saiu. Um outro exemplo, a questão de pagamento dos alunos eu acho, enquanto professor, que isso é uma coisa totalmente da administração ver como vai organizar.

Considera que as reuniões pedagógicas trouxeram reflexões importantes sobre como elaborar questões em exercícios e provas:

Eu posso notar sinceramente que foi de grande valia as discussões de como fazer uma questão bem elaborada, não ter um enunciado ruim, um enunciado dúbio que pudesse trazer problema no entendimento da questão.

Sobre os simulados considera que são desorganizados na elaboração e correção das questões.

Considera que esse tipo de trabalho é mais bem sucedido quando envolve apenas a área. Sugere que o coordenador administrativo trabalhe as questões dos simulados com as áreas.

Quando as questões do simulado são interdisciplinares (duas áreas ou mais trabalham juntas), as áreas têm problemas em encontrarem um horário comum para o desenvolvimento do trabalho.

A área em que atuava no projeto, a princípio, organizava as questões dos simulados por frentes e o coordenador da área era responsável por juntá-las. Atualmente, os professores elaboram as questões, discutem com a área cada uma delas e tentam criar as questões e não simplesmente adaptar questões de vestibulares passados ao que pretende avaliar, mas nem sempre conseguem.

Considera muito importante a discussão das questões pela área, pois o grupo pode avaliar sua complexidade e sua relevância. Inicialmente, escolhia as questões para os simulados apenas pelo assunto.

O que eu vejo agora é se a questão é mesmo interessante. Eu não tentava mudar a questão, adaptar a questão, eu ia procurar uma outra questão que pedisse aquilo.

Um dos elementos destacados pelo entrevistado é a avaliação diagnóstica. A área em que atuava faz acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de avaliação diagnóstica. Essa iniciativa originou-se da correção dos simulados pela área. Era bastante comum, segundo o entrevistado, que os alunos entregassem em branco as questões dissertativas de sua área; quando faziam a questão, o número de acertos era muito baixo e as questões de tipo teste ele afirma que os alunos ‘chutavam’. Sendo assim, não conseguiam avaliar o próprio trabalho e atacar as dificuldades dos alunos.

Então, a gente falou: ‘pô se continuar assim a gente nunca vai ter um parâmetro, apesar de saber uma coisa ou outra, o que eles sabem ou não’. Foi daí que surgiu a idéia.

A área acreditava que os alunos têm medo da disciplina e sentem-se incapazes de resolver os exercícios, considerando que o problema não estava nos exames simulados, pois o nível das questões estava adequado aos alunos e ao que foi ensinado em sala.

Prepararam a primeira avaliação com quinze questões de múltipla escolha, solicitando do aluno o domínio de conceitos básicos essenciais para que compreendessem o restante do curso. O resultado foi desastroso. A princípio essas avaliações não objetivavam um retorno aos alunos, no entanto, no ano seguinte, a área achou necessário fazê-lo.

A gente não tinha cacife para bancar um retorno efetivo para eles. Então, a gente ia só fazendo retorno para a gente e na aula ia tentando dar mais enfoque, perdendo mais tempo, às vezes, voltando um pouquinho na matéria ou parando em alguns pontos no que a gente tinha notado que era problema.

Como isso foi considerado muito importante para a área, no ano de 2004, os professores tiveram outro posicionamento e passaram a entregar as avaliações corrigidas para os alunos, assim poderiam tirar suas dúvidas durante as monitorias, ou então estes poderiam assistir à aula que ocorria mensalmente, na qual os conteúdos da avaliação seriam trabalhados novamente.

Outra estratégia utilizada pela área para acompanhar o desempenho dos alunos foi o caderno dos monitores. Durante as monitorias, o monitor anotava o nome do aluno, a sala, o nome do monitor, pois nem sempre os alunos tiram dúvidas da frente (ótica, eletro, mecânica) correspondente e a dúvida que apresentou. Sobre isso, o entrevistado relata que em sala a perspectiva adotada era:

Então a gente ia trabalhar isso quando fosse resolver exercício, fazer a interpretação do enunciado, tirar os dados, ver com eles qual foi objetivo da questão, se era uma questão em partes ou se era uma questão direta.

É importante lembrar que essa iniciativa foi dessa área em especial, não foi algo que o projeto previa ou propôs. Todas as áreas têm liberdade e autonomia para desempenhar as atividades que considerarem importantes para a aprendizagem dos alunos. Essas iniciativas são discutidas, ainda, com a coordenadora do projeto, que possui competência para complementar ou modificar algo no que foi planejado. O entrevistado relata que não teria certamente passado por essa experiência em outra instituição.

Sobre o papel que o professor, no projeto, deve ter com a formação do monitor, o entrevistado afirma:

A obrigação do professor é preparar o monitor, cada vez mais até a hora que tecnicamente ele assumiria a posição de professor. Eu acho que é isso, ir delegando atribuições para o monitor, no sentido de ir libertando ele até o momento que o professor considera que o monitor pode dar aula.

Afirma ainda que é essencial que o professor exerça esse papel de responsabilidade sobre o monitor por conta da rotatividade do corpo docente, como foi o seu caso, pois deixou o projeto no final de 2004 e durante o ano preparou seu monitor para assumir as aulas. Relata seu pesar em deixar o projeto e o carinho que sente por ele:

Pela própria característica do projeto é uma coisa que no fundo às vezes você entra, acaba pegando afeto, coisas que você pega afeto é difícil você se desvincular ou até mesmo criticar. Esse ano eu já sabia que eu não ia estar mais no projeto. Então, eu pensei primeiro em dar as aulas das turmas de dois anos para o meu monitor, porque ele não tinha dado muitas aulas o ano passado, mas eu pensei assim, como eu tenho um pouquinho mais..., apesar do meu monitor já ser professor de escola particular, enfim, para mim é um cara formado já, está no mercado de trabalho há mais tempo que eu, inclusive, trabalhou em mais lugares que eu. Mas eu pensei, eu estou ali na sala, também, a gente pode trocar experiência mais fácil. Eu hesitei em passar a aula direto para ele, mesmo sabendo isso, que as coisas acontecem por um período de tempo, sabe?

Sobre o processo seletivo de professores, na sua opinião, o nosso é semelhante aos que ele próprio já foi submetido na rede privada, diferenciando-se na avaliação didática, em que se cobra do candidato o domínio de conteúdo e conhecimentos pedagógicos.

Sua participação se deu como avaliador e elaboração de questões ao candidato.

Sobre o processo seletivo de alunos, afirma o quanto isso foi importante para conhecer a realidade do público do Curso Pré-Vestibular UFSCar:

Bom, eu nunca tinha feito esse tipo de trabalho antes, ver a situação de algumas pessoas assim. Eu venho de uma família de classe média despendendo, sempre estudei em escola pública, joguei bolas na rua, mas não sabia que tinha pessoas com situações tão ruins assim. Uma família de renda zero e cinco filhos. Eu achava que era uma coisa e eu vi que as coisas eram um pouco piores, sabe, do que eu imaginava. E se, por exemplo, não existissem projetos, coisas assim, mesmo que essas pessoas não entrem na Universidade, por exemplo, elas não entrariam nem num colégio técnico.

Como um aluno disse para mim que ele não gosta de estudar, ele não sabe estudar, não se acha bom para estudar, mas ele acha importante entrar no 'cursinho' porque a única coisa que ele soube fazer na vida esse tempo todo, e essa é uma coisa que guardo, era ser segurança de boate, só que ele já era casado e ele precisava de um emprego, então, ele estava no 'cursinho' para tentar passar no concurso da Polícia Militar daqui de São Carlos, e isso era importante para ele.

Suas tarefas foram: a inscrição, preenchimento de questionário sócio-econômico, digitação e participação na banca examinadora dos recursos.

Considera que o processo seletivo de 2004 foi mais organizado, apesar das pequenas desorganizações, os erros foram minimizados, pois o corpo docente foi bastante responsável na digitação dos dados.

Acredita que é natural ter uma desorganização ou outra e advoga que existem duas coisas distintas, que são como “queremos funcionar” e como “de fato funcionamos”. Considera que o projeto peca ao mostrar-se desorganizado para o público externo:

Não é que ele não se mostra confiável, ele se mostra desorganizado, desamparadamente desorganizado. Além de estar desorganizado vai estar desorganizado. Pode até ser que não esteja, que as pessoas estejam trabalhando e é só colocar uma coisa ali e pronto, acabou o problema. Mas para quem olha de fora transmite assim. E eu tenho esse medo. Eu não sei se eu estou pensando certo, mas é uma coisa que eu já pensei uma vez, (...) já falei em reunião geral e eu tenho até hoje isso.

Cita um exemplo de desorganização que marcou negativamente, na sua opinião:

Aquela apresentação que a gente faz no Florestan Fernandes no início do ano. Nesse dia foi muito ruim, a gente terminou uma reunião hiper complicada, hiper estressante e já foi lá. No ano que eu entrei também as pessoas foram lá e chega e fala assim: ‘Olha, bom, eu sou monitor de física, mas eu não sei ainda de que frente’. Não é legal. Fulano de tal fala ‘eu sou fulano de tal eu vou ser professor de física, mas eu não sei de que frente’, a aula vai começar, ali é segunda-feira, e a aula vai começar na terça, na quarta tem aula de física e o cara não sabe de que frente ele é.

Sobre a experiência como **coordenador de área**, afirma: “Eu sempre tentei, como coordenador, definir tudo em plano de consenso. A gente ia argumentando e via o que era melhor”.

Percebeu que no início a relação com os outros professores da área tornou-se mais formal, impessoal, mas com o tempo passaram a percebê-lo como professor e um membro do grupo como sempre foi, independente do papel exercido na hierarquia.

Sobre sua passagem pela Universidade e contribuições para sua formação, conclui:

Olha, eu acho que é o seguinte, se eu não tivesse tido o professor de estágio que eu tive e se eu não tivesse participado do ‘cursinho’ e se alguma coisa no caminho dessa história toda não tivesse me feito pensar um pouco a respeito de algumas coisas que o ‘cursinho’ me fez pensar, eu ia ser um professor de apostila, dar aquela aula lá, tentar dar uma aula bem *show* para os caras gostarem de você, sabe, e tratar a educação nesses negócios bem mercadológicos, mas, felizmente, eu acho que eu tive contato com as pessoas que trabalhavam na área de maneira séria e que me propiciaram saber que existe toda uma academia atrás daquilo, que tem pessoas produzindo conhecimento e discutindo a respeito dos caminhos da educação e quão é importante para o cidadão, porque em momento algum do curso de licenciatura mesmo, depois que eu mudei,

abriu assim isso para mim, a não ser em dois momentos particulares, um que eu tive contato com a academia que foi na Didática, que eu comecei ler algumas coisas, Saviani, Libâneo, que até então eu não sabia, nunca tinha ouvido falar, nunca ninguém tinha falado nada, professor de Física nenhum falou, sabe? Didática para mim era o jeito que o cara ensina. Hoje eu não sei se eu tenho uma concepção boa, mas eu acho que é tudo aquilo que vá contribuir para o enriquecimento geral do educador e do sistema de ensino, tanto a academia que vai estar formando os pensadores da área, que vai estar formando as teorias e fazendo as discussões num nível mais profundo, quanto os “institutos” para a formação mesmo, que é o estágio, que é o cursinho, que vai fazer você entrar em contato com a prática, então, eu acho que é tudo que envolve isso. Mas eu acho que o ‘cursinho’ (projeto) abriu essa porta de ter contato com o público carente no sentido econômico, mas que busca, estar aqui porque quer alguma coisa da vida dele, entendeu?

4.2.2.Vitor

Esse participante graduou-se em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Ingressou na graduação em 1999 e concluiu o curso em 2002. Antes de ingressar neste curso de formação inicial, o participante iniciou o Curso de Direito em instituição da rede privada, cursando apenas um semestre do mesmo.

A maior parte da sua trajetória escolar se deu em escolas da rede privada. Cursou as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em escola da rede privada, localizada na zona urbana em curso regular. As séries restantes deste nível de ensino foram cursadas em escola pública. O Ensino Médio foi cursado em escola da rede privada.

Atua como docente há quatro anos, iniciando sua experiência em uma escola da rede privada como monitor de História. Em 2004, atuou como monitor de História para o Ensino Fundamental e Médio e como professor de Filosofia para quinta e sexta séries do Ensino Fundamental.

Ingressou no projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar em 2003 e, desde então, atua como professor de História.

TRAJETÓRIA PESSOAL

Iniciou sua carreira docente como monitor de História de um colégio da rede privada

O professor que monitorava foi quem lhe deu ‘dicas’ sobre como montar uma aula. Fazia com frequência o exercício de preparar uma aula e mostrar para o professor. As

primeiras dificuldades apareciam na hora de montar a lousa. Ao longo de vários meses o professor ocupou-se em ensinar-lhe como montar uma lousa enfatizando a importância desta para o aluno acompanhar as aulas.

O professor sugeria o tema das aulas, auxiliava-no nas mudanças necessárias às aulas e alertava-o sobre os conteúdos aos quais deveria dar maior importância.

Ao longo dos dois primeiros anos, o professor pedia para que ministrasse algumas aulas para ir adquirindo experiência. No final do segundo ano, ficou responsável por todo o curso de revisão.

Em 2003, ingressou no Curso Pré-Vestibular da UFSCar e pela primeira vez assumiu salas de aula.

No início no Curso Pré-Vestibular da UFSCar, sentiu dificuldade em planejar o curso para o ano inteiro.

A gente não sabe quais são as coisas mais importantes e acaba falando coisas desnecessárias, mas ao longo das aulas a gente vai percebendo quais são as maiores dificuldades dos alunos e começa a organizar melhor as aulas.

Percebeu que os alunos têm dificuldades em entender conceitos, como: hegemonia, oligarquia, república, monarquia, entre outros.

O curso de formação inicial proporcionou ao entrevistado maior habilidade de leitura e escrita, bem como a compreensão do funcionamento da organização social e visão geral das civilizações. Conhecimentos como este último adquirido no curso de formação inicial, sob sua ótica, são essenciais para ensinar História aos seus alunos.

(...) o curso te dá um entendimento de História muito amplo. A gente vê bastante História, mas não especificamente nos temas assim. Mas entender como a organização social funciona é o caso da Sociologia, Cultura, da Antropologia e da Ciência Política fornecem base para você entender a História, te dá uma visão legal das civilizações, como e porquê elas se organizam.

Utiliza-se dos conceitos aprendidos no curso de formação inicial para ensinar alguns conceitos da disciplina que leciona, por exemplo, conceitos como classe social, luta de classes e mobilidade social.

Sobre a tutoria (mentoria), que consiste em orientação oferecida por professores especialistas da Universidade e de fora dela aos professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, considera “fundamental porque foi quando eu comecei a pensar como professor”.

Considera que, por meio da tutoria (mentoria), teve a formação didática que seu curso não ofereceu, já que fez bacharelado.

Sobre a relação professor-monitor no CPV, relata que não conseguiu passar para a sua monitora muita coisa do que aprendeu. Percebe-se mais experiente que ela e considera que essa relação não é nem parecida com a relação de tutoria (mentoria) que vive com o professor especialista da rede privada. Pois, considera que o professor especialista contribuiu muito mais com a sua formação por possuir uma vasta experiência docente na área, do que a capaz de oferecer à sua monitora.

Afirma que os demais professores do Curso Pré – Vestibular da UFSCar deveriam fazer uso dessa oportunidade.

No futuro pretende continuar sendo professor. Atualmente sente-se indeciso entre fazer a licenciatura em História ou prosseguir os estudos em nível de pós-graduação.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sobre as mudanças desde o início, destaca que mudou a exposição do conteúdo na lousa após a reclamação de uma aluna.

Ela falou que não conseguia entender as ligações, então eu comecei a escrever as ligações na lousa e não só falar ‘isso é consequência disso’. Por exemplo, um determinado grupo apóia um governo. Que grupo apóia esse governo? Coloco a pergunta e a resposta em baixo. Então eu comecei a fazer isso não só na turma em que ela está, mas em todas as turmas. Acho que dá um encadeamento melhor das relações.

Ainda, outro aspecto que considera que deve melhorar é a lousa. Durante a explanação do conteúdo utiliza-se de alguns símbolos, como: x, +, #, para separar os tópicos na lousa. No entanto, para cada tópico utiliza-se de um símbolo diferente, mesmo que os tópicos pertençam a um mesmo subtítulo, o que acaba confundindo os alunos.

Passou a trabalhar com conceitos por meio do uso do dicionário, durante o curso básico, tomando por base a experiência do professor tutor na rede privada. Relata que este professor diz que:

(...) você procura um tema, por exemplo, revolução e você vai encontrando palavras no dicionário que, no final, se ligarão. São palavras diferentes que, no final, têm sentidos mais ou menos parecidos e são esses sentidos que servirão de base ao conceito. No caso de revolução a

palavra fundamental é estrutura, que é a mudança numa coisa que é estrutural, fundamental.

Sobre suas características como professor, aponta como aspecto positivo de sua prática a paciência para ensinar.

Considera que deveria brincar mais em sala de aula, pois percebe-se muito sério enquanto ensina. Acha que deveria trazer curiosidades sobre o conteúdo e que isso deveria fazer parte da preparação de cada aula.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Sobre as reuniões gerais, o entrevistado relata:

As reuniões gerais pelo fato delas tratarem de coisas que não dizem respeito única e exclusivamente da aula, dão um subsídio menor a prática docente.

Considera ainda que há decisões que não devem ser tomadas em reunião geral, como, por exemplo, as decisões sobre o pagamento da mensalidade dos alunos.

Julga importante que o corpo docente deve saber o que está acontecendo no âmbito administrativo, no entanto, volta a dizer que nem todas as decisões devem ser levadas ao coletivo.

(...) há algumas coisas que abrir para votação eu acho desnecessário. Acho que se fosse apenas comunicado não daria problema, mas coisas como mudança de sala de aula, como é o que vai acontecer, isso é extremamente importante porque envolve a todos. Mas uma mudança que fosse ocorrer na forma da cobrança da mensalidade, por exemplo, acho que não seria uma coisa que envolveria diretamente os professores, então, não seria necessário que abrisse para discussão.

Considera que por meio das reuniões gerais aprendeu a não ‘atropelar’ a fala do outro e também a não ignorar sua fala. Relata que leva isso para a sala de aula.

(...) essa coisa de ter que se colocar e respeitar um determinado tempo de fala e respeitar o que o outro está dizendo, que pode ser muito diferente do que você pensa, é uma contribuição à formação que as reuniões gerais oferecem. Acho que isso, em aula, é extremamente importante, porque você não pode simplesmente ignorar o que o aluno fala.

Sobre as reuniões pedagógicas, relata uma experiência marcante. Considera importante a reunião pedagógica na qual foram tema de discussão as questões do simulado.

O enfoque foi dado ao que os professores dizem aos alunos em sala de aula ou perguntam aos alunos nos simulados, o que de fato querem dizer e o que os alunos de fato entendem.

A partir dessa reunião, o entrevistado passou a refletir sobre o que os alunos entendem em sala “(...) quando você fala alguma coisa para o aluno, pergunta alguma coisa, o que você quer dizer algumas vezes não é o que ele entendeu”.

Sobre sua participação nas reuniões, afirma:

Tem hora que você dá uma desligada, mas não é o tempo inteiro não, na maioria das vezes eu estou ligado. Tem hora que eu acho a discussão super interessante, mas tem hora que ela não me atrai muito, são aqueles momentos em que eu acho que uma discussão não deveria ser tão aberta assim. Não porque é uma coisa que devesse ficar restrita, mas porque não seja de interesse geral talvez. Parece que o pessoal bate na mesma tecla, as falas tornam-se repetitivas, uma pessoa fala e a outra fala a mesma coisa e isso torna a reunião maçante, às vezes.

Sobre os simulados, afirma que é complicado cada professor mandar o simulado para o coordenador administrativo, responsável pela organização e revisão dos simulados. Ao mesmo tempo considera que não há uma maneira melhor de solucionar o problema. Relata ainda que foi importante a tentativa de “(...) homogeneizar as questões desde a forma em que é perguntada até o tamanho da letra, isso deu uma ajudada no último simulado”.

Considera ainda que a preparação do simulado é desorganizada, pois os professores não mandam as questões no prazo ou mandam as questões individualmente. Acredita que é melhor mandar as questões do simulado por área para facilitar o trabalho do coordenador administrativo. Considera nesse sentido essencial o papel dos coordenadores de área.

Outro problema que o entrevistado detecta é que os professores limitam-se à preparação das questões da própria frente. Afirma que na sua área de atuação “(...) cada um fica na sua História e, às vezes, acaba não fazendo relação uma com a outra”.

Dentro da mesma área, os professores não têm conhecimento das questões que estão sendo elaboradas por cada frente, conhecem apenas o que preparou na sua frente de atuação. Acredita que o problema era a falta do coordenador de área.

Ao preparar os simulados, sente a necessidade de consultar os vestibulares anteriores para saber o que realmente está sendo solicitado da matéria que ensina, o que proporciona ao professor uma visão geral da área. Esse trabalho auxilia o professor na seleção de conteúdos a serem ensinados aos alunos. Segundo o entrevistado.

(...) conforme você prepara o simulado e está em contato com os vestibulares, você consegue dizer para o aluno ao longo das aulas o que é

importante, você chama atenção para determinado ponto. É um conteúdo muito grande e eles não guardam tudo, é impossível guardar tudo. Então, quando você chama atenção para um determinado ponto, eles tendem a prestar mais atenção, pode ser ilusão também. Pelo tempo curto que a gente tem, eu procuro focalizar em coisas que caem mais.

Sobre o processo seletivo de professores, relata que na sua área de atuação houve mudanças no último processo: na avaliação escrita e didática, ambas por sugestão do coordenador administrativo. Na avaliação escrita foram retiradas as questões que a área julgou muito específicas e, por sugestão do coordenador, a área elaborou uma questão de interpretação de uma figura que representava um determinado período histórico. No entanto, manteve-se a decisão da área de que haveria mais questões relacionadas à frente de interesse do processo.

Para a avaliação didática, o entrevistado relata que “(...) geralmente eram pontos extremamente chaves, como: Revolução Francesa, Revolução Industrial, Proclamação da República no Brasil”.

No último processo o tema foi Helenismo, o que proporcionou diferentes apresentações de aulas na avaliação didática. Sobre isso, citou o exemplo de uma candidata aprovada neste processo, que havia estudado e interpretado uma peça de teatro sobre uma parte desse contexto, por isso trouxe complementações e curiosidades à aula. Relata que a experiência foi muito interessante, pois deixou os candidatos livres para trazer experiências de vida à avaliação.

A respeito das contribuições da participação no processo seletivo, relata:

Eu acho muito legal dar uma olhada na aula dos outros de forma crítica. Acho que nem sempre a gente faz isso com a nossa própria aula, porque a gente não está se enxergando. Então, quando você está dando uma olhada na aula de uma pessoa que está começando, você percebe várias coisas que podem mudar. Então, você pára e pensa: ‘será que eu faço isso? Será que eu falo assim?’ Isso é interessante.

Sobre isso relata que observou em uma avaliação didática que o candidato elaborava uma pergunta e respondia na seqüência, não deixando tempo para a banca pensar sobre o que estava sendo perguntado. Ao pensar sobre a atitude do candidato, percebeu que fazia o mesmo em sala de aula com seus alunos.

Afirma que não espera resposta às perguntas que faz, pois elas têm por objetivo dar seqüência à explicação e auxiliar o aluno a estabelecer as relações que julga importantes para a compreensão do que está sendo ensinado. No entanto, considera que não permite

que o aluno pense sobre as perguntas, pois as responde imediatamente. Após ter tomado consciência da sua atitude, confessa estar tentando modificar isso.

Atualmente, observa que diz: “Oh, pergunta para vocês!” Relata ainda que nesse momento os alunos ficam quietos, não respondem. Afirma que quando respondem são sempre os mesmos alunos de algumas turmas. Acredita que os alunos possuem esse comportamento por vergonha de se expor e receio de responderem errado. A despeito disso, espera o dia em que eles responderão.

A reflexão que fez sobre a aula do candidato na avaliação didática proporcionou uma mudança na forma de ensinar. Percebeu que se os alunos tivessem oportunidade de pensar sobre o que perguntava e tivessem oportunidade de responder, o que significa que eles próprios teriam que estabelecer as relações esperadas, a aprendizagem seria mais efetiva. A despeito dos alunos não responderem, persiste nesta metodologia, pois no momento entende que esta gera aprendizagem significativa e, ainda, entende que precisa tentar superar o medo que os alunos têm de errar. Esse medo é gerado, talvez, pela cultura escolar, segundo ele.

Sobre o processo seletivo de alunos, afirma que, no ano anterior, havia participado como professor. Este ano estava se sentindo apreensivo porque será a sua primeira participação como membro da comissão coordenadora, que considera, deva ser mais efetiva.

Participou de dois processos seletivos nos seguintes momentos: inscrição, preenchimento de questionário sócio-econômico e digitação.

O entrevistado define esse processo como sendo: “(...) uma loucura que não é tão desorganizada assim”.

Afirma, ainda, considerar muito importante que o corpo docente participe desse processo, relatando:

Acho muito legal você ter contato com as pessoas que vão ser seus futuros alunos, você conhece um pouco mais da história deles, então passa a entender um pouquinho melhor o universo que esse pessoal vive.

Considera que conhecer o público influencia fortemente na formas de ensinar, pois se trata de um público que possui dificuldades, que os seus alunos da rede privada não apresentam. Sobre isso cita o exemplo da dúvida de uma de suas alunas:

Por exemplo, eu estava explicando a questão da escravidão. Dizia que os ingleses pretendiam extinguir o tráfico negreiro pelo Brasil. Os ingleses perseguiam os navios que faziam tráficos de escravos, então, quando os navios ingleses se aproximavam do navio brasileiro, estes jogavam os escravos na água, no mar; para despistar, acabar com a carga, porque eles eram mercadoria. A aluna então pergunta se os escravos morriam afogados. Você precisa ter uma postura compreensiva. Se isso acontecesse no outro colégio, por exemplo, havia uma grande probabilidade de ser brincadeira. Acontecem algumas coisas aqui no ‘cursinho’ que parecem brincadeira e não são, tem um fundo de não entendimento, às vezes, a pessoa está cansada mesmo. Então, é preciso tomar mais cuidado.

Relata que teve que aprender a lidar com esses eventos, pois com outro público talvez sua reação fosse outra, mas no Curso Pré-Vestibular da UFSCar precisa ser mais compreensivo, paciente e agir de maneira que os colegas da sala respeitem esse tipo de dúvidas.

4.2.3. Eduardo

Este participante graduou-se em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos. Ingressou na graduação em 2001 e concluiu o curso em 2004.

Cursou o Ensino Fundamental e Médio na rede privada, na zona urbana, em período regular.

Atua como docente há três anos, iniciando sua experiência docente no projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar em 2002. Desde então atua como professor de Biologia.

Atualmente cursa Pós-Graduação (mestrado) em Ciências Biológicas – área de Bioquímica - pela Universidade Federal de São Carlos e pretende ainda concluir o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no primeiro semestre de 2005.

TRAJETÓRIA PESSOAL

O entrevistado relata que não foi aprovado no primeiro processo seletivo para professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. Sendo assim, inicia seu trabalho no projeto como monitor voluntário. Nesse período, o professor responsável pela disciplina na qual era monitor sugeriu que planejassem juntos algumas aulas para ele ministrar.

Afirma que essa experiência foi fundamental para ser aprovado no segundo processo seletivo que participou.

Quando abriu essa vaga, eu fiz o processo de seleção para professor, foi extremamente melhor, muito melhor, o que eu havia feito na primeira prova didática e nessa segunda, foi um crescimento. Foi legal isso justamente por já estar trabalhando, por estar acompanhando o professor, ter que ficar na sala assistindo aula.

O entrevistado afirma que a maior dificuldade no início da carreira foi com o conteúdo. Sobre isso, afirma:

Preparar aula, em termos de conteúdos mesmo, principalmente, a Citologia é um conteúdo muito vasto e alguns livros trazem algumas coisas erradas. Então, na hora de preparar aula eu não sabia como abordar eu procurava vários livros e cada um falava uma coisa diferente, então, eu tinha que procurar em muitos. Estudar muito para conseguir preparar uma aula que eu achava que era ideal, que estava com os conceitos não tão errados como traziam os livros.

Sobre a formação recebida na Universidade, o entrevistado afirma que aprendeu como não ser professor:

Aprendi aquilo que eu não gosto que os professores façam. Não em termos de conteúdo, mas em termos de posicionamento profissional mesmo. Muitos professores usam só *data show* e ficam lendo, alguns só lêem, não explicam, não dão tanta atenção para os alunos, para eles os alunos devem saber tudo, não fazem perguntas, alguns não são assim, mas alguns são. Para eles qualquer tipo de perguntas, mesmo as mais simples, talvez sejam perguntas idiotas, acham que o aluno deve saber. Eu não penso dessa forma. Penso que o aluno, a partir do momento que você ensinou, não tem a obrigação de saber, porque talvez tenha acontecido algum lapso na comunicação, (e não por falha dele) talvez por falha do professor, que ele não tenha conseguido aprender.

Sobre o conteúdo específico oferecido pelo curso, considera-os bastante fragmentados, segundo ele, parece não ter ligação entre as áreas de conhecimento.

Na maioria das vezes, na graduação, as disciplinas são fragmentadas. Não é uma coisa que você ... Em Citologia, você vê tecidos apenas, você não vê a conectividade daquilo com outras coisas. E isso eu acho muito ruim porque são coisas fragmentadas, você não consegue depois unir tudo isso numa coisa só. Eu tive uma grande dificuldade no começo, justamente por isso, por não ter essa integração entre as áreas. Mas aí você vai ver, é uma coisa totalmente diferente de quando você amplia. Então, eu acho que muito pouca coisa eu trouxe da graduação efetivamente, em termos de conteúdo mesmo; é mais estudo, conversas com professores, conversas paralelas, não especificamente nas aulas, em seminários e coisas desse tipo.

Considera que aprendeu algumas coisas aqui no CPV, dando aula, que não aprendeu na graduação, por exemplo:

Como questionar os alunos, eu não aprendi nas aulas de graduação. Foi aqui. Como tentar melhorar isso, como procurar fazer questões melhores para avaliação também não existiu na minha graduação ... Acho que é basicamente isso, apesar de existirem outras coisas, e como estudar também, antes de entrar aqui estudava como louco várias coisas. Hoje, meu estudo é mais direcionado. Na hora que eu estou estudando eu dou mais ênfase em algumas coisas que eu sei que tem uma probabilidade maior de cair, justamente, por estar aqui; e isso, não foi na graduação que eu aprendi e sim como professor mesmo.

Sobre seu futuro como professor, relata:

Por enquanto vou fazer mestrado na área que eu trabalho, que é bioquímica e continuar lecionar aqui no ‘cursinho’. Pelo menos, é esse o meu pensamento atual. Mas eu tinha vontade de lecionar mesmo ou no Ensino Médio ou na Universidade, não sei, o meu objetivo com o mestrado é chegar a ser professor universitário; mas tinha vontade de ser professor de Ensino Médio, é o meu dilema: o que fazer agora? Vou fazer mestrado para fazer doutorado, depois ou largo mão de tudo e ‘enfio a cara’ para dar aula no Ensino Médio, já agora? Não sei. Por enquanto é fazer mestrado e continuar o ano que vem dando aula aqui.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Destaca a importância da relação professor-monitor que vivenciou e vivencia no projeto:

Eu comentava sempre com o Douglas. Eu acho que você deveria fazer assim. É, eu acho que isso é uma coisa legal para se fazer e para se escutar também porque você começa a ver muita coisa e aí quando eu passei a professor, o meu monitor passou a fazer isso também. Então, eu tive um aprendizado muito grande também de conversar com o monitor, porque, às vezes, que você está ali, você não percebe, você vai falando algumas coisas, falando, falando e você não presta muita atenção no que você está falando. Depois, talvez você pare para pensar um pouco, mas na hora é difícil, algumas coisas passam batidas e esses toques, que o meu monitor me dava, eram muito legais.

Afirma ainda que sua experiência como monitor determinou sua forma de ensinar “(...) peguei algumas coisas que o Beto fazia, como perguntar muito e achei que era interessante e comecei a aplicar e vi que foi bem melhor”.

Sobre sua forma de ensinar, indica as modificações que ocorreram ao longo do tempo:

Eu percebi que as minhas perguntas mudaram muito, antes eu fazia muitas perguntas que, às vezes, não tinham um objetivo muito específico. Hoje eu faço menos perguntas, mas com objetivos mais específicos ou para avaliar o aluno ou para fazer o aluno pensar a respeito daquilo que eu estou falando. Às vezes, é só para ver se ele está ligado no que eu estou falando, se ele consegue ligar aquilo que eu estou falando com as coisas que já foram faladas. Antes, eu fazia perguntas também sem que eles tivessem um conhecimento, sem que eu falasse alguma coisa a respeito daquilo. Então, ficava muito difícil, tinha que tentar direcionar muito a pergunta. Hoje não, eu já tento fazer perguntas mais voltadas para o que eles estão vendo naquele momento, coisas que eu sei que eles já tiveram um conhecimento prévio. Então, eu não procuro cobrar coisas que eles não viram ainda; antes eu fazia isso e hoje eu vejo que isso é errado, pelo menos no meu ponto de vista.

O entrevistado justifica tal mudança na forma de ensinar explicitando suas concepções sobre a relação ensino-aprendizagem:

O aluno não tem obrigação de saber ou de intuir. Você está levando ele a uma intuição de que um determinado fenômeno ocorre sem que ele tenha visto qual é a base daquilo, porque aquilo está acontecendo. Então, é mais no chute, é mais intuição, você não consegue perceber se o aluno realmente está 'sacando' aquilo que você está falando, se está aprendendo o que você está falando ou se ele está apenas chutando, se ele está pensando a respeito daquilo ou não.

Considera como aspecto positivo de sua prática a estratégia de ensinar por meio de perguntas. Sobre isso afirma:

(...) eu acredito que sejam as perguntas que eu faço para os alunos, questionamentos mesmo para fazê-los pensar. Minha aula é basicamente perguntas, por isso que eu gosto de dar aulas nas turmas de dois anos por que eu tenho um espaço maior, um tempo maior para conseguir trabalhar dessa forma, com perguntas fazendo com que os alunos pensem, reflitam sobre aquilo. Apesar deles não gostarem muito, entendem que é necessário.

Relata ainda que nem todos os alunos sentem-se à vontade para responder às suas perguntas, no entanto, afirma que

(...) eu procuro deixar bem claro que eu não quero uma resposta certa. Às vezes, eu prefiro uma resposta errada. Assim, eu consigo me avaliar também; ver que pontos eu estou sendo deficiente com eles, não estou abordando algumas coisas, estou passando batido em coisas que talvez sejam mais importantes.

A despeito de considerar como aspecto positivo de sua prática sua dinâmica de aula, considera que este aspecto deve ser melhorado.

Ainda tenho que melhorar um pouco em como formular as questões durante a aula. Ainda não consegui, totalmente, deixar esse negócio de fazer perguntas que eles ainda não têm conhecimento prévio, a

quantidade de perguntas é bem menor nesse campo, mas ainda não consegui parar totalmente com isso e, às vezes, não consigo formular adequadamente, principalmente, quando eu não pensei previamente em perguntar aquilo. Surge na hora e eu acabo perguntando e os alunos não entendem. Aí eu tenho que parar e eu já 'saco' que talvez seja a pergunta. Então eu paro para perguntar a eles se entenderam a pergunta. Muitas vezes, falam que não, aí eu tenho que reformular a pergunta para ver se conseguem entender o que eu estou querendo pedir. Na maioria das vezes eu consigo de primeira, eles conseguem entender bem o que eu estou querendo.

Considera como outro aspecto positivo de sua prática as curiosidades que apresenta aos alunos sobre os conteúdos:

Quando eu estou falando de lipídeos esteróides, por exemplo, eu costumo falar dos hormônios que os atletas costumam usar, dou dicas de por que eles não devem usar isso, por que ele é ruim, explico, por que causa impotência e eles ficam todos... Adoram quando eu falo isso. Quando eu estou falando de fermentação também, quando eu entro na parte de fermentação alcoólica saem muitas perguntas de como se produz as bebidas, de como elas são feitas. Às vezes, eu acabo entrando numa parte que não está nem relacionado a isso, mas essa parte não caberia aí, que é a parte fisiológica, o que a pessoa deve fazer quando está de ressaca, o que se deve fazer para evitar a ressaca, coisas desse tipo. Aí acabo falando para eles que o importante é não beber muito, é beber moderadamente, mas que tem algumas coisas que evitam o problema: por exemplo, tomar água, porque você vai muito ao banheiro quando você toma bebida alcoólica, principalmente, cerveja. E eles acabam gostando. Isso eu acho legal por que eles fazem muitas perguntas, são muito curiosos nessa parte e eu acho que aprendem mais quando é assim, do que quando eu fico apenas falando e dando o conteúdo para eles.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Sobre as reuniões gerais e as pedagógicas existentes no projeto, o entrevistado relata:

Eu participei muito pouco de reuniões pedagógicas porque sempre tinham assuntos administrativos a serem tratados. As que eu participei eu achei muito legais, acrescentaram muito em algumas coisas.

Cita o exemplo de uma reunião pedagógica que o marcou por convergir com as suas concepções:

(...) foi o vídeo do Programa Roda Viva. Acho que foi muito legal aquela reunião pedagógica, porque mostrou muitas coisas que eu pensava, veio acrescentar muito. Muitas coisas que eu não sabia, em termos de conhecimento mesmo, eu acreditava ser uma outra coisa, ou seja, passar conhecimento, você não passa necessariamente conhecimento, passa informação. O aluno vai construir o conhecimento dele.

Sobre as reuniões gerais, aponta aspectos positivos e negativos:

As reuniões gerais eu acho que têm dois lados: um ponto negativo e um positivo. O positivo é que você pode discutir as coisas, tem a liberdade para discutir, tem que necessariamente participar do ‘cursinho’, vê como isso está funcionando e participa das decisões que vão ser tomadas. Isso eu acho muito legal; são poucos os lugares que abrem esse espaço para os outros integrantes, que, teoricamente, são os subordinados, tem um grupo que coordena e os que vão apenas receber ordens. Aqui não é bem assim, você acaba participando efetivamente das decisões, e isso é um ponto muito legal. O ponto negativo é que as reuniões são muito demoradas justamente por causa dessa coisa, os professores e monitores muitas vezes têm o mesmo pensamento e acabam se delongando muito em discussões que vão levar ao mesmo ponto, que é a mesma opinião. Muda-se um pouco a forma de falar, mas é a mesma coisa. Porque quer falar alguma coisa, ele acaba se pronunciando naquele momento. Então, as reuniões acabam sendo muito longas. Algumas questões que eu acho que são importantes acabam sendo discutidas muito rapidamente ou não são discutidas naquela reunião, são postergadas. Esse ponto eu acho negativo. Mas são duas coisas que não tem como você treinar; você deixa a pessoa falar e ela acaba se delongando. Se você tem uma coisa positiva, que é a pessoa participar, necessariamente, você vai ter que ter essa outra que são as reuniões muito compridas. Eu não vejo um meio de uma ser separada da outra.

Relata ainda que sua participação nas reuniões era mais efetiva, mas ultimamente precisou se ausentar e sente falta por não saber quais decisões haviam sido tomadas. Sobre isso afirma:

Eu ficava meio perdido, não sabia o que tinha sido decidido em uma reunião, como que ia ser a partir daquela reunião e acabava ficando meio perdido. Fez uma falta muito grande nesse tempo; tanto que cheguei para a coordenadora e tinha decidido me ausentar por um tempo do ‘cursinho’ por causa de outras coisas que eu estava fazendo que exigiam muito mais tempo de mim e eram mais importantes naquele momento do que aqui. Isso faz muita falta, porque você se desliga, não sabe das coisas que estão acontecendo aqui, não pode dar opinião em assuntos que você, ou teve uma experiência, ou sabe que aquilo vai ser ruim e acaba acatando a decisão que foi tomada, mesmo sendo contra ela, não podendo dar opinião sobre elas. Quando você vem à reunião tem esse lado positivo. Pode, se você não concordar com aquilo que está sendo discutido, se opor, dar elementos para que outras pessoas pensem sobre aquilo também, se é bom ou ruim.

Relata, ainda, que, nas reuniões gerais, aprendeu a discutir, respeitar a opinião do outro, valorizar a troca de experiências. Com as reuniões pedagógicas passou a atentar-se para o que quer ensinar e o que de fato o aluno aprende e considera que, quando o aluno não aprende, a falha pode ser do professor, que não foi claro, não elaborou suas perguntas direito.

Sobre os simulados, considera que;

(...) quando tem simulado eu acho que é muito legal. Você tem que pensar como vai avaliar aquele assunto da melhor maneira. Às vezes, eu não concordo muito com os testes porque ou eles induzem a alguma coisa ou geralmente existem pegadinhas. Depois de corrigido, percebe-se que o aluno está tendo dificuldade em algum ponto, se você conseguiu passar aquela informação para o aluno adequadamente, se ele conseguiu absorver aquilo e transformar aquilo numa forma de conhecimento. O simulado é bom nesse ponto porque você acaba pensando sobre como ensinou e o que pode exigir dos alunos e atingiu o seu objetivo.

Sua participação nos simulados se dá na elaboração das questões e na correção das mesmas.

Indica ainda sua opinião sobre o processo seletivo de professores:

Eu acho que é um processo muito bom, pelo menos, na parte da prova escrita, porque nós tentamos ver mesmo se a pessoa que está entrando aqui tem mesmo conhecimento para poder suprir as necessidades dos alunos. Então, nós tentamos elaborar de uma melhor forma para ver se ele tem ... Teve uma prova que nós fizemos uma vez que eu considero a melhor, tinha umas questões relacionadas ao ensino. Como o professor poderia elaborar uma questão. O candidato ia elaborar uma questão para seus futuros alunos em relação aos dados que nós demos. Então, essa parte da questão escrita eu acho muito boa. Na parte didática eu vejo alguns problemas, principalmente, em relação a mim, mas eu estou tentando mudar isso. Às vezes, eu não deixo o candidato se expor mesmo, a falar aquilo que ele tem que falar porque eu acabo fazendo muitas perguntas e uma emendada na outra. Então, eu não estava deixando o candidato fazer aquilo que ele havia se proposto que era dar uma aula. No último que teve eu já tentei me conter um pouco, fiz menos perguntas. Mas acho que é uma coisa legal de ser feita dessa forma com duas provas e uma sendo escrita e outra didática, porque você consegue avaliar da melhor forma.

Sua participação nesse processo envolve a divulgação ‘boca a boca’, a elaboração da prova escrita, a correção desta e participação na banca da avaliação didática. Relata as contribuições que a participação nesse processo de seleção lhe proporciona:

Na avaliação escrita você tem que elaborar uma questão que consiga tirar tudo do candidato, o máximo, porque são poucas questões e você precisa avaliá-lo. Isso ajuda muito porque você começa a ver o que é mais importante em alguns pontos e o que é menos relevante você começa descartar. E na prova didática eu começo a me fazer auto-crítica para ver se eu estou fazendo a mesma coisa que aquele candidato, uma coisa que eu acho que está errada eu começo a pensar para ver se eu estou fazendo aquilo mesmo, porque tem muitos candidatos que aceitam ficar como voluntários, fazem a prova de novo, você vê que teve uma modificação nele muito grande em termos de conteúdo e em termos de como se pôr na sala, sua didática mesmo.

Sobre o processo seletivo de alunos, relata:

Eu vejo muito trabalho (risos), mas eu acho muito legal por que você começa a se deparar mesmo, principalmente na parte da entrevista. Você começa a se deparar com o público mesmo que você vai trabalhar, que é um público humilde mesmo, que às vezes não tem muita condição, não tem condição para se manter, mesmo dando um valor muito grande para o estudo. Eu acho que é legal por isso, para você começar a perceber que existe um mundo fora da realidade da Universidade, que tem muita gente que não consegue estudar por que não tem como vir até aqui, não tem dinheiro para pegar ônibus, as pessoas vêm direto do trabalho, você sabe que a pessoa vai estar cansada, coisas desse tipo. Então, eu acho legal por isso. Não tanto pela formação de professor nesse ponto, mas mais pela formação humana mesmo, eu acho interessante esse processo.

Sua participação no processo seletivo de alunos se dá em todas as etapas (inscrição, preenchimento de questionário sócio-econômico, digitação do mesmo e algumas vezes na análise dos recursos).

Para o professor, é muito importante conhecer o público com o qual vai trabalhar pois considera necessário repensar suas estratégias de ensino.

Você começa a dar prioridade para outras coisas que são coisas mais básicas do aquilo que normalmente se é tido como conteúdo do Ensino Médio ou de outros cursinhos. Você começa a dar um valor maior para isso do que para outras coisas mais rebuscadas, coisas mais complexas, por que você sabe que a maioria deles tem uma deficiência muito grande nesse ponto e começa a tratá-los de forma diferente também.

O professor relata, ainda, que o fato de conhecer o público mudou a maneira de perceber o seu trabalho no projeto:

No começo eu achava que eu estava fazendo um favor para eles, principalmente quando eu comecei a trabalhar como voluntário. Eu estava tentando pagar alguma coisa que a sociedade tinha me dado. Hoje eu penso diferente, eu penso que eles estão me fazendo um favor muito grande por estar dando espaço para eu conseguir lecionar, me desenvolver, não só como professor, mas como ser humano também, porque tem várias experiências legais, tem várias histórias que são bem interessantes. Você começa a dar valor para coisas que antes não dava.

4.2.4. Márcio

O professor ingressou na Universidade Federal de São Carlos em 2002 no curso de Engenharia Física. Em 2004 solicitou transferência para o curso de Bacharelado em Física.

Cursou Ensino Fundamental e Médio em escola da rede privada localizada na zona urbana, em período regular.

Iniciou sua experiência docente em 2003 no Curso Pré-Vestibular da UFSCar. No primeiro ano de atividade docente dedicou-se a função de monitor da Física e há dois anos atua como professor dessa mesma área de conhecimento.

TRAJETÓRIA PESSOAL

O entrevistado, antes de assumir como professor, passou pela experiência de ser monitor de dois professores. Nessa época, assumia as aulas quando os professores responsáveis pela disciplina precisavam faltar. Lembra-se de um momento específico quando assumiu as aulas no curso de ótica. O professor responsável por ministrar esse conteúdo aos alunos não conseguiu cumprir a grade curricular no tempo esperado, então, o entrevistado assumiu as aulas desse curso no período extracurricular.

Sobre as dificuldades que sentiu no início da docência destaca a timidez para falar a várias pessoas e também sua insegurança, ora sendo rígido ora flexível, com a questão da disciplina em sala de aula. Relata, que com a confiança adquirida em ser professor, costuma ser mais chato dentro da sala quanto à disciplina.

O entrevistado relata que sua postura como professor tem influência de seus professores do Ensino Médio. Sobre isso comenta:

(...) o que eu tento fazer é isso, não fugir muito, fazer muita gracinha para chamar a atenção. Talvez não seja o estilo mais correto de professor num ‘cursinho’ que, às vezes, ele é um professor mais extrovertido, que brinca mais para chamar mais atenção dos alunos, mas eu acho que eu sou mais sério. Eu levo a sério o que eu tenho que fazer mesmo, mais do que ficar brincando ou tentando criar, por exemplo, musiquinhas para memorização, coisas do gênero. Isso eu vi no meu segundo grau e hoje eu tento seguir isso, sabe? Não ficar ensinando com muita brincadeira porque eu acho até que atrapalha, acaba confundindo, a pessoa acaba não aprendendo Física e acaba só se preocupando com essa memorização, coisa que eu acho errado.

Para que os alunos possam memorizar o conteúdo e atribuir sentido ao que está sendo ensinado utiliza-se de exemplos de aplicação, tais como: o movimento dos carros, aceleração, desaceleração de automóveis, a queda de objetos (a folha caindo em um tempo tem a resistência do ar que faz com que ela faça o movimento diferente) entre outros.

Acredita que, quanto mais aprende no curso de graduação, mais solidifica sua base de conhecimentos em Física. Atualmente tenta falar no final de cada aula para as turmas um pouco de Física Moderna.

Acho que não vale a pena, por exemplo, eles ficarem aprendendo coisas que não têm aplicação alguma, coisas ultrapassadas, igual e reflexão de uma vela numa caixa de orifício, por exemplo, uma coisa que não tem nada a ver, enquanto eles poderiam aprender um pouco de relatividade, que tem várias aplicações, que é um conceito de Física bem mais legal, bem mais moderno, conceito até de Física Quântica que é, sem contar é claro, que é bem complicado, mas assim noções tipo teoria da incerteza que é bem interessante só de comentar mesmo, buraco negro...Tem muita coisa interessante que aprendo na graduação que eu comento, mas infelizmente eu não ensino. Estou até propondo para eles para ver se eu consigo montar uma palestra para eles sobre isso.

Considera que tratar a Física Moderna com os alunos pode tornar aqueles que não são predispostos a gostar de Física interessando-se um pouco mais pela disciplina.

Eu acho que Física é realmente complicado para uma pessoa que não tem predisposição a gostar de exatas se interessar por um bloquinho andando a 10m/s. Deve ser realmente chato e entediante ver um professor falar de um bloquinho que anda numa velocidade tal e tem uma aceleração tal, calcula onde ele vai estar daqui a tanto tempo. É realmente, para quem não tem uma predisposição a gostar, como eu acho que eu tive, super chato. Mas quando você começa falar de Física Moderna, não envolve conta, já começa por aí, a parte que eu pretendo fazer é mais teórica em termos de falar sobre, contar história, então já não envolve contas, é um assunto que eu julgo interessantíssimo. Experiências que eu contei em sala uma vez, imagina um terreno enorme assim que tem uma árvore no meio desse terreno e não tem ninguém lá, imagina que essa árvore cai. Essa árvore caiu, essa árvore quando cai será que ela faz barulho? Quando ela bate no chão? Foi uma coisa que eu perguntei para eles e ficaram nossa! Será? Ah, claro que faz porque caiu pô, fez barulho! Mas aí tem a parte da Quântica que você não pode falar isso, você não pode falar isso, você não sabe que faz barulho porque não tem ninguém lá para ouvir. É uma coisa interessante que a pessoa fica: pára com isso! Mas é uma teoria Física que pensa nisso. Outra, por exemplo, bota um gato numa caixa com um dispositivo que se ele encostar no dispositivo ele morre, que sai um veneno que mata o gato, ai você bota o gato lá num canto, o dispositivo no outro e fecha a caixa e o gato vai andar lá dentro. E eu pergunto para você o gato está vivo ou morto? Ele pode estar encostado. Você não pode dizer se o gato está vivo ou morto. Todo mundo vai se perguntar está vivo ou está morto? Para a física, por exemplo, ele está vivo e morto ao mesmo tempo porque ele pode estar tanto um quanto outro. Tem uma probabilidade de estar vivo ou morto. São coisas que o pessoal da Física viaja nessas coisas para fazer teorias, que assim usariam matemática que eles não precisam ver porque é uma matemática bem complicada, que eu acho que traz interesses e pelo menos quando eu comentei sobre isso, as pessoas participaram. Pessoas que nunca falaram dentro de sala começaram a falar, perguntar, começaram questionar outras coisas tipo o raio, quando tem um relâmpago o raio vai da terra para a nuvem? Da nuvem para a terra? Começaram a perguntar assim, quando eu penteio o cabelo eu vejo que sai uma faisquinha do meu cabelo para tal coisa? Começaram a perguntar mais coisas assim de fenômeno da natureza do que matemático, que é o

que eles vêem. Eu acho que eu aprender isso e poder falar para eles traz um interesse. Até para pessoas que podem ser potenciais físicos, estudar física e acham já que não, porque ela pensa que é essa física, é esse bloquinho aí, e acabam fazendo outra coisa.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Além da confiança adquirida ao longo de sua experiência docente considera que outra mudança que ocorreu em sua prática foi a seleção do conteúdo e a administração do tempo de aula. Acredita que adquiriu habilidade de selecionar o conteúdo. Quanto à administração do tempo considera que antes queria falar muitas coisas para os alunos, atualmente, ao preparar suas aulas, leva em conta os imprevistos que podem ocorrer, entendendo que a aula não é linear. Por exemplo, o aluno pode perguntar algo que fuja um pouco do conteúdo abordado. Ele próprio acaba lembrando de coisas no momento da aula que considera importante destacar e, ainda, por vezes, é preciso recuperar conceitos de Matemática com os alunos e deixar a Física um pouco de lado, de acordo com as dificuldades dos alunos.

Sobre os aspectos positivos de sua prática o entrevistado destaca que se dedica “(...) bastante a tentar ensinar e ajudá-los aprender”. É um professor que prepara aula de revisão da matéria que é oferecida no final de semana, geralmente, aos domingos, e, em um dia da semana, para aqueles que trabalham aos finais de semana. Ele tenta ainda estar presente nas monitorias e tenta atender os diferentes tipos de alunos, os que preferem exercícios que envolvem mais conceitos de Física e aqueles que preferem exercícios que envolvem Matemática e Física ao mesmo tempo, além de tentar tornar a disciplina agradável para aqueles que não gostam.

Sobre os aspectos de sua prática que considera que deve melhorar afirma:

Às vezes não é possível, igual; várias vezes eu continuo fazendo fórmulas sem colocar índice por causa de tempo, às vezes, eu continuo fazendo os riscos verticais, às vezes, eu continuo tendo que correr com a matéria, como os alunos escolheram esse sistema de fingir que aprendem e de fingir que ensina, às vezes, eu corro para poder cumprir o conteúdo.

Diz que precisa, ainda, cobrar mais dos alunos a disciplina em sala de aula.

Ao final da entrevista o professor relatou que pode dizer coisas que sempre teve vontade de dizer, e não dizia; como o desejo de que os alunos, com bom desempenho na

prova escrita do processo seletivo de alunos, ficassem numa mesma sala e, ainda, falou sobre o seu receio de dar aula com a presença de algum monitor em sala.

Ficava meio tímido de dar aula na frente do monitor. Eu sempre estava fugindo disso, deixa a minha frente sem monitor eu vou lá dou aula, pega o monitor para vocês. Vocês vão ficar na turma de dois anos, 2 anos precisa de mais monitor. Eu vou dar aula na turma de um ano, deixa eu ficar sem monitor. Aí eu conseguia enrolar. Até esse ano eu fiz isso, depois de dar aula o ano passado quase todo. Só que esse ano a gente revezou e acabou que eu que caí com um monitor. Eu revezei de sala e falei, nossa, hoje eu vou dar aula com essa pessoa, Ah, meu Deus. Vai estar eu, os alunos e ele lá me olhando. Só que aí era só uma cisma boba porque eu fui lá comecei a dar e esqueci que ele estava ali praticamente. Acho que é uma questão de tempo, passar o tempo e achar que você tem a esperança, a ilusão de que você já sabe fazer as coisas e não tem problema quem vai assistir.

Sua intenção no futuro é fazer pesquisa, dar aulas na Universidade e talvez em Cursos Pré-Vestibulares. Não pretende ser professor de Ensino Médio e nem desenvolver pesquisas na área da Educação.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

O entrevistado considera que percebia as reuniões gerais quase como uma perda de tempo, e felizmente tem mudado o seu caráter.

Considera ainda, que muitas vezes os assuntos da reunião eram retomados para aqueles que haviam faltado na última reunião, para que pudessem também opinar sobre o que seria votado naquele momento. Acredita que tem assuntos que não deveriam ser tratados nessas reuniões, e sim tratados dentro de uma comissão, que já existe. O entrevistado cita um exemplo do que não deveria ser discutido em reunião geral:

Por exemplo, a gente votou uma vez se a gente deveria manter ou não manter o questionário de seleção dos alunos, lembra? Esse é o tipo de coisa que eu acho que não deveria ser discutido pelo grupo dos professores, acho que pela comissão, que está bem mais ativa no processo seletivo. A Ana (cita o nome da coordenadora) que conhece o que vai ser analisado. Acho que isso é um assunto que poderia ser resolvido na comissão, a gente praticamente demorou uma reunião inteira para decidir que tópicos mantinham, que tópicos não mantinham, porque sempre vai ter gente que é contra, sempre vai ter gente que é a favor de tirar algum tópico, colocar algum tópico, aí fica ah, eu sou a favor por causa disso eu sou contra por causa disso, aí quando a pessoa fala, um é a favor o outro é contra a pessoa sempre fala: ah, eu apoio você. Pelo amor de Deus, isso é uma das coisas que me deixava com raiva. Pedir para falar 3 minutos; “eu apoio a opinião dessa pessoa”. Eu acho que não precisava falar isso, né? Se você apóia, você no final vai votar na proposta dela, não precisa ficar

tentando vender o peixe dele, talvez seja essa a expressão, mas esse é o tipo da coisa que a comissão deveria ter participado, porque o professor tem a opinião dele sobre o negócio, mas é uma coisa mais de funcionamento do ‘cursinho’ eu acho. Eu acho que não precisava tomar um tempo grande de todo mundo. Essa é uma das coisas, eu acho.

Relata, ainda, que nas reuniões em que o foco são questões administrativas, sua participação é bastante restrita, pois considera complicado decidir sobre coisas que recairão na comissão.

Considera que as reuniões pedagógicas são bastante interessantes. O entrevistado lembra de uma em que o foco da discussão foi a postura do professor em sala de aula e considera essa discussão importante e envolvente, pois cada professor tem uma opinião de acordo com sua vivência.

Em uma das reuniões pedagógicas, a discussão foi sobre a elaboração dos exercícios e a forma que os professores trabalham com eles em sala de aula.

Igual, uma reunião que a gente teve, no final de um assunto a gente acabou chegando à conclusão que a gente tem sempre que ajudar o aluno fazer, mas não fazer para ele, tentar pegar passos pedindo as informações ao invés de resolver tudo. Isso nem sempre é possível fazer por causa do tempo, às vezes, você não consegue, mas isso é uma das coisas que eu venho tentando fazer. A gente viu lá que era importante deixar o aluno fazer, depois deixar ele fazer junto com você enquanto você está fazendo na lousa, isso eu tenho tentado fazer, mas nem sempre é possível.

Outra reunião que considerou importante foi sobre interpretação. Nessa reunião, pôde perceber o quanto é difícil interpretar sobre um assunto que não domina e ainda refletir sobre qual seria de fato a dificuldade dos alunos em sua disciplina. Sobre isso afirma:

(...) o problema, às vezes, não é nem Física, eu acho que a maioria dos problemas é a Matemática, às vezes, é só ler ou a pessoa lê e não imagina direito a situação.

A partir dessa reunião passou a cobrar dos alunos no simulado interpretação e constatou:

Eu vi desenhos assim mais diferentes do que eu tinha pedido, diferentes mesmo. Às vezes eu tinha pedido para colocar, por exemplo, um bloco inclinado num chão reto, a pessoa colocou um chão inclinado com bloco reto. Completamente oposto.

Sobre os simulados, o entrevistado considera que, dentro da sua área, os professores trabalham para entregar as questões no prazo, mas é complicado quando acontece atraso do simulado porque professores de outras áreas não entregaram as questões ou entregam-nas

erradas. Houve uma reunião para serem discutidas as questões do simulado no formato do ENEM, que o entrevistado considera bastante interessante, pois, antes de aplicar o simulado para os alunos, os professores fizeram as questões. O objetivo da reunião era que os professores fizessem as questões e o grupo detectasse o que a questão estava avaliando e se a questão estava atingindo o objetivo esperado pelo examinador. O entrevistado considera que:

O grande problema, de novo, foi a grande falta de pessoas que fizeram as questões, mas que não estavam lá para dizer para a gente o que elas queriam com a questão para ver se a gente falava: é, realmente, acho que você está conseguindo isso. Mas foi uma reunião interessante. Infelizmente, não é possível fazer sempre por causa do tempo que demanda.

Na área de Física, cada professor elabora questões da sub-área sob sua responsabilidade. Depois, todos os professores da área se reúnem para discutirem as questões e escolherem as mais interessantes. O entrevistado relata que prefere inventar questões a pegar questões prontas dos vestibulares. Prefere, ainda, elaborar questões contextualizadas, que envolvem uma situação do cotidiano e também de verdadeiro ou falso, nas quais é possível cobrar conceitos.

O professor considera que, por meio do simulado, é possível repensar suas aulas e também é possível notar quais conceitos necessita focar mais em suas aulas.

Eu acho que ajuda porque eu sempre repenso as aulas quando eu vou fazer prova ou faço a prova antes de dar o conteúdo. Então eu penso no conteúdo já o mais completo porque eu já sei que eu vou cobrar o que eu acho que é mais importante, porque eu sempre faço o simulado tentando ver o que é mais importante daquilo, né? Daquele assunto dado.

A área da Física, ao perceber que os alunos apresentavam problemas em entender o conceito de vetor, preparou aulas no horário de monitoria para suprir esse déficit. Os professores tentam atuar sobre as dificuldades dos alunos. O entrevistado relata que, quando nota que os alunos não conseguiram aprender determinado conteúdo, pára o que está ensinando e volta nesse conteúdo.

A minha opinião é a seguinte eu acho que não adianta querer dar a matéria toda da Física, chegar no final e eles não sabem quase nada. Porque você vai indo, vai levando, você vai fingindo que ensina, eles vão fingindo que aprendem e você vai indo. Eu acho que isso não funciona. Eu acho que a gente deve fazer um conteúdo e esperar uma resposta. Mesmo que isso vai ser mais devagar, com certeza, você não vai conseguir dar a matéria inteira. Mas a gente quase não consegue mesmo porque tem poucas aulas e a Física é muito grande, tem muita matéria de segundo grau. Aí a minha proposta é essa mesmo parar com esse negócio

de fingir que ensina e fingir que aprende e tentar ensinar, esperar uma resposta e quando você viu que essa resposta está boa, da maioria, é claro. Como eu disse, não dá para você ver pessoa por pessoa, aí você segue em frente e tenta fazer sempre uma base matemática porque eu acho que é o maior problema deles, matemática. Analisando os resultados da nossa avaliação continuada, eu percebi isso. Matemática é o fraco do pessoal.

Sobre o processo seletivo de professores considera que a prova escrita no formato que foi aplicada para ele quando prestou o processo seletivo, é mais válida, pois era uma prova que exigia o entendimento de conceito e, ao mesmo tempo, era possível avaliar a forma de ensinar do candidato. Nessa prova, pedia-se para o candidato, por exemplo, explicar para um aluno que para evitar que o gelo derreta deveria colocar um cobertor em cima dele. Perguntava-se isso está certo ou errado e como explicaria esse assunto para um aluno de Ensino Médio.

Relata, ainda, que na avaliação didática é possível observar como o candidato se comporta, se ele olha para a banca examinadora ou se fica de costas para todos o tempo todo. No entanto, não é possível afirmar, a partir disso, se o professor é bom ou ruim por causa disso, pois é uma avaliação muito rápida.

O entrevistado lembra que, em sua avaliação didática, recebeu dicas importantes da coordenadora geral do projeto sobre como melhorar sua lousa e se preocupar com a legenda no momento em que escreve as fórmulas na lousa. Essas são dicas que atualmente a área preocupa-se em passar para os candidatos, pois contribuem para o estudo dos alunos em casa via anotações feitas em sala de aula.

Sua participação no processo seletivo de professores se dá na elaboração de questões e participação na banca examinadora. Considera que a participação nesse processo ajuda-o a melhorar as questões que elabora e proporciona ainda a reflexão de sua prática via observação da prática dos candidatos na avaliação didática.

Relata que, em uma avaliação didática, um professor da área disse que achava ruim passar um risco vertical na lousa logo que termina de escrever na primeira parte, pois o aluno pode pensar que aquele assunto está encerrado e que não voltará mais nele. A partir dessa fala o entrevistado percebeu que fazia isso e nunca havia feito essa reflexão. Atualmente tenta evitar fazer isso.

Sobre o processo seletivo de alunos considera que é o mais justo possível, para atender às pessoas que de fato necessitam dessa oportunidade. No entanto considera que:

Eu acho que a prova deveria ser mais ou menos assim, trabalhar mais uma vez o ‘cursinho’ não só como um cursinho, que vai ajudar todo mundo, mas talvez um pouquinho como uma empresa. Talvez, como aquele amigo meu falou, que é mais ou menos pegar as pessoas melhores dessa prova, as pessoas que têm melhor desenvolvimento em matemática, que a gente avalia justamente matemática e compreensão de texto, né? Pegar as pessoas com melhor desenvolvimento em matemática, com maior desenvolvimento em compreensão de texto e tentar juntar essas pessoas, não separá-las nas salas. Eu acho que a gente deveria fazer o seguinte: pegar as melhores pessoas dessa prova que vão ficar no ‘cursinho’ e colocá-las juntas porque aquela turma vai ser uma turma que o professor vai ter a possibilidade de sempre ir mais, sempre tentar crescer e levar uma turma inteira de pessoas que, provavelmente, talvez sejam mais interessadas ou que já têm uma base melhor a um resultado melhor. Porque, às vezes, você vai pegar essa pessoa que está bem, que têm uma base boa vai colocar ela junto de um monte de pessoas que não têm uma base boa, porque realmente tem pessoas que não têm base quase alguma, tanto de Português, tanto de Leitura, de escrita, de matemática, pior ainda, em matemática. E colocar junto com essa pessoa que é um pouco mais forte, você segura essa pessoa, essa pessoa tem uma capacidade de ir mais, só que as outras ficam trancando elas. Isso acontece muito, eu vejo muito dentro de sala isso, às vezes, tem uma pessoa que sabe aquele negócio, desenvolve, que tenta, mas eu não posso ir mais porque tem um monte de gente que não conseguiu ir, não por culpa delas, é claro, porque não dá para ir mesmo, não tem a base para ir. A gente iria aprovar bem mais eu acho, do que botar pessoas separadas, que vão ser freadas por outras. Essas outras como elas estariam numa sala que tem uma base menor, você vai trabalhando bem mais devagar sem prejudicar ninguém. Eu acho que funcionaria melhor.

Para o entrevistado trabalhar mais devagar significa “ensinar os alunos a ler, a interpretar um problema de física, ensinar para eles a base matemática que envolve os exercícios de física”.

Sua participação no processo seletivo de alunos envolve a inscrição, o preenchimento do questionário sócio-econômico e digitação do mesmo.

Afirma que participar do processo seletivo de alunos o faz refletir sobre a situação sócio-econômica das pessoas e a má qualidade de vida a que são submetidas. Considera interessante que essa situação está diretamente ligada ao desejo de ingressar na Universidade por acreditarem que essa oportunidade proporcionará melhor condições de vida atrelada a melhores salários. Relata que os candidatos apresentam diversos motivos para desejarem ingressar na Universidade. Dentre eles destaca:

Você vê motivos diversos para entrar na faculdade, para poder mudar de vida, porque é pobre e quer ganhar mais dinheiro, outros porque gostam de estudar aquilo, porque gosta daquilo, acha interessante aquela coisa, outros é porque quer dar uma vida melhor para o pai e para a mãe que são agricultores e trabalham o dia inteiro, quer no futuro ajudar pai e mãe, já

ouvi várias coisas. Isso dá um aprendizado assim no sentido de reflexão de vida.

A partir do conhecimento que possui sobre a realidade dos alunos que freqüentam o CPV, procura, em suas aulas, diminuir ao máximo a quantidade de xerox para os alunos tirarem e compreender quando encontra um aluno dormindo em sala de aula.

Então participar disso e conhecer qual é o seu público, é importante. Para você reagir dentro de sala em cada situação, saber que eles trabalham, que eles ficam cansados ou que eles não têm dinheiro para fazer tal coisa, coisas assim, o interesse de algumas pessoas(...)

4.2.5. Letícia

A professora ingressou no curso de formação inicial em 1998 - Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos - sendo transferida para o curso de Licenciatura em Pedagogia em 1999 pela mesma Universidade.

Cursou Ensino Fundamental em escola da rede pública, localizada na zona urbana, em período regular. O Ensino Médio foi cursado em escola da rede privada, localizada na zona urbana, em período regular.

Iniciou sua docência no Curso Pré-Vestibular da UFSCar em 2003, atuando como professora da área de Geografia até julho de 2005.

TRAJETÓRIA PESSOAL

A entrevistada considera que o início de sua docência foi trágico, pois, logo que entrou, assumiu duas aulas na semana de duas sub - áreas da Geografia. Sua primeira experiência docente foi no Curso Pré – Vestibular da UFSCar. Afirma que, na época, fazia poucas disciplinas da graduação e por isso tinha mais tempo para preparar as aulas, para se informar sobre o assunto e como ensinar o conteúdo da melhor forma.

Relata que se sentiu encorajada no início, pois a coordenadora geral do projeto confiou-lhe essas aulas, o que não é muito comum acontecer no projeto.

Considera ainda que suas dificuldades no início da docência eram em relação ao conteúdo. Sobre isso relata:

Acho que a maior dificuldade era em relação ao conteúdo porque eu percebi que era um conteúdo muito amplo, que não era uma coisa que você estudava ali no livro e estava pronta a sua aula. E eu tinha que correr

atrás disso, então eu tinha muito medo de chegar na aula e os alunos me fazerem perguntas e eu não saber, não ter a menor idéia do que era, não saber responder. Não dominar o conteúdo para passar isso para eles. A forma de passar, eu acho que estava mais tranqüila, eu consigo conversar numa boa com eles. Mas eu acho que a minha preocupação maior é o conteúdo e não a forma de passar.

A entrevistada considera que a aprendizagem da sua docência deu-se em curso de formação inicial e também na sua experiência como aluna. Sobre isso relata:

Eu acho que é mais a questão de você dar voz para os alunos e tentar fazer e tentar buscar como está sendo o raciocínio deles e tentar construir o que você quer passar a partir disso. Acho que foi o que mais contribuiu. É lógico que tem muitas coisas da parte de fundamentos, várias teorias que a gente não percebe e que eu sei que influenciam, que agora eu não saberia te falar. Mas a parte de metodologia foi mais isso; a questão de não chegar lá com as respostas prontas e tentar investigar junto com eles. E acho que não vem só da graduação, que vem também de aulas que eu já tive e que eu gostei, que eu acho que me pauto por professores que eu tive e que admirava a forma como eles ensinavam. Eu tento um pouco de imitação.

Cita ainda casos de professores que influenciam atualmente sua prática docente e sua visão sobre a relação ensino – aprendizagem.

Eu tinha uma professora de biologia que falava que odiava prova e, quem decorava o conteúdo para fazer a prova, vomitava o conteúdo, não digería, não assimilava, então eu lembro que isso marcou muito assim. Ela falava que a gente tinha que ler, entender, tinha que buscar as respostas, questionar e encontrar a nossa forma de explicar aquilo e não simplesmente decorar. Então, essa foi uma professora que marcou. A partir dela, eu comecei a ver como a gente pode descobrir as coisas e não simplesmente repetir o que os outros falam. Um exemplo que eu lembro, mas tem outros. Tinha uma professora de Português que falava, tinha uma oratória maravilhosa, falava muito bem, então eu sempre fico tentando imitar essas pessoas.

Sobre o curso de formação inicial afirma:

Quando eu estava na graduação, nunca tive o exemplo de uma aula, como seria uma aula legal, a gente só falava: ah, dar bastante exemplos para os alunos, questioná-los, fazê-lo pensar, mas a gente nunca foi colocada numa situação deles avaliarem a gente como professor na graduação, de repente falar assim: dê uma aula sobre determinado assunto e os outros alunos vão dar palpite na sua aula, o que você fez que foi bom e o que você fez que foi ruim. Então eu acho que isso eu não aprendi na graduação.

Considera que o curso de formação inicial deveria suprir esse aspecto. Confessa que pouco leva da graduação para a sala de aula. Relata ainda que, no curso, não aprendeu ser professor.

(...) os códigos da escola, eu não sabia como dar nota, como avaliar o aluno, como pegar uma produção de texto e falar essa produção vale tanto, avaliar a evolução do aluno, isso não tinha a menor noção acho que até hoje eu não faço direito. Eu fico super com medo de dar nota para um aluno, eu vou ficar pior ainda quando tiver que decidir quem vai passar e quem não vai passar de ano, porque eu não tenho base para avaliar isso. A minha graduação não deu isso para mim e muito menos para saber como lidar com o aluno, com adolescente. Eu não sabia que eu ia encontrar adolescente na sala de aula, a gente só escuta falar de criança.

A professora discorre também da pouca influência do curso de formação inicial em sua prática, como da quarta série do Ensino Fundamental, relata:

Na graduação, a gente só escuta falar de criança e psicologia infantil. E o adolescente? Até tive coisas de adolescente, mas não me ajudou nada, nada. Como você vai fazer com o aluno que te desafia na sua cara, que fala palavrão na sua cara e que te responde? Como você faz com isso? Como é botar o aluno para fora? O que implica botar o aluno para fora? Quase eu já me matei esse ano. Quanto que eu já ouvi. Quanto eu fui responsabilizada pelas minhas atitudes sem eu ter a menor noção do que eu estava fazendo, se estava certo ou errado na sala de aula. Eu acho que está muito longe de atingir a bagagem da nossa realidade, muito longe

Na seqüência faz algumas sugestões sobre como essas questões deveriam ser tratadas nos curso de formação inicial.

Eu acho que a gente tinha que fazer estudo de caso mesmo, pegar um caso de cada tipo de problema, problema de aprendizagem fazer um estudo de caso. Problema de indisciplina fazer um estudo de caso, talvez tenha faltado mais estágio, não sei. Eu acho que é mais a questão prática mesmo, que faltou muito isso e avaliar cada uma dessas coisas, buscar a literatura, buscar saber o que os professores acham.

Sobre a profissão docente afirma

Eu gosto muito de dar aula, mas eu tenho muitos problemas com a minha atuação docente no momento como professora da 4ª série. Então eu não sei avaliar ainda o que pretendo para a minha vida profissional. Eu acho que eu gostaria sim de dar aula, mas eu não sei se eu gostaria de continuar com as aulas que eu dou. Porque eu gosto muito do que eu faço no 'cursinho'. Hoje, eu me sinto muito desvalorizada, porque, às vezes, eu tenho a sensação de que eu estou como uma palhaça lá na frente, falando sozinha.

O que eu falo não está interessando, às vezes, eu penso até, se eu estou preparando uma aula interessante, para eles não estarem me ouvindo. Para mim o que é mais frustrante você estar falando uma coisa e o que você está falando não estar sendo legal. Então esse é meu desgosto como professora e o que eu pretendo corrigir daqui para frente o que eu posso fazer para continuar sendo professora e não ter mais esses problemas.

A entrevistada recebia constantemente orientações de um professor de uma escola da rede privada. Os encontros se davam na referida escola às segundas-feiras das 12h às 14h.

Essa relação entre professor especialista e professor iniciante é denominada pelo projeto como tutoria/mentoria.

Sobre essa experiência, a entrevistada revela que foi essencial para a orientação de seu trabalho com os alunos do CPV. Considera que essa relação lhe propiciava segurança, pois tinha a oportunidade de discutir os conteúdos da aula com o professor especialista e com ele aprendia exemplos que facilitavam a aprendizagem dos seus alunos. Por outro lado, relata que se sentia, por vezes, insegura, pois, nessa relação, percebia que dominava menos o conteúdo em relação ao professor especialista e isso gerava a preocupação de estar deixando a desejar para seus alunos, pois considerava que não sabia muitas informações complementares para passar para os alunos. Sobre isso cita um exemplo:

Quando a gente estava falando de socialismo e da questão de que no socialismo as coisas que são produzidas, elas têm que cumprir a sua função social, você produz alguma coisa porque tem objetivo para aquilo. Ela tem que ser útil para a pessoa; é esse o objetivo. Então, quando alguém produz alguma coisa, lá no socialismo, ela produz para durar muito tempo, né? Para durar a vida toda, porque você não tem objetivo de lucro, o objetivo de vender aquilo e lucrar com aquele, então é a função social, mesmo, da mercadoria. Aí ele dava um exemplo, assim, o relógio, por exemplo, o relógio de russo é um relógio feiço feito de aço enorme, mas que ele vai durar a vida inteira, ele vai ter a sua utilidade a vida toda e no capitalismo você produz um relógio e no ano que vem esse relógio não tem mais utilidade nenhuma porque ele já caiu de moda. A moda é um conceito capitalista justamente para você renovar sempre essas mercadorias, vender mais e lucrar com isso. Então, eu acho que ele dá bem esses exemplos. Então, para eles entenderem essa questão de como é a produção, qual a finalidade da produção num lugar e qual a finalidade da produção no outro e o sistema econômico.

A despeito das considerações sobre o ser professor, as dificuldades com a profissão e algumas insatisfações com o curso de formação inicial relata: “Me vejo como professora. Possivelmente não de 4ª série, mas eu me vejo como professora”.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A entrevistada relata que sua prática sofreu algumas alterações, pois atualmente fala mais devagar, tenta preparar a lousa de forma a sintetizar os conteúdos para os alunos numa seqüência lógica e que, ao mesmo tempo, contemple os aspectos mais importantes do conteúdo que ministra.

Eu aprendi que tenho que falar mais devagar, antes eu era muito afobada e eu chegava querendo despejar um monte de informação. Acho que é o

nervosismo mesmo, do começo. Daí, eu fui aprendendo que eu precisava falar mais devagar, demorar um pouco mais e prestar mais atenção neles, na reação deles, isso foi uma coisa. E outra foi a organização de lousa. Eu percebi que eu tinha que fazer uma aula que estivesse muito clara na minha cabeça e eu tinha que fazer um esquema que fosse desencadeando o raciocínio na lousa para eu não me perder e para fazer sentido para eles. E que eu tinha que fazer uma lousa mais resumida possível, mas que tivesse as coisas essenciais. Até hoje eu não consigo fazer uma lousa como eu quero, todas as vezes. Às vezes, eu preparo aula com mais pressa, acabo escrevendo muito, mas quando a aula sai do jeito que eu quero, ela é assim bem resumida e tem como fazer uma seqüência lógica, que eu acho que isso foi bacana. Quem me deu essa dica, uma aula de lousa foi o Chico do Sapiens (cita o nome do professor e tutor da escola em que este trabalha). O Valério me ajudava mais na parte de conteúdo e o Chico uma vez me chamou e quis que eu desse uma aula para ele e ele me deu todas as dicas de lousa. Na verdade ele pediu para eu escrever a minha lousa, como eu tinha preparado a aula e aí ele nem esperou eu falar, só foi me ajudando a organizar a lousa assim.

Considera como aspecto positivo de sua prática docente sua facilidade em se expressar. Sobre isso afirma:

Eu acho que eu tenho facilidade de me expressar, é óbvio que tem vezes que eu não consigo uma forma correta de falar uma coisa, assim eu não consigo ser clara, mas eu acho que tenho uma facilidade de falar com eles. Eu fico tentando não impressionar muito ou ficar falando de coisas só para falar que eu sei alguma coisa sem que aquilo tenha um objetivo mesmo para eles, ficar contando histórias paralelas a aula. Acho que eu tento ser objetiva e clara, isso é um ponto positivo.

Outro aspecto que considera positivo em sua prática é passar todas as informações que tem sobre o assunto para os alunos

Agora lembrando um ponto positivo da minha aula é que eu não guardava nada para mim, qualquer informação nova que eu tinha eu passava, às vezes, nem era o ponto principal da aula, mas eu acabava falando no assunto porque eu tinha achado legal e eu achava que eles também iam gostar de saber.

Sobre os aspectos que ainda precisa melhorar em sua prática docente, a entrevistada destaca:

Eu sempre acho que eu não sei suficiente para aula. Eu acho que eu precisava ter mais exemplos, principalmente, porque a parte teórica está no livro, mas eu sei que para eles compreenderem aquilo, para analisar melhor aquilo eu acho que falta muito; então, isso é uma coisa mais difícil de você conseguir porque não está no livro, você tem que estar indo atrás.

Questões econômicas, geralmente, você precisa ter muito conhecimento no assunto para poder falar. Então, de repente aconteceu uma crise em tal país e você vai explicar sobre essa crise. Se você não entende de economia, se você não sabe dar exemplos de como isso aconteceu em outros lugares, exemplos que eles podem até lembrar, fica

difícil do aluno compreender aquilo. Você pode até falar a crise da dívida no país tal, mas se você não sabe explicar como que acontece aquilo em termos da economia, explicar aquilo e como você pode exemplificar isso... Por exemplo, no Brasil, no caso mais próximo deles e que exige que você leia jornal e você entenda do assunto, isso acaba ficando difícil para eles pegarem. Fica mais o conteúdo que você dá, o que de repente pode não ser uma aprendizagem efetiva mesmo, porque eles ouviram falar, mas não tem sentido.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Sobre as reuniões gerais e pedagógicas que ocorrem no projeto, a entrevistada, ressaltou que as reuniões foram importantes para entender de que maneira as decisões são tomadas e de que maneira o projeto é administrado. Considera que as reuniões pedagógicas deixaram a desejar e sobre essas relata:

Na parte pedagógica eu acho que fica um pouco a desejar, eu acho que nas reuniões a gente não discutia muito isso. Mas um exemplo que eu posso dar que contribui para essa parte da sala de aula mesmo, foi a parte de formular questões para simulados e para avaliação da aprendizagem deles porque, eu acho que, vendo como o coordenador administrativo selecionava as questões e as críticas que ele fazia das questões, eu comecei a perceber o que era importante ressaltar numa questão; o que não era, como formular uma pergunta bem clara. Eu acho que foi mais isso essa parte de preparar a avaliação. Agora, de aula mesmo, a gente teve uma vez, que a gente estava questionando como fazer para que todo mundo prestasse atenção, para as nossas informações chegarem para todos.

Considera a preparação de simulados bastante trabalhosa e ao mesmo tempo contribui para conduzir suas aulas, pois entende que o simulado é importante forma de avaliar o próprio trabalho e repensar sua prática. Para ela o objetivo não é só cobrar do aluno; é preciso fornecer subsídios para que seja capaz de responder às questões.

Eu acho que é trabalhoso porque tem um monte de questões para depois selecionar uma, que eu achei que está legal e ainda assim eu tento fazer modificações, tento adaptar para o meu objetivo. Eu acho que é trabalhoso porque é uma coisa de ficar garimpando, ficar lendo uma coisa ou outra. Uma coisa que eu não consegui fazer, ainda, é pegar um texto que eu acho legal e tentar formular as perguntas sobre aquele texto, fazer uma questão mais de interpretação mesmo, eu mesma fazer a minha questão. Eu mais pego questões prontas e tenho que modificar algumas coisas. Ainda não consegui fazer uma questão que fosse a minha cara. Eu acho que é trabalhoso.

A preparação do simulado em sua área de atuação ocorre de forma individual, a área se encontra apenas para delegar funções e, no final, para juntar o material a ser enviado para o coordenador administrativo.

Sobre o processo seletivo de professores a entrevistada relata:

Eu acho que a parte escrita do exame é até válida porque se pegar uma pessoa que não tem a menor noção no assunto em que ela vai trabalhar, não tem como você considerar essa pessoa para ser professor; mas eu acho que o que mais conta na avaliação é a parte didática. Na Geografia ninguém domina totalmente o conteúdo e não é isso que a gente espera do professor, mas a gente espera que ele tenha um pouquinho de jeito para a coisa, que ele saiba se expressar, que ele, principalmente, se ele se empenhou para preparar aquela aula, já que, ele não domina o conteúdo se, pelo menos, ele foi atrás, buscou saber sobre o assunto para poder dar aquela aula porque eu acho que se ele demonstrar isso, que ele foi atrás, que se preocupou, então, acho que é um sinal de que ele pode ser um bom professor.

Considera que os candidatos à área de Geografia não dominam o conteúdo porque não existe esse curso, na Universidade Federal de São Carlos, onde os professores são alunos. Aponta os aspectos que considera relevantes para serem analisados durante a avaliação didática:

A clareza da pessoa quando ela está falando. Acho que se a pessoa está se perdendo muito na hora de falar, se ela não tem um objetivo na fala dela e fica divagando, eu acho que isso é um ponto negativo que eu observo. É, então, eu acho que é a objetividade, é a pessoa ter clareza no que ela está passando, mesmo que ela fique um pouco nervosa, mas que ela tenha objetivo na fala dela.

Na seqüência relata sua visão sobre os candidatos que participam da avaliação didática:

O pessoal que vem fazer a avaliação, geralmente, está muito nervoso então, comete uns erros de ficar se explicando para a banca. De repente uma pergunta que a gente faz e eles não sabem a resposta e eles ficam se explicando, falando coisas que não tem nada a ver com aquilo, sabe? Que ele podia ter virado e falado não sei isso e acabou. E também mudam de assunto muito facilmente, eu percebo isso, que é um problema bem freqüente e eu não noto que eu faço esse tipo de coisa na aula. Talvez eu não tenha conseguido identificar um problema que eles têm e que eu tenho também, mas eu não noto isso, pelo menos, agora, eu não estou lembrando.

Sua participação no processo seletivo tem sido elaborar questões para a prova escrita e correção da mesma, além de participar da banca examinadora da avaliação didática, bem como da divulgação do processo quando não coincide com seu horário de trabalho.

A entrevistada considera que o processo seletivo de alunos é sério e permite ao professor conhecer o público com quem vai trabalhar e, a partir disso, refletir sobre o trabalho que desempenha e seu papel dentro do projeto.

Sobre o processo seletivo para alunos a entrevistada relata:

Eu acho que é aprendizado para os professores porque a gente conhece melhor o público e, a partir disso, a gente pensa melhor o nosso trabalho, no que a gente está fazendo e qual é o nosso papel. E eu acho sensacional porque é um trabalho super complexo também, uma avaliação super profunda que a gente está fazendo e eu acho um trabalho sério, um trabalho legal, eu acho muito válido.

Relata, ainda, que participou das etapas que eram obrigatórias para os professores, que são: inscrição, preenchimento de questionário sócio-econômico e digitação dos mesmos.

A entrevistada afirma ainda que a participação no processo seletivo de alunos proporcionou as reflexões a seguir:

Você passa a pensar como deve ser o dia daquela pessoa e como ela chega ali no 'cursinho', a dificuldade que ela tem para estar ali, o empenho dela e também a história de vida, que elementos ela tem para analisar a sua aula. Então, eu acho que você passa a dar mais atenção para a pessoa, para as dúvidas dela porque você sabe que, de repente, ela pode nunca ter ouvido falar nisso antes e, para ela, você precisa dar uma atenção maior e prestar mais atenção no que ela está falando para saber qual é a demanda para sua aula e o que você precisa melhorar para atender mais o objetivo deles.

Ao relatar o que supõe ser os objetivos dos alunos, evidencia ainda, suas concepções e fins de sua prática sobre a aprendizagem dos alunos.

Eu acho que o vestibular, antes de tudo. Mas a formação que eles têm com isso também é importante. Tudo o que eles estão aprendendo e que pode mudar o seu olhar sobre as coisas, mesmo que não passem no vestibular, se essas coisas os ajudarem ler um jornal com uma visão mais crítica ou, de repente, assistir a um filme e pensar sobre isso, qualquer coisa que faça com que eles consigam pensar melhor sobre isso, já está sendo um aprendizado válido, além, também, do motivo principal que é passar no vestibular.

4.2.6. Samuel

Ingressou no curso de Engenharia Química em 2002 pela Universidade Federal de São Carlos.

Cursou Ensino Fundamental e Médio em escola da rede privada localizada na zona urbana, em período regular.

Iniciou sua docência em 2003 no Curso Pré-Vestibular da UFSCar como professor da área de História. Antes disso viveu a experiência de monitor na escola em que fez o curso preparatório para o vestibular. Era responsável por auxiliar os demais alunos em suas dúvidas, sendo uma experiência não oficial.

TRAJETÓRIA PESSOAL

O entrevistado relata que seu interesse pela carreira docente inicia-se ainda como estudante do Ensino Médio, pois era monitor de Química. Seu interesse pelas Ciências exatas levou-o a prestar o vestibular para o curso de Engenharia Química, o qual está cursando atualmente.

Relata, ainda, que se interessa bastante também por História e Geopolítica, disciplinas que tinha prazer em estudar como aluno do Ensino Médio. Foi, pelo gosto por essas disciplinas, que sua carreira docente inicia-se efetivamente no Curso Pré – Vestibular da UFSCar no ano de 2003. No final do ano de 2002 participa do processo seletivo de História e passa a atuar como um dos monitores da área. Sendo assim, consegue conciliar o trabalho nas duas áreas de seu interesse.

Eu tinha grande dúvida de levar mesmo o curso de exatas bem a sério e esquecer essa parte da ciências humanas que eu tinha aprendido ou tentar conciliar. Mas onde eu conseguiria trabalhar fazendo curso de exatas e querendo atuar na área de humanas? Foi aí que eu soube da divulgação do 'cursinho'. Fiz a inscrição para o processo seletivo de história passei como monitor oficial e passei a dar aula no início desse ano de 2004.

Considera que as maiores dificuldades que encontrou no início da docência foram: lidar com a diversidade do público, procurar falar de maneira a ser claro, utilizar um vocabulário nem tão comum nem tão rebuscado, selecionar o conteúdo e como ensiná-lo.

Considera que sua maior aprendizagem nessa experiência no CPV foi aprender a lidar com a diversidade de pensamentos

(...) sempre quando estou explicando a matéria, ou estou dando um exemplo eu já tenho que estar simultaneamente pensando uma outra forma de explicar, caso alguém não entenda, porque eu posso agradar 15 e eu teria mais 55 que não entenderam, porque pensam de outra maneira ou elaboraram outro pensamento e acaba conflitando com o meu, pode ter gerado dúvida ou levantaram uma outra possibilidade, entenderam de uma outra forma. Eu acho que mais eu aprendi foi como lidar com a diversidade de pensamento das pessoas.

Sobre a contribuição que seu curso de formação inicial fornece à sua prática docente, o entrevistado ressalta: a postura como professor e os exemplos que traz da Engenharia para enriquecer suas aulas. Considera que sua postura de exigir o conteúdo dos alunos tem raiz na Engenharia, pois seus professores da graduação são assim e acabou se espelhando neles, nesse sentido.

Sobre os conteúdos da Engenharia que traz para suas aulas destaca: a história dos processos que trata, entre outras coisas, do surgimento das máquinas e a parte de economia.

(...) recentemente eu estive discutindo com eles o conceito de produção e produtividade. Eu conceituei para eles o termo de produção e o que seria produtividade, eles me perguntaram como eu poderia aumentar a produtividade de uma empresa. Aí eu usei elementos de engenharia, a otimização de processos, levantamento de custos, controle de qualidade, fazem parte de algumas matérias que eu curso na engenharia. Outro exemplo, podemos citar o ciclo Carnot com a Revolução Industrial. Nós aprendemos essa parte em Termodinâmica e eu pude usar em Revolução Industrial.

A despeito de cursar Engenharia, essa não é uma área em que se vê trabalhando futuramente, pois não possui prática na área e considera bastante estranho um curso de Engenharia basicamente teórico. Talvez se imaginasse trabalhando na área, se tivesse prática. Gostaria de cursar economia, antes mesmo de concluir a Engenharia e para isso tem prestado vestibulares. Reconhece que tem mais aptidão para as Ciências Humanas. Pretende continuar sendo professor e, paralelamente a isso, atuar em outras áreas, pois considera que “tanto ser professor enriquece as outras áreas que eu queira atuar como as minhas outras áreas de atuação enriquecem a minha aula”.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O entrevistado, ao discorrer sobre as mudanças que ocorreram em sua prática docente ao longo do tempo, ressalta que, no início, procurava passar para o aluno a maior quantidade de informação que fosse capaz, mesmo que não fossem úteis para o vestibular, pois sua preocupação que o aluno, ao final do curso, tivesse uma bagagem cultural maior.

Atualmente visa prepará-los para o vestibular e procura “inserir a matéria na atualidade” com exemplos do cotidiano, como: a inflação. Afirma que a preocupação

central em sua atuação profissional é “ensiná-los a refletir sobre a matéria e sobre o que lêem”. Considera que

(...) ensiná-los a refletir ou pelo menos que eles consigam montar uma linha de raciocínio clara, talvez os alunos sintam a vontade de buscar o conhecimento e, não, de receber tudo. Pode ser que se sintam atraídos pela busca de conhecimento, acho que essa foi a principal mudança que eu tive.

Afirma, ainda, que antes passava na lousa todo o conteúdo que considerava necessário que o aluno soubesse e não se preocupava tanto com a aprendizagem: “se o aluno não aprendeu ele procura ler e entender”. Hoje, os alunos constroem a lousa com o professor. Considera que essa mudança de postura não foi simples como pode parecer, pois, no início, os alunos ficavam perdidos e não entendiam muito bem o objetivo dessa nova estratégia de ensino. Aos poucos, foram entrando no ritmo e preferem a aula nesse novo molde.

Destaca, como aspecto positivo de sua prática docente, a sua persistência em fazer com que o aluno “comece a pensar sobre aquilo que ele vê, sobre aquilo que ouve e que comece a refletir, buscar novas possibilidades com relação aquilo e estabeleça relações”.

Relata que, para ensinar o aluno a pensar, refletir, fazer relações, ele parte de um exemplo do cotidiano, das relações pessoais dos alunos ou até mesmo de fatos históricos e tenta inserir o conteúdo. Dessa maneira, estabelecem relações que ele conduz ou que os alunos elaboram por iniciativa própria, assim “vamos construindo toda a matéria”. Na seqüência cita o seguinte exemplo:

Um exemplo foi quando nós tratamos da revolução dos preços como consequência do mercantilismo. Antes de explicar o que foi, nós trabalhamos uma situação. Por exemplo, os pais deles recebem salário e pagariam supostamente uma mesada, que, para tornar mais viável a explanação, seria de R\$ 200,00. Eles se surpreenderam com o valor, ficaram contentes, aí eu falei: Já que você estão felizes, o que vocês fariam com o dinheiro? Quando se tem dinheiro, gastaríamos. Eu falei pois é, mais ou menos a reação do ser humano, mesmo que ele pegue uma parte e guarde a outra parte, ele gasta, isso vai colocar o dinheiro onde? Eles falaram vai para loja. Eu falei mas a loja faz que papel? Ela falou comércio. Então vai colocar o dinheiro no comércio e eu falei: O que acontece, por exemplo, se vocês forem donos de uma loja e receberem muito dinheiro? Ela falou nós vamos ficar felizes. Eu falei pois é, essa sensação de euforia que vocês sentem os comerciantes também sentem, isso vai fazer o quê? Que vocês tenham a impressão de que têm muito dinheiro. É verdade, porque se estamos recebendo bastante, é porque está tendo. Aí eu falei: Só que isso não é muito bom, porque quando tem muito dinheiro, sempre que é possível, o que vocês vão querer fazer? Ganhar mais. E eu falei, então, vocês vão querer subir

os preços e isso vai gerar inflação que foi o que aconteceu na Europa e esse foi conhecido como Revolução dos Preços. Aí nós passamos isso para um quadro esquemático e, na aula retrasada, quando eu precisei desse quadro, eles tinham esse quadro em mente, tranqüilamente, sem precisar consultar no caderno.

Considera dois, os aspectos que terá que aperfeiçoar constantemente em sua prática, são: ser mais flexível com os alunos na questão da disciplina e, ainda, desenvolver mais os conhecimentos específicos da disciplina que ministra e seu conhecimento pedagógico. Sobre isso afirma:

Nunca vou estar num nível pedagógico perfeito; nunca meu domínio de conteúdo vai ser perfeito e sempre tem novas correntes, novas possibilidades nos dois sentidos. Essa é uma coisa que eu vou ter, sempre, que melhorar.

Ao final o entrevistado relatou o que o projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar significa para ele e em que acrescentou em sua forma de ver esses alunos.

Eu gostaria de destacar o que o projeto acrescentou para mim, não como professor ou como um futuro professor ou na minha graduação, mas em termos pessoais. Em Bauru, eu já tinha trabalhado com meu primo no auxílio às pessoas carentes, mas era em outro tipo de atividade que não a educação. Nós ajudávamos numa espécie de escola infantil, onde a gente ajudava na manutenção do prédio ou produção de alimentos ensinando-os a manutenção de uma horta. Aqui, eu tive a oportunidade de dar continuidade a esse projeto, mas, de uma outra forma que não é colocar direto a pessoa para trabalhar, mas dar a ela uma oportunidade de aprender que ela vai em busca da sua produção, do que ela tem mais aptidão. Isso, para mim, foi muito importante, também, porque eu tive contato com a realidade social de São Carlos, que não é o grupo de pessoas do bairro onde eu moro e que é composto basicamente por universitários, por estar localizado perto da USP, que têm condições financeiras relativamente boas. Estive com a população de São Carlos, com a pessoa da região periférica de São Carlos. Então, para mim, isso foi importante, porque eu vi onde vivo, onde eu estudo, sem contar que eu tive experiências com pessoas que têm muita dificuldade. São experiências que, muitas vezes, eu não passei por elas, que o contato enriquece muito o meu modo de ser, porque você vê que tem outros tipos de dificuldades pelas quais a pessoa não passa, que, às vezes, não enxerga. Então, para mim, esse ponto do projeto é imprescindível. Se eu tivesse que destacar um ponto primordial, foi nessa visão do que propriamente na atuação como professor. Primeiro, ele deu uma formação pessoal muito grande, ampliou o que eu era ou pelo menos o que eu pensava ou gostaria de ser.

Conclui afirmando que antes de conhecer de fato o público acreditava que os alunos não se interessavam pela matéria, por falta de vontade, tinha a tendência de pensar que eles vinham ao CPV para fazer ‘social’. Com a sua experiência no projeto não tem mais essa visão, apesar de não desconsiderar que de fato alguns vêm para o CPV realmente para

fazer ‘social’. Hoje em dia, considera que muitos alunos têm problemas que nunca imaginamos e alguns que jamais passaremos, como deixar crianças pequenas em casa para vir estudar. Sua visão desse aluno mudou e tenta ser mais compreensivo nesse sentido.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Sobre as reuniões pedagógicas a que mais marcou o entrevistado foi uma reunião em que o centro da discussão era “o que é óbvio?”. Relata que as discussões que ocorreram naquela reunião é o que ocorre, literalmente, na prática. O que é óbvio para um, não é para o outro e, inclusive, pode ser bastante complexo. Para ele, a discussão dessa reunião o fez repensar sobre as palavras que utiliza nas explicações ou quando elabora questões para os alunos. A partir daí, passou a mudar sua postura gramatical, procura não utilizar termos muito rebuscados e nem muito simples, mas que gerem compreensão de todos ou da grande maioria. Procura ainda

(...) estender um pouco mais a explicação ou um pouco mais a oração para tornar mais clara possível, evito inverter a ordem da frase, ficar usando muito pronomes para simplificar porque acaba complicando muito o sentido para o escrever menos, por exemplo. Então você acaba mudando a sua postura gramatical e você acaba refletindo mais sobre o sentido para ver se aquilo realmente está claro, se aquilo é fácil, se eles vão entender de uma maneira clara da forma como você vai expor. Para mim, pegou bastante nessa parte aquela reunião.

O professor cita como exemplo que, durante a explicação, utilizou o termo fluxo monetário, pois considerava que a expressão era tranquila para eles. No entanto, gerou incompreensão. Ao substituí-lo por circulação de moeda, a compreensão foi perfeita.

Considera que as reuniões pedagógicas contribuem para sua formação docente, pois seu curso não é voltado para a licenciatura. Sobre essa contribuição relata:

Para mim, as reuniões pedagógicas são de importância fundamental e auxilia muito porque eu vejo novos mecanismos. Hoje, por exemplo, esse método que a coordenadora Ana Luiza (cita o nome da coordenadora do projeto) pediu para que eu tentasse aplicar nas salas de aula, vários autores escrevem sobre ele, que eu tive a oportunidade de ler, foi uma coisa que eu aprendi aqui, que eu jamais veria na minha graduação. Então, para mim, isso é de fundamental importância e como a maioria dos professores aqui é jovem, nenhum deles tem aquela experiência e, mesmo que tivesse, as reuniões pedagógicas evitam ou pelo menos ajudam a prevenir falhas que professores, hoje tão consagrados de

cursinho, cometem, que prejudicam o andamento da aula ou o desempenho de um aluno.

Aponta, ainda, que essas reuniões o auxiliam a saber

O que eu posso falar com o aluno; a forma como eu posso me dirigir para tornar a nossa relação mais próxima; para fazer com que o aluno se sinta com a maior liberdade de perguntar; que ele não me veja na frente como um professor e, muito menos, como uma figura inacessível, que ele tem que ouvir o que eu estou falando; aceitar e pronto.

Sobre as reuniões gerais, afirma considerá-las ineficientes, pois, na maior parte das vezes, não são seguidas as pautas planejadas, as quais geralmente, são mais importantes do que as discussões que se levantam durante as reuniões. O entrevistado afirma:

As reuniões gerais, geralmente, tratam temas que vão gerar polêmicas, muitas vezes isso faz com que a reunião perca seu foco e ela vá para subtemas ou temas de menor importância perante o tema principal, que vai distorcendo e faz com que ela não seja efetiva, não tenha um resultado efetivo e dá a impressão de que tudo vai sendo adiado ou nada é resolvido. Existem reuniões que o tema é seguido e chega-se a um resultado efetivo. A maioria das reuniões das quais eu participei, tivemos um problema de levantar outras pautas, que não era aquela que estava em votação e acabava perdendo o rumo da reunião, fazendo com que elas se tornassem ineficientes.

A despeito de considerar essas reuniões pouco efetivas, considera que, observar como são conduzidas pelos mais experientes, o auxilia a coordenar um debate em sala de aula, por exemplo. E, ainda, relata que essas reuniões proporcionam-lhe uma visão do trabalho em equipe.

O que dá para aprender da reunião geral é ter uma visão das dificuldades que o trabalho em equipe apresenta porque aqui dentro desse projeto eu tenho a visão de que o corpo docente e a coordenação são uma equipe, independente da responsabilidade que cada um tem, mas que é uma equipe porque os esforços de todos são somados para se ter um determinado fim: a possibilidade de permitir às pessoas carentes a integração à sociedade. A integração em termos de quê? De que, através da educação, eles consigam se integrar em outros campos. Então, a grande lição que eu consigo tirar das reuniões gerais é o trabalho em equipe em todos os seus aspectos, suas dificuldades, suas vantagens, os problemas que pode ter porque as pessoas são diferentes e se relacionam de maneira diferente e isso pode gerar problemas.

Sobre sua participação nas reuniões gerais relata:

Eu não tenho nenhuma participação muito efetiva nas reuniões. Eu compareço, mas não sou a típica pessoa que fala, aponta idéias. Eu reflito mais sobre o que as pessoas falam, mas não exponho o que eu penso, a não ser que eu precise votar. Eu voto na proposta que mais me agrada. Se eu tiver que explicar alguma coisa, eu explico. Se eu divergir demais do que está sendo exposto ali eu acabo falando. Geralmente, eu não falo, a

minha participação é mais passiva do que de uma pessoa que vai lá, fala, questiona, levanta, discute.

Considera que as aprendizagens proporcionadas pelas reuniões gerais e pedagógicas auxiliaram-no a ser um professor mais flexível e aguçar sua memória de aluno.

Você aprende a ser mais flexível. Eu, por exemplo, a minha mãe foi filha de coronel e minha avó também foi muito rígida com ela, então, todos lá em casa tivemos uma educação muito rígida e aprendemos a levar muitas coisas muito a sério. Então, quando eu subia para dar aula, eu subia com uma postura de que o aluno deveria levar a sério, mesmo lembrando que eu fazia muita bagunça no colegial e no cursinho. Então, eu era impossível, muitas vezes eu esquecia disso ou mesmo quando eu tinha isso em mente, eu exigia do aluno, não uma disciplina, mas com relação a levar sério o estudo. Muitas vezes também com relação à disciplina, mas você vendo como as pessoas são diferentes, que, na sala, pensando, também se faz um trabalho em equipe porque é um trabalho dos alunos em tentar aprender, no seu esforço em tentar ensinar da melhor maneira possível, você se torna mais flexível. Permite certas coisas, outras não, então, você vai flexibilizando seu jeito de ser, tentando se adequar ao aluno, fazendo com que o aluno cresça e deixe de fazer certas coisas numa forma mais tranqüila do que ficar sendo muito rígido.

Sobre os exames simulados que são aplicados aos alunos no decorrer do ano letivo, o entrevistado considera ser uma boa prova, com questões bem elaboradas. A seu ver, seria necessário haver mais eficiência, por parte do corpo docente, em elaborá-las e entregá-las ao coordenador administrativo. Essa demora pode torná-los desorganizados.

Eu acho que a preparação de simulado a partir do momento que as questões estão entregues e elas são revisadas é um simulado bem elaborado porque as questões têm fundamento, exigem do aluno não que ele saiba uma resposta decorada, mas que ele consiga refletir. Se ele fizer isso, ele vai conseguir responder a questão, claro, que é com um grau de dificuldade que é para ele testar realmente conhecimento. Então, nesse ponto, eu acho que o simulado é muito bem elaborado, mas até o momento é necessário, na minha opinião, que haja mais organização até mesmo dentro da minha área tem uma certa demora para que as questões sejam entregues e precisa haver um padrão, digamos, não só pegar a questão de um livro, copiar e entregar, mas ver se aquela questão vai atingir o objetivo do simulado ou não, ver se ela é uma boa questão, se tem fundamento, se está adequada a matéria. Então, essa parte acaba sendo, digamos, vamos usar o termo enrolado, que vai ficar bem claro. Acho que as pessoas enrolam demais até entregar as questões e depois acaba se resolvendo. Mas eu acho que o trânsito das questões das mãos do professor, do monitor até o coordenador administrativo, que no caso é quem anda resolvendo as questões do simulado, está sendo muito ineficiente.

Sua participação nos simulados se dá pela elaboração de questões. Em sua área de atuação, cada professor elabora as questões de sua frente. Considera importante a elaboração das questões dos simulados, pois auxilia o professor a fazer a seleção do

conteúdo a ser cobrado do aluno e também auxilia a elaborar questões de diferentes tipos: dissertativas, de múltipla escolha, de somatória. Ele procura elaborar questões que contemplem a maior parte do conteúdo a ser cobrado para servir de revisão da matéria para o aluno, servir de referência para o aluno estudar. Procura ainda adequar as questões que elabora ao nível dos vestibulares. Sobre isso relata:

(...) não adianta eu preparar um simulado que não segue uma linha pelo menos semelhante a que os grandes vestibulares têm seguido. Eu posso preparar questões diretas, simples, que não têm muito a ver com o que o vestibular pede, que o aluno tenha o domínio do conteúdo, seja capaz de refletir sobre ele, não simplesmente decorar a resposta e escrever. Então, se eu vejo que um determinado assunto não está caindo eu vou focalizar em outros, vou abrir mais outros assuntos para que o aluno tenha uma visão maior, consiga pensar de uma forma mais clara sobre o assunto, tenha essa flexibilidade e que ele não precise decorar.

Outra instância que exige a participação do corpo docente, não de todos, mas da área de interesse é o processo seletivo de professores e monitores. Sobre esse processo, seu relato baseia-se na sua experiência ao ser submetido à ele:

Eu acho o processo seletivo daqui interessante porque é uma prova escrita que exige um conhecimento bom, mas a grande parte está na avaliação didática, porque as pessoas que te avaliam concordam, frequentemente, que você não é professor, esperam e levam em consideração uma série de dificuldades que você possa apresentar, sobretudo, no momento que você está sendo avaliado. Mas o grande ponto é você começa a dar a sua aula e vai se sentindo muito à vontade, porque não estão te fazendo perguntas ou fazem poucas perguntas, mas depois que você encerrar sua aula, aí vai, realmente, ser avaliado. Você recebe uma série de perguntas logo, seqüenciais, que para responder você fica sob tanta pressão, tem que pensar em função de tantas coisas que quando eu fiz... eu não sabia para que lado era minha casa. Mas eu acho muito bom porque testa o seu conhecimento e te coloca sob pressão porque é uma situação que pode acontecer, você está explicando a matéria, uma pessoa te pergunta uma coisa; a outra acha que a pergunta dela está relacionada e faz para você também, você tem que pensar em várias coisas ao mesmo tempo, uma situação semelhante que você vê quando foi avaliado. Isso permite também que você veja como a pessoa vai reagir nesses casos, se ela vai saber lidar com isso, ou não, se ela vai se perder e acabar tendo uma resposta que não era adequada.

Sua participação nesse processo é participar da banca como membro da comissão coordenadora, quando o processo é de outra área de atuação. Quando é da área em que trabalha elabora, juntamente com os outros docentes, as questões para a prova escrita e também participa da banca examinadora da avaliação didática. Procura fazer perguntas aos candidatos, mas como, até a última seleção, era o único da área que também fazia parte da

comissão coordenadora do projeto, responsabilizou-se por questionar e informar os candidatos sobre o CPV.

Considera o processo seletivo de alunos bastante sério, pois a cada ano ele é aperfeiçoado de maneira a não cometer injustiças. Considera-no, ainda, seguro, garantindo a sua legitimidade e, portanto, oferece condições efetivas de selecionar os alunos que se encontram dentro da faixa sócio-econômica que o projeto visa atender.

Participou apenas de um processo seletivo até o momento em que a entrevista foi realizada, responsabilizando-se em colaborar nas inscrições dos candidatos e no preenchimento do questionário sócio-econômico.

A seu ver, participar do processo seletivo proporciona ao professor uma visão geral do público com quem vai trabalhar, pois, no processo, o candidato oferece informações sobre sua situação social e econômica e, ainda, sobre o histórico escolar da família. Considera que conhecer o público favorece a atuação em sala de aula.

Ah! Os alunos desse ano estão melhores preparados! Então vamos exigir um pouco mais, vamos usar termos de melhor qualidade desde o início, vamos trabalhar o conteúdo de uma forma menos básica e mais elaborada para fazer com que a pessoa pense. Exigir um pouco mais dela, que na verdade seria feito também com os outros alunos de menor condição, só que numa parte mais avançada do ano letivo, não desde o início. Então, essa é uma vantagem excelente com relação a participação no processo seletivo.

4.2.7. André

O professor ingressou em 1999 no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos.

Cursou o Ensino Fundamental em escola da rede pública e o Ensino Médio em escola da rede privada. Em ambos os níveis de ensino, as escolas eram localizadas na zona urbana em período regular.

Iniciou sua atividade docente no final de 1999 no Curso Pré-Vestibular da UFSCar, exercendo primeiramente a função de monitor e dois anos depois assumiu a função de professor da área de Matemática. Deixou o projeto no final de 2004.

TRAJETÓRIA PESSOAL

O entrevistado iniciou sua carreira docente no projeto Curso Pré – Vestibular da UFSCar como monitor de geometria, subárea de matemática, em 1999. Relata que, enquanto era monitor, atuou algumas vezes como professor. Sobre isso afirma:

O professor, às vezes, precisava faltar e eu substituía ou, às vezes, ele mesmo falava: hoje nós vamos preparar uma aula e você vai dar a aula. Então eu atuei como professor ainda enquanto era monitor e o Rodrigo assistia as minhas. Sempre tinha uma pessoa me avaliando. Além dos alunos, tinha um professor que entendia muito mais que os alunos. Então, era uma pressão maior, mas, como era meu amigo, ajudou bastante.

Após um ano e meio de trabalho como monitor, em 2001, passou a ser professor. Considera que suas maiores dificuldades no início da docência foram trabalhar com as dificuldades e déficits de conteúdo que os alunos apresentavam. Relata, ainda, que tinha facilidade com os conteúdos de geometria e facilidade em lidar com pessoas.

Ao iniciar a docência, passa a ministrar aulas de matemática algébrica e afirma não ter problemas com o conteúdo, a despeito de ter menos facilidade com essa subárea, pois estudava muito.

Confessa, ainda, que no início sentia-se inseguro com as perguntas que os alunos pudessem fazer durante a aula.

(...) eu sempre preparava aula pensando no tipo de pergunta que o aluno podia fazer, mas você nem sempre vai acertar o tipo de pergunta que vem, sempre vem um tipo de pergunta que você não está esperando. Era aí que eu tinha medo de demonstrar um nervosismo naquela hora, de ter que pensar na frente do aluno no que falar e ele perceber que eu estava inseguro, no começo eu ficava bastante inseguro, sim.

Outra dificuldade que identificou no início de sua prática foi na organização da lousa. Sobre isso afirma:

Nunca saía reto... Muitas das minhas aulas eu preparava na folha em paisagem como se a folha do caderno fosse a lousa, como é que eu ia dispor todo o conteúdo na lousa. Eu já preparava aula numa lousa fictícia na cabeça, para depois aproveitar melhor o espaço. Hoje, eu não faço mais isso, mas acho que deveria fazer ainda porque é sempre bom você imaginar. Porque você começa a fazer exercício aqui e você usa outro pedaço da lousa para fazer a explicação e o exercício não cabe na lousa, você tem que voltar.

Considera, ainda, ser papel do professor interferir e discutir as questões raciais, étnicas e de gênero, quando expressas em situações de sala de aula.

Relata, ainda, que o curso de formação inicial pouco contribui para a prática docente. Por outro lado, admite que os exercícios de demonstração que resolvia na graduação contribuíram para adquirir uma habilidade de raciocínio essencial ao ensino da Matemática. Relata ainda, que aprendeu a demonstrar por meio de bibliografias que consultou após a conclusão da graduação, como, por exemplo, Teoremas de Pitágoras.

Discorre, ainda, que aprendeu a dar aula no projeto, pois não aprendeu na graduação. Sobre sua experiência em ministrar aulas simuladas na graduação, ele relata:

No meu curso de graduação tivemos algumas aulas simuladas a gente dava a aula, a professora assistia e fazia o mínimo de comentário. Em uma das aulas que o meu grupo deu o professor dormiu, o professor da graduação da Universidade Federal de São Carlos dormiu durante uma aula simulada de um grupo de alunos. Quer dizer você acha que esse professor estava preocupado em avaliar alguma coisa? Ele estava preocupado em cumprir o papel dele, dar o curso e simplesmente dar o curso. Porque senão ele teria acrescentado, falado algumas coisas. A (cita o nome da professora) foi impressionante no curso que ela deu em Práticas de Ensino. Ela trabalhou dois semestres seguidos com a gente. A gente tinha um caderno de campo que era de observação de sala de aula, ela corrigiu o caderno de fora a fora, ela fazia comentário no caderno de fora a fora. Então, você percebia que ela lia o caderno, então, de fato, ela estava avaliando alguma coisa. A gente dava uma aula simulada e ela criticava mesmo, ela nunca falava é está bom e é isso. Não, ela criticava, isso não está certo, o que você faria se fosse isso, se fosse aquilo. Eu não vou lembrar um exemplo, mas ela era assim. Então, ali sim eu aprendi muita coisa. Isso é verdade, eu tinha me esquecido desse ponto, então, eu acho que eu aprendi a dar aula aqui e aprendi um monte de coisas nos dois últimos semestres da minha graduação em Práticas de Ensino com a (cita o nome da professora). Aprendi um absurdo assim.

O entrevistado relata, ainda, sobre as aprendizagens obtidas em sua experiência como monitor.

Quando você é monitor, você tira muita dúvida particular, você conhece os tipos de dúvidas que ele tem e, aí, quando você vai explicar alguma coisa, por exemplo, para uma sala toda, você lembra de uma coisa ou outra que um aluno te perguntou de um jeito na hora que você foi explicar para ele e ele entendeu legal. E você pode usar aquilo lá na lousa, no geral. Aprendi a preparar uma aula, porque você vê a aula que o professor está dando lá, você vai tentar fazer igual, é lógico. Hora que você está começando, você tem que se espelhar em alguém, então, eu comecei a dar aula igual ao Rodrigo (cita o nome do professor de quem foi monitor).

Sobre essa experiência afirma, ainda, que aprendeu sobre os conceitos das disciplinas que monitorou, como monitor de Geometria no CPV e em outro colégio de Álgebra.

Em sua experiência no CPV, de maneira geral, aprendeu que o aluno sempre tem dificuldade, mesmo sendo extremamente aplicado e aprendeu também a valorizá-los.

Aprendi que o aluno tem mesmo dificuldade e apesar de o aluno ser forte, ele sempre tem dificuldade porque o que vai vir, para ele, vai ser uma coisa que é para ele ter dificuldade, é para ele ter paciência, é para ele ter uma habilidade, senão todo mundo passava no vestibular. Aprendi que você tem que dar valor, muito valor nesse tipo de ser humano que a gente trabalha aqui, que não tem oportunidade de vida nenhuma, ver que tem pouca oportunidade de vida.

Afirma, ainda, que pretende continuar sendo professor por muitos anos.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O entrevistado acredita que uma mudança considerável em sua prática docente, do início até agora, é a segurança que adquiriu por meio da experiência e do domínio do conteúdo.

A matemática dificilmente muda muita coisa, de um ano para o outro. Às vezes, a incidência no vestibular é maior de uma coisa ou da outra, você precisa dar uma importância maior para uma coisa ou outra. Mas o conteúdo é sempre o mesmo, então, enquanto eu estou preparando aula eu estou estudando, então, você estuda um ano, estuda dois anos, estuda três anos a mesma coisa, a tendência é você desenvolver maneiras diferentes de ensinar a mesma coisa. Então, a insegurança com respeito a qualquer tipo de pergunta, diminui.

Considera como aspecto positivo de sua prática, o fato de perceber que o conteúdo nem sempre é óbvio para o aluno como é para ele próprio. Sobre isso diz: - “Para mim é fácil mesmo entender o que eu estou falando, mas eu penso: será que eles entenderam?”

Sobre aspectos de sua prática, que ainda precisa melhorar, aponta a forma de falar, sua postura em sala de aula e sua lousa.

Às vezes, eu falo muito rápido, às vezes, eu me pego de costas para eles, isso é uma coisa que eu não me perdôo, quando acontece porque eu não suporto professor que dá aula de costas e, às vezes, eu percebo que eu estou de costas. Você começa a fazer um exercício, o aluno te pede um exercício de sopetão e você está lá fazendo o exercício, então, quando você está começando a fazer o exercício, você já está pensando no que você vai fazer para relacionar. Às vezes, quando eu estou pensando o que eu vou fazer no exercício eu me esqueci do aluno. Então, eu estou explicando para ele e resolvendo ao mesmo tempo, mas eu me esqueço que estou explicando para ele e que eu devia estar de frente para ele num diálogo com ele ou com a classe porque a dúvida pode ser da classe também, entendeu? Então, isso eu preciso melhorar. Eu gosto da minha lousa hoje, mas eu acho que podia melhorar muito, isso também depende da lousa, tem lugar que eu trabalho que o giz segura, a letra sai bonita, a letra sai escura, a lousa fica jóia. Eu sou professor de geometria; só que

na aula de geometria, você quer fazer desenho e para a lousa ficar bonita, a lousa tem que estar verdinha. Então, eu falo: como eu queria desenvolver uma técnica para que qualquer lousa que eu pegasse ficasse bonita, não depender da lousa, depender de mim. Então, nisso, eu acho que eu tenho que melhorar, e muito ainda.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Sobre as reuniões gerais e pedagógicas, considera interessantes as discussões que envolvem os alunos e a atuação do corpo docente em relação à aprendizagem dos alunos. Considera aspecto negativo das reuniões o fato de, algumas vezes, as discussões não serem concluídas, sendo necessário a convocação de uma outra reunião para rediscutir as mesmas pautas. Relata ainda, que a reunião pedagógica que o marcou bastante foi com uma professora de Práticas de Ensino do Departamento de Metodologia de Ensino – UFSCar, sobre o ensino de Matemática. O conceito trabalhado foi o número fracionário e suas representações.

Destaca, ainda, a reunião pedagógica sobre o simulado interdisciplinar. Considera que o tipo de questões que foram elaboradas para esse simulado abarca aqueles alunos que não gostam de Matemática, pois aborda o conteúdo de forma indireta e mais atraente. Afirmar que é difícil encontrar questões interdisciplinares nos vestibulares; é comum encontrar questões que unam conteúdos de duas ou mais áreas; no entanto, não cobram o conteúdo, das áreas em questão, de forma adequada.

A respeito das contribuições das reuniões à sua prática docente afirma que não consegue lembrar de algo específico,

A gente aprende uma coisa, às vezes, absorve ali e depois você acaba usando e você nem estava mais relacionando, mas que está no seu inconsciente que você aprendeu em algum momento da vida.

Sobre sua participação nas reuniões afirma “(...) hoje eu venho e falo. Antigamente, não, que eu não estava tão envolvido, mas eu me segurava mais porque eu não conhecia e tal.”

Sobre os exames simulados e suas contribuições a sua prática docente o entrevistado afirma:

É como se você estivesse preparando um material e você vai procurar saber como você vai avaliar, de que forma você vai avaliar e você tem que saber o resultado que foi feito; se você, de fato, está passando legal o conteúdo, se eles estão absorvendo. Isso é difícil porque você acaba vendo no geral que eles vão sempre muito mal no simulado, são poucos os alunos que vão bem no simulado. Então, é difícil, porque a gente fica

com medo de colocar uma questão muito fácil e desestimular, por exemplo, os alunos que têm capacidade de pensar um pouquinho mais do que os outros e aí eles acabam falando: - Isso não é simulado de vestibular. Porque a gente passa como sendo um simulado de vestibular. Simulado estilo FUVEST, simulado estilo UFSCar... Se você coloca uma questão, não que eu diga banal, mas num nível muito simples que você tem certeza que pelo menos alguns vão fazer, você também tem que colocar uma questão num nível que seja pelo menos próximo de um vestibular, já que é isso que você quer avaliar.

Afirma que sua participação nos simulados é preparar as questões de sua sub área, no caso, matemática algébrica e, depois, discutir as questões com os outros professores da área.

Sobre o processo seletivo de alunos do CPV o entrevistado relata que é muito triste, no momento do preenchimento do questionário sócio-econômico, conhecer a realidade dos candidatos. Considera um momento em que os entrevistadores ficam muito sensibilizados e emocionados com o que ouvem. Percebe ainda, nesse momento, o quanto essa oportunidade é importante e única para muitos deles. Considera que o público do CPV valoriza demais o trabalho dos docentes e do grupo coordenador e é o que o estimula a continuar no projeto. Outro aspecto que aponta como estimulador ao seu trabalho nesse projeto é a aprendizagem constante, que o contato com os alunos, lhe proporciona. Sobre isso relata: “eu sinto que eu aprendo mais com eles do que eles comigo”.

Na seqüência relata sobre sua participação nesse processo seletivo:

Eu acho que, de todas as etapas da seleção, a que você mais se entrega, se relaciona mais com o aluno, é no pessoal, ali na hora que você está passando os dados dele para o papel, que você vai escutar da boca deles todos os problemas que ele tem, se tem doença, se não tem, se tem aquilo, se não tem, se tem imóvel (ele fala é lógico que não), que escola que estudou? Todas em pública, então é a parte que eu mais gosto e é a parte mais importante, no caso de você estar conhecendo o aluno e você estar sabendo com quem você está trabalhando lá em cima depois. Porque depois, na hora de passar para o computador, o que a gente mais quer é acabar. Então, você não entra na vida do aluno, ali, porque são muitos questionários que você está digitando, então, você está passando dado por dado, você só está lendo. A hora que você pensa no que você está fazendo ali é na observação, que ai você vai acabar lendo as observações, mas a parte que eu mais gosto de participar é a parte do questionário.

Após terem sido considerados a história escolar dos sujeitos, sua formação inicial, bem como os fatores de contexto relacionados a diferentes vivências junto à equipe do CPV que influenciam a aprendizagem da docência, passa-se à análise dos processos vividos pelos professores na docência no CPV, na perspectiva deles próprios, e as contribuições para sua formação.

CAPÍTULO 5: A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO PRÉ – VESTIBULAR DA UFSCar

A análise das entrevistas permite a identificação de três elementos importantes na configuração da aprendizagem da docência: a **trajetória pessoal**; a **prática pedagógica** experienciada no CPV; e outros **elementos do contexto** de atuação, específicos do modelo de gestão adotada no CPV.

Os professores apresentam, em seus relatos, aspectos de suas trajetórias pessoais; elementos que contribuíram para a formação docente, seja por meio das experiências como alunos e/ou por meio das reflexões que fazem de sua própria prática ao longo dela; e, ainda apresentam elementos de contexto, ou seja, experiências vividas no local de trabalho que foram essenciais para a construção de sua base de conhecimento para a docência.

Ao falarem sobre o **início da docência** evidenciam a influência de elementos da experiência adquirida como alunos, em todos os níveis de ensino, não necessariamente a mais recente, mas as experiências mais significativas e que convergem, portanto, a suas concepções sobre o ensino, aprendizagem, alunos e o ser professor efetivamente. Com base nesse saber é que os professores sentem-se mais ou menos autônomos ou seguros e independentes para agirem como agem e tomarem as decisões que tomam no cotidiano da sala de aula, seja no planejamento ou na condução de suas aulas. Neste aspecto, a formação desses docentes revela o que a literatura indica, como uma das características principais, o desenvolvimento profissional como um processo contínuo.

Os participantes são oriundos de diferentes cursos de formação inicial, apresentam diferentes trajetórias pessoais e diferentes visões sobre o início da docência. No entanto, compartilham algumas dificuldades encontradas no início da docência e também preocupações e reflexões sobre a prática docente. Merecem destaque, portanto, os aspectos convergentes e divergentes apresentados pelos participantes sobre a construção e ressignificação da docência, na perspectiva dos mesmos.

5.1. Reflexões sobre o início da docência, dificuldades, fontes de aprendizagem e influência do curso de formação inicial na prática dos participantes

Com exceção de Eduardo, que iniciou sua docência como monitor em escola da rede privada, os demais professores iniciaram a docência no projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar de duas maneiras, seja assumindo a função de monitor ou de professor.

Para Daniel e Samuel, o interesse pela docência iniciou-se ainda como aluno do Ensino Médio e Ensino Superior, respectivamente.

Daniel considera que suas **experiências como aluno** de Ensino Médio e Ensino Superior influenciam fortemente sua prática docente, pois tem, como referência para ensinar, um professor de Ensino Médio. Considera, ainda, que alguns professores de licenciatura da Universidade iniciaram suas reflexões sobre o ensino e sobre a Física ensinada no Ensino Médio. Acredita que sua docência iniciou-se ainda enquanto aluno da Universidade, essencialmente, nas seguintes disciplinas da Licenciatura: Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nessa experiência, confessa ter tido o seu primeiro contato com a escola da rede pública de Ensino Médio e sua dinâmica de funcionamento em outro tipo de relação, que não a de aluno, até então experimentada. Teve contado, ainda, com os alunos, com turmas heterogêneas e pôde, também, vivenciar a experiência de planejar e ministrar um mini-curso para os alunos da escola em que estagiou.

Samuel revela que sua experiência como aluno do Ensino Médio despertou seu interesse pela docência. Essa experiência iniciou-se assumindo o papel de monitor de Química da escola em que cursou tal nível de ensino. Sua função era tirar dúvidas dos demais alunos do Ensino Médio e para isso reservava um horário de atendimento às dúvidas e resolução de exercícios.

É comum aos professores, com exceção de Eduardo que diz não se espelhar na prática docente de ex-professores, principalmente, do Ensino Médio e Ensino Superior, possuírem como referência para ensinar a experiência dos professores com os quais trabalharam no CPV, estabelecendo com estes a **relação de professor – monitor**, caso do Eduardo e André participantes.

Daniel tem, como referência para ensinar as aulas de um professor do Ensino Médio. Confessa que procura aderir aos aspectos que considera positivos na prática deste professor, como: algumas posturas em sala e forma de lidar com a disciplina que leciona. Admira, neste professor, a forma de explicar, o domínio do conteúdo, a organização de sua

lousa e sua disposição em responder a toda e qualquer dúvida de seus alunos. Esses são aspectos que tenta imitar e, ao mesmo tempo, definem um conjunto de características que compõem, na sua perspectiva, o bom professor ou o professor ideal. Essa definição é complementada ao estabelecer o que não admira na prática desse professor como, por exemplo, a forma impositiva para obter o respeito na relação com os alunos. Relata, ainda, que, ao seu ver, alunos e professores devem estar no mesmo patamar de igualdade e que, sendo assim, a relação de respeito é estabelecida naturalmente. Compreende que, nessa relação, o professor e o aluno exercem e assumem diferentes papéis; sendo o professor responsável pela aprendizagem do aluno, pois é quem deve ter o maior domínio do conteúdo a ser ensinado, mas considera que essa assimetria não deve influenciar negativamente na relação entre eles.

A despeito de considerar que a relação de respeito deva ser construída conjuntamente entre professores e alunos, com relação ao processo de ensino e aprendizagem, não pensa da mesma forma, pois entende que apenas o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos porque é quem domina mais fortemente o conteúdo específico a ser ensinado.

Vitor revela que sua forma de ensinar foi influenciada pela experiência no CPV, na relação professor – monitor; aderiu à estratégia de ensino do professor que monitorava, ensinando por meio de perguntas. Essas perguntas têm a finalidade de definir o curso da aula ministrada; avaliar o trabalho do professor, pois, ao responderem às perguntas, os alunos fazem referência ao que realmente aprenderam e o que ainda deve ser reforçado pelo professor; que detecta os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo. No entanto, o objetivo maior da utilização dessa estratégia de ensino é proporcionar a reflexão dos alunos sobre o conteúdo ensinado, de maneira a poderem relacionar também com outros conteúdos aprendidos e, conseqüentemente, aprenderem efetivamente.

Márcio tem, como referência, um ex-professor de Ensino Médio. Com esse professor aprendeu que é possível ensinar sem precisar fazer ‘gracinhas’ para chamar a atenção dos alunos e nem inventar ‘musiquinhas’ de memorização de fórmulas. Procura, como ele, fazer poucas brincadeiras, pois considera que aulas com muitas brincadeiras confundem os alunos, eles acabam não aprendendo Física, ficando mais preocupados com a memorização. Considera que seu estilo pode não ser correto para um professor de

‘Cursinho’, que normalmente são mais extrovertidos, mas prefere adotar a postura mais séria.

Há uma cultura escolar de que os professores que preparam os alunos para o vestibular, mais especificamente os de Cursos Pré-Vestibulares, devem fazer brincadeiras de maneira a tornar o ensino mais descontraído com o intuito de minimizar a tensão vivida pelos alunos, diante do “stress” experienciado nos exames vestibulares. Nessa tentativa, alguns professores, podem, realmente, se tornarem extremistas a ponto de ensinarem apenas estratégias de memorização do conteúdo e estratégias de resolução da maior quantidade de exercícios em menos tempo, que é o que o vestibular acaba exigindo do candidato. Como consequência acabam perdendo de vista o objetivo central de sua função, que é ensinar o conteúdo, importante, não apenas para obterem sucesso no exame vestibular, mas também em outras instâncias do cotidiano e da vida ou de sua formação profissional. Não quero dizer, com isso, que os professores que optam por um estilo mais descontraído, não se preocupam em ensinar ou com a aprendizagem efetiva de seus alunos. Procuro destacar que, neste estilo de aula, corre-se o risco das estratégias utilizadas para tornar o ensino agradável, deixarem de ser complemento e tornarem-se seu foco. Pretendo evidenciar, também, que o estilo de aula é fortemente influenciado pela maneira de ser do professor, sua experiência e emoções, não havendo um perfil ideal para os professores que trabalham com os vestibulandos.

Acredito que o estilo de aula mais descontraído, que tem maior adesão por grande parte dos professores que trabalham com os vestibulandos, tenha sofrido influência da finalidade do vestibular e da cobrança das instituições de ensino da rede privada pela aprovação em tais exames. O vestibular, geralmente, não tem cobrado dos candidatos a habilidade de pensar, refletir sobre o que aprende. Exige, comumente, técnicas de resolução de exercícios e capacidade de rápida resolução dos mesmos e, por outro lado, as escolas cobram índices de aprovação, pois, quanto maior esse índice, melhor a qualidade de ensino da escola. Diante disso, tanto o estilo de aula que tem como objetivo o ensino do conteúdo e a formação do aluno, quanto o ensino que prioriza as técnicas de resolução de exercícios e a memorização, podem ser adotados sem que haja prejuízo do candidato para a realização e promoção no exame vestibular. No entanto, em apenas uma dessas opções haverá formação efetiva do aluno, construção e reconstrução de conhecimentos e reflexão acerca da realidade em que vivemos.

Diante disso, alguns professores sentem-se inseguros em relação a sua postura em sala de aula quando não se enquadram no **perfil esperado** de um professor de “Cursinho” preparatório para o vestibular. Acredito que tal insegurança não faça parte dos sentimentos do Marcio, ele parece ter clareza de que seu estilo pessoal influencia intimamente em sua postura em sala e suas concepções também; apenas reconhece não se enquadrar no estilo ‘professor de Cursinho’.

Letícia tem como referência duas professoras do Ensino Médio, que contribuíram para a construção de seu conhecimento pedagógico. Sua concepção sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação tem influência na prática docente de uma ex-professora de Biologia, pois concordava com a professora quando esta afirmava que, numa prova, não era para os alunos escreverem o que haviam decorado, deveriam primeiramente ler, entender, questionar e encontrar a própria maneira de escrever e explicar. Relata, também, que procura imitar a forma de falar de sua ex-professora de Português, admira sua retórica.

Samuel tem como referência, para sua prática docente, professores da graduação em Engenharia Química e acredita que seja por isso que é exigente com os alunos, em termos de compreensão do conteúdo.

André tem como referência seu companheiro de trabalho, professor que monitorava em Geometria, frente de Matemática. Era esse professor que o auxiliava nas preparações de aula, que lhe permitia ministrar algumas aulas para os alunos, mesmo sendo monitor, indicando os aspectos de suas aulas que precisavam ser melhorados.

Os professores revelam, ainda, concepções sobre o ensino, ao tomarem como referência a prática de alguns professores que compuseram sua experiência como alunos ou companheiros de trabalho. Tecem comentários sobre o domínio do conteúdo; a forma do conteúdo na lousa; a forma com que tratam os alunos quando apresentam dúvidas; a quem atribuem as responsabilidades do bom ou mau desempenho de seus alunos; as estratégias de ensino utilizadas e a maneira que avaliam a aprendizagem dos alunos.

Os participantes discorrem, também, sobre as **estratégias de ensino** que preferem utilizar e que, portanto, revelam aprendizagens práticas que envolvem experiências anteriores. Por exemplo, Daniel afirma só iniciar sua aula, quando a sala está organizada da maneira desejada. Considera que as carteiras enfileiradas permitem que fique mais próximo dos alunos, podendo, inclusive, perceber quem está com dúvida, mesmo que o aluno não se expresse verbalmente. Outro exemplo a ser destacado é o de Márcio, que

relata preferir fazer poucas brincadeiras em sala de aula, por considerar que este estilo de aula atrapalha a aprendizagem efetiva dos alunos. Além disso, quanto aos conceitos de Física Moderna (conteúdo que não faz parte do conjunto de conhecimentos exigidos pelo exame vestibular) considera que podem tornar o ensino de Física mais atraente para aqueles que não gostam da disciplina. Samuel relata que, enquanto explica algo pensa, simultaneamente, como outra forma de explicar o conteúdo, torna-o mais compreensível.

Merecem destaque as experiências descritas pelos participantes na **relação tutoria ou mentoria** que contribuíram para a construção de suas práticas.

O CPV prevê duas formas de tutoria/mentoria, que são entendidas como troca de experiência entre professores experientes e iniciantes: no primeiro caso, um professor especialista da UFSCar ou de fora dela e professor iniciante, sendo professor ou monitor do CPV e no segundo caso há um professor experiente do CPV e seu monitor, considerado pelo projeto como professor iniciante.

Com exceção de Daniel e Samuel, que iniciaram no projeto como professores, os demais participantes relatam experiências importantes sobre o ensino nessa relação que denominamos no CPV por tutoria ou mentoria, que pode ocorrer, portanto, com professores da Universidade e de fora dela e, ainda com professores do CPV. Vitor considera que, em sua experiência como monitor de um professor da rede privada, passou a pensar como professor, recebendo, nesta, as primeiras orientações sobre a preparação de uma aula, organização da lousa de maneira que o aluno seja capaz de compreender o raciocínio desenvolvido e sobre a seleção de conteúdo.

Letícia também estabelecia relação de tutoria com professor de fora da Universidade, mas, nesse caso, sem vínculo empregatício. Revela que se sentia mais segura a partir da tutoria, pois, nos encontros com o tutor, podia discutir o conteúdo e aprendia exemplos que facilitavam a aprendizagem dos seus alunos.

Nessa experiência em que o ensinar e os conhecimentos específicos são foco de discussão entre professores e seus tutores/mentores, o conhecimento pedagógico dos professores é enriquecido e melhorado, envolvendo significações sobre ensinar um conteúdo, bem como, princípios e técnicas necessários ao ensino.

Os demais professores possuíam uma relação de tutoria ou mentoria que se enquadrava na relação professor experiente do CPV e monitor. Para o terceiro participante, a experiência foi considerada importante, pois, nela, pôde ministrar suas primeiras aulas.

Márcio pôde nessa experiência, além de ministrar suas primeiras aulas, ministrar seu primeiro curso para os alunos. O professor responsável pela disciplina não teria tempo hábil para trabalhar com os alunos os conteúdos sobre Ótica (parte do conteúdo de Física), delegando a ele, monitor na época, essa função. Ele ministrou esse curso em horário extracurricular combinado previamente com os alunos. André aprendeu, em sua experiência como monitor, a preparar aula, tendo como referência a aula do professor e também aprendeu diferentes formas de responder às dúvidas dos alunos. Indica que recorre a essas formas para ensinar o conteúdo nas salas de aula, aperfeiçoando sua estratégia de ensino.

As **dificuldades** encontradas pelos professores no início da docência perpassam: a preocupação com o conteúdo específico; o planejamento do curso; a seleção de conteúdo; a postura que devem assumir para controlar a disciplina das turmas; a heterogeneidade das mesmas; a forma de ensinar e a organização da lousa, entre outros. É possível perceber que as preocupações dos participantes centram-se mais no como ensinar, envolvendo atitudes diante da situação de ensino, do que no ser professor, que extrapola o âmbito da sala de aula, envolvendo regras, responsabilidades, formas de agir e pensar como profissionais emergentes, conforme Knowles, 1994.

Daniel considera que, no início da docência sua maior dificuldade centrava-se no conteúdo específico, precisando se preparar mais do que esperava. A dificuldade do Vitor reside na seleção do conteúdo necessária para realizar o planejamento do curso para o ano letivo. Eduardo revela dificuldades semelhantes às dos primeiros participantes no que tange ao seu empenho em estudar o conteúdo e selecioná-lo para ensiná-lo. Sobre o conteúdo específico da disciplina que leciona, alega que os livros didáticos tratam o mesmo assunto de formas diversas; então, considera que precisa estudar bastante até chegar ao modelo de aula idealizado por ele. Letícia, formada em Pedagogia, aponta, também, dificuldades com o conteúdo específico, pois o conteúdo da disciplina que ministra (Geografia) é muito amplo e se renova constantemente. Sendo assim, não encontra nos livros as informações sobre os acontecimentos mais recentes. Esta participante revela ainda ter medo, no início da docência, de não saber responder às dúvidas dos alunos, sentindo-se insegura quanto ao conteúdo específico para ensinar. Esta preocupação é compartilhada por André, e Samuel.

Na seleção de conteúdos, a maior parte dos professores sente-se indecisa em cortar os assuntos de um rol, selecionar o mais importante, pois consideram que um está atrelado ao outro e que os alunos só são capazes de realizar as relações que esperam que façam e, assim, eles aprenderão mais, quanto mais conteúdos forem trabalhados com eles.

Essa situação, em especial, pela qual os professores desse projeto por vezes passam, acaba revelando suas concepções sobre o ensino e sobre como devem proceder para que os alunos efetivamente aprendam. A dificuldade que sentem revela, também, que nem todos os professores dominam, como pensam que dominam, o conteúdo específico da área em que atuam. Pois, para realizar esse trabalho de seleção de conteúdos, o professor além de dominar os conhecimentos da frente em que atua, deve ser capaz de dominar também os conhecimentos de sua área de atuação e precisam ter ciência de qual a influência da sua área sobre as outras áreas de conhecimento, que fazem parte da grade curricular e que, portanto, os alunos, precisam saber, para ingressarem na universidade, com desempenho suficiente para serem aprovados no vestibular. Nesta perspectiva de trabalho, é possível observar que os participantes desenvolvem o que Shulman, (1987) intitula *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que é a habilidade do professor em repensar sua prática, considerando outros tipos conhecimentos, como o do aluno, conhecimento técnico e outros conhecimentos específicos, não só do conteúdo a ser ensinado, mas que o permeiam, para que haja aprendizagem significativa dos alunos.

Outras preocupações e dificuldades, no exercício profissional, são apresentadas pelos participantes. Márcio revela dificuldades sobre a postura que deve assumir para controlar a disciplina da sala de aula. A preocupação de Samuel permeia, também, o trato com a diversidade do público e a melhor forma de ensinar. A preocupação em lidar com a diversidade do público e, portanto, com as dificuldades que os alunos possuem sobre o conteúdo que ministram é compartilhada, também por André. Esse professor apresenta outra dificuldade com relação a organização da lousa. Para solucionar essa dificuldade realiza um plano prévio com a elaboração de um esquema de lousa em papel sulfite (em paisagem), com o intuito de aperfeiçoar sua organização e poder aproveitar melhor o espaço da lousa, no momento da aula. Adquiriu o hábito de esquematizar a lousa, antes da aula, com o professor de quem era monitor. É importante destacar que, por meio desse exercício, ele consegue administrar melhor o tempo de aula.

A preocupação com a qualidade do conteúdo, que será explicitado em lousa é bastante relevante na realidade do CPV, pois o professor precisa ser capaz de expressar todas as informações necessárias de maneira clara e lógica, tendo em vista que os alunos não contam com material didático fornecido pelo CPV para estudo em casa. Portanto, a maior referência de estudo, para os alunos, é o caderno, com o conteúdo da lousa em sala.

Sobre as aprendizagens obtidas no curso de formação inicial e sua influência na prática docente dos participantes há diversos relatos.

Para Daniel, licenciado em física, as disciplinas da Licenciatura: Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foram essenciais para a sua formação docente. Nessa experiência, confessa ter tido o seu primeiro contato com a escola da rede pública de Ensino Médio, com seus alunos, com a rotina escolar e com a simulação de ser professor, em sua experiência de planejar e ministrar um mini-curso. Essa experiência proporcionou as primeiras reflexões sobre o ser professor e a Física ensinada no Ensino Médio. Estas reflexões foram proporcionadas pelo professor de Práticas de Ensino (P.E.); pois ele procurava discutir com os alunos elementos que poderiam encontrar na realidade escolar, principalmente, da rede pública, como: professores que não possuem como prioridade a aprendizagem dos alunos, professores que consideram a aprendizagem como sendo responsabilidade unicamente do aluno, considerando que, cumprir seu papel de professor resume-se em despejar informações. Na percepção do participante, outro aspecto destacado pelo professor de P.E. é sobre o descompromisso, de alguns professores de Física da rede pública com a disciplina e com os alunos. É muito comum que, aos alunos do Ensino Médio, seja ensinada, no período de três anos, apenas uma parte da disciplina, por exemplo, Mecânica, parte mais extensa e que os alunos sentem mais dificuldades. Ao destacar esses aspectos com seus alunos, o professor de P.E. objetivava que os futuros professores não assumissem este tipo de postura ao iniciarem efetivamente a docência. Em Didática, ainda, ele relata ter tido contato com alguns autores da literatura educacional, como: Libâneo, por exemplo.

Este relato sobre os professores de Física da rede pública parece generalizar todos professores que ministram tal disciplina e não significa que os professores tomam decisões que ultrapassam a comodidade e descompromisso expressos nessa fala. O currículo do Ensino Médio divide a Física em três frentes ou sub-áreas, que são Mecânica, Termodinâmica e Ótica, e prevê que o professor dedique um ano para o ensino de cada

uma delas. No entanto, a Mecânica é uma frente extensa e que exige do aluno uma base bastante fortalecida de cálculo matemático básico. Por esses motivos, o tempo destinado ao ensino dessa frente da Física acaba extrapolando o tempo previsto, pois, por conta de algumas dificuldades dos alunos com o conteúdo, o professor, além de ensinar o conteúdo de Física, precisa ainda retomar conceitos básicos matemáticos para que os alunos sejam capazes de resolver os exercícios propostos na disciplina. Isso estende, ainda mais, o tempo do curso, que já possui grande quantidade de conceitos a serem trabalhados.

Vitor considera que o **curso de formação inicial** em ciências sociais proporcionou maior habilidade de leitura e escrita, bem como a compreensão do funcionamento da organização social e visão geral das civilizações. Esses conhecimentos, sob sua ótica, são essenciais para ensinar História aos seus alunos. Utiliza-se dos conceitos aprendidos no curso de formação inicial para ensinar alguns conceitos da disciplina que leciona, por exemplo, conceitos como classe social, luta de classes e mobilidade social. Os conhecimentos específicos de sua área de atuação oferecem subsídios para ensinar História.

Eduardo destaca que aprendeu no curso de formação inicial antimodelos de professores. Percebia, em seus professores da Universidade, certo desprezo com a aprendizagem dos alunos. Observava, também, que os professores consideravam que os alunos deveriam ter domínio do que ensinavam, além de não se preocuparem com a estratégia de ensino utilizada. Considera, que, dando aula no CPV, aprendeu algumas coisas que não aprendeu na graduação, por exemplo: como questionar os alunos, como avaliá-los e como estudar.

Márcio considera que o curso de formação inicial em física é responsável pela solidificação de sua base de conhecimentos sobre a Física. O destaque, nesse caso, é dado à contribuição em relação ao conteúdo específico. Procura, no final de suas aulas, comentar alguns conceitos da Física Moderna, pois considera que pode tornar o ensino de Física mais atraente para aqueles que não são predispostos a gostarem da disciplina, além de considerar, entediante aos alunos aprenderem conteúdos sem aplicação alguma, como por exemplo, o reflexo de uma vela numa caixa de orifício.

Para Letícia, o curso de graduação em Pedagogia proporcionou algumas reflexões sobre a aprendizagem significativa dos alunos. Sobre isso, relata que o professor deve construir o conhecimento com os alunos entendendo o raciocínio dos mesmos. A despeito

disso, considera que sua graduação contribui muito pouco para sua prática docente, pois deveria ter tido aprendizagens que não obteve neste nível de ensino. Por exemplo, não aprendeu os códigos da escola, que envolvem atividades da rotina administrativa da escola; a avaliar os alunos; a lidar com a indisciplina; a trabalhar com produção de textos e lidar com adolescentes. Sugere que os cursos de formação de professores trabalhem com estudos de casos mais frequentemente, tendo, como assuntos, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem. Considera que os futuros professores devem buscar respaldo na literatura educacional e nas concepções dos professores, para estudarem esses casos.

Para Samuel, a contribuição que seu curso de formação inicial fornece à sua prática docente é quanto à postura que adota como professor, tendo, como base, seus professores da graduação e os exemplos que traz da Engenharia Química para enriquecer suas aulas, por exemplo, a história dos processos que trata, entre outras coisas, do surgimento das máquinas e a parte de economia.

André relata que o curso de formação inicial, Bacharelado e Licenciatura em Matemática, pouco contribui a sua prática docente. Por outro lado, admite que os exercícios de demonstração, que resolvia na graduação, contribuíram para adquirir uma habilidade de raciocínio essencial ao ensino da Matemática. Alguns conceitos como, por exemplo, Teoremas de Pitágoras, aprendeu a demonstrar por meio de bibliografias, que consultou após a conclusão da graduação.

Sobre sua experiência em ministrar aulas simuladas na graduação relata uma experiência positiva com a professora de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Relata que a professora lia os cadernos de campo de cada aluno e, nas aulas simuladas que assistia, criticava, apontava o que podia ser melhorado e questionava - os sobre o que fariam se as coisas não ocorressem como o previsto.

É possível afirmar que os participantes passam por um processo de compreensão sobre os conhecimentos adquiridos na Universidade, sobre os limites da utilização desses conhecimentos em suas práticas e como transformá-los em práticas pedagógicas.

Os relatos acima apresentados permitem analisar as reflexões dos participantes para responder a questão sobre a influência e contribuições da formação inicial para a prática docente na perspectiva do que Shulman (1987) (*apud* GUARNIERI,1996) concebe como modelo de raciocínio pedagógico. Ele é composto por um ciclo de atividades realizadas

pelo professor em sua prática, não se constitui em passos ou fases, podendo apresentar-se em diferentes ordens e até mesmo não estar presente em determinadas ações do professor. O autor defende que tal modelo, se for utilizado na formação docente, pode proporcionar, aos futuros professores, a reflexão e o desenvolvimento da prática pedagógica.

As atividades que compõem o modelo de reflexão pedagógica são: (1) a **compreensão**, que envolve o conhecimento do professor sobre o que ensina, ou seja, a relação que estabelece entre sua área e outras áreas de conhecimento, além do conhecimento da matéria e da compreensão de objetivos educacionais; (2) a **transformação** significa a compreensão do professor sobre a matéria que ensina e a representação desta aos alunos por meio de exemplos, analogias, entre outros; (3) a **instrução** envolve organização e manejo da sala, bem como interação com os alunos – elogios, perguntas, reações; (4) a **avaliação** envolve avaliar o próprio ensino e o processo de aprendizagem e (5) a **reflexão** envolve reconstruir, ressignificar e reordenar os eventos de sala de aula. Essas atividades são identificadas, por meio dos relatos dos professores, em suas práticas.

No caso específico de Samuel, por exemplo, ao definir que ensinar o conteúdo de Física Moderna torna a aprendizagem mais atraente e imbuída de sentido é possível perceber as atividades de compreensão e transformação, entre outros processos. O processo de instrução pode ser identificado pelas maneiras escolhidas pelos professores em manejar a sala, serem menos ou mais rígidos em termos da disciplina em sala de aula. E, ainda, pela estratégia de ensino, no caso de Eduardo, a opção é por conduzir suas aulas por meio de perguntas.

A atividade de avaliação e reflexão, nesse caso, podem ser identificadas pelo exercício dos professores em analisarem o próprio processo de aprendizagem da docência à luz do curso de formação inicial. Sobre esse processo indicam, por exemplo, que os conhecimentos adquiridos nesses cursos proporcionam segurança no ensino das disciplinas que ministram; que nem sempre é possível aplicar os conhecimentos aprendidos em nível superior; que, no entanto, são estes, que lhes proporcionam a identificação dos limites entre os conteúdos do Ensino Médio e da Universidade.

É importante destacar a **influência exercida pelos professores formadores** de futuros professores quanto às reflexões que propiciaram sobre o ser professor, o ser aluno e sobre a relação ensino-aprendizagem, principalmente nos casos Daniel e André. Por outro

lado, há a visão de que, certos professores universitários são antimodelos para a prática docente, pois não priorizam o aluno e sua aprendizagem e, que os conhecimentos adquiridos no curso são fragmentados e pouco contribuem para ensinar. Os dados mostram que essa formação é sempre ressignificada na prática, pois os participantes recorrem a ela ou se contrapõem aos modelos docentes vivenciados para enfrentar as situações de ensino no cotidiano escolar. Portanto, o lugar da formação docente pressupõe uma compreensão processual, particular e contextualizada.

Os participantes apontam, finalmente, as aprendizagens obtidas na **prática docente no CPV**. Ressaltam as seguintes aprendizagens: como questionar de maneira adequada os alunos, elaborar questões para avaliação, selecionar conteúdos, como estudar, lidar com a diversidade de pensamentos, valorizar os alunos e suas dificuldades e, ainda, ministrar aulas efetivamente.

Ao longo da prática docente, o conhecimento pedagógico do conteúdo sofre alterações, sendo aperfeiçoado e refinado, por meio do ensino da matéria pelo professor e por outros tipos de conhecimentos que constituem a base de conhecimentos para a docência. Sendo assim, a seguir serão apresentadas as mudanças que ocorreram na prática docente dos participantes e que contribuíram para a ressignificação do ensino e reconstrução do conhecimento pedagógico do conteúdo ou de aprender a ensinar e a ser professor.

5.2. Reflexões sobre as contribuições da prática no CPV para formação docente dos participantes

Os participantes da pesquisa revelam **mudanças ocorridas na forma de ensinar** desde início da docência. Expressam que as mudanças mais significativas envolvem a organização e uso da lousa; hoje, tentam sintetizar os aspectos mais importantes do conteúdo de forma lógica e clara, tendo em vista a compreensão do aluno; passam a ter preocupação maior com a aprendizagem dos alunos; modificam a forma de falar; falam pausadamente de maneira a serem compreendidos pelos alunos; sentem-se mais seguros quanto ao domínio de conteúdo; adquirem capacidade de se expressarem em público; passam a ser mais rígidos quanto à disciplina em sala de aula; desenvolveram habilidade de selecionarem conteúdos e administrarem o tempo em aula/ e, portanto, revelam mudanças importantes nas estratégias de ensino.

Daniel revela que se sentia inseguro no início da docência em dizer em sala de aula algo errado sobre o conteúdo. Atualmente, considera não ter problemas em voltar atrás e se desculpar com a turma, caso cometa algum engano. O participante acredita que, ao perder esse medo de errar, passou a se preocupar naturalmente com seu público, de onde veio e quais suas necessidades. Inicialmente, não se preocupava com os alunos; seu objetivo era concluir sua aula e não cometer falhas. Outro aspecto apontado por ele foi a mudança da letra na lousa e a forma de falar. Passou a falar pausadamente de maneira que os alunos compreendessem as relações que estabelece quando explica o conteúdo.

Passou, ainda, a se importar com a disposição das carteiras em sala de aula. Afirma que a sua aula só começa quando as carteiras estão enfileiradas. Justifica a mudança na organização da sala explicando que essa disposição da sala de aula gera um tumulto menos desordenado e facilita sua aproximação dos alunos. Considera que, nesse tipo de organização, os alunos conversam menos, apesar da mudança ter ocorrido para facilitar seu trânsito pela sala e considerar produtivo que os alunos conversem, troquem informações sobre a matéria. Há, nesse caso, o desenvolvimento do processo de instrução, denominado por Shulman (1986, *apud* Mizukami, 2004), um dos processos que compõem o raciocínio pedagógico. O professor escolhe uma forma para lidar com alunos individualmente ou em grupos de maneira, por exemplo, como neste caso, a controlar a disciplina da sala de aula.

Ainda sobre as mudanças ocorridas desde o início da docência, Vitor destaca a exposição do conteúdo na lousa. Hoje procura deixar claras as relações que considera essenciais. Tal mudança ocorreu a partir da reclamação de uma aluna que conseguia entender as ligações que fazia, então ele passou, além de falar, a escrever as ligações na lousa. Por exemplo, ao dizer, em sala, que um determinado grupo apóia um governo, na lousa escreve a pergunta: que grupo apóia esse governo? E, na seqüência, escreve a resposta. Ainda para facilitar a compreensão dos alunos sobre sua lousa, tenta utilizar-se do mesmo símbolo (+,*,#) para destacar o sub-item do item correspondente.

Outra mudança que destaca, foi o trabalho com conceitos por meio do uso do dicionário, durante o curso básico, tomando como referência a experiência do professor tutor na rede privada. Nessa dinâmica o significado atribuído aos termos demanda nova procura para clarificar esse significado.

Eduardo indica que, uma mudança significativa em sua forma de ensinar foi começar a fazer perguntas aos alunos. Ao longo do tempo considera que mudou o estilo das

perguntas. Atualmente faz menos perguntas e com objetivos mais específicos, ou seja, para avaliar o aluno ou que possibilite a ele pensar sobre o que está sendo ensinado.

Antes, perguntava sem que os alunos tivessem algum tipo de conhecimento sobre o assunto, hoje pergunta sobre o que estão aprendendo no momento ou que já possuem como conhecimento prévio. O entrevistado justifica tal mudança, na forma de ensinar, explicitando suas concepções sobre a relação ensino-aprendizagem, pois entende que o aluno não é obrigado a intuir quando não possui os conhecimentos necessários para responder as perguntas. Considera que é possível avaliar a aprendizagem dos alunos em aula, pois eles deixam de intuir, “chutar” e passam a expressar o que pensam sobre o conteúdo aprendido ou que está sendo ensinado.

Márcio considera que adquiriu confiança em falar em público e consegue ser mais rígido quanto à disciplina dos alunos. Além disso, considera que outra mudança que ocorreu em sua prática foi a habilidade que adquiriu em selecionar o conteúdo e a administrar o tempo de aula. Quanto à administração do tempo considera que antes queria falar muitas coisas para os alunos, atualmente, ao preparar suas aulas, leva em conta os imprevistos que podem ocorrer. Nesse aspecto assemelha-se ao primeiro participante.

Letícia relata que sua prática sofreu algumas alterações, pois atualmente fala mais devagar, tenta preparar a lousa de forma a sintetizar os conteúdos para os alunos numa seqüência lógica e, que, ao mesmo tempo, contemple os aspectos mais importantes do conteúdo ensinado. Confessa que atribui essas mudanças às orientações do professor tutor sobre a organização e uso da lousa.

Samuel, ao discorrer sobre as mudanças que ocorreram em sua prática docente ao longo do tempo, ressalta que no início, procurava passar para o aluno a maior quantidade de informação que fosse capaz, mesmo que não fossem úteis para o vestibular, pois sua preocupação era que o aluno, ao final do curso, tivesse uma bagagem cultural maior.

Atualmente, visa prepará-los para o vestibular e procura “inserir a matéria na atualidade” com exemplos do cotidiano, como: a inflação. Afirma que a preocupação central em sua atuação profissional é “ensiná-los a refletir sobre a matéria e sobre o que lêem”.

Afirma ainda, que antes passava na lousa todo o conteúdo que considerava necessário que o aluno soubesse e não se preocupava tanto com a aprendizagem: “se o aluno não aprendeu, ele procura ler e entender”. Hoje os alunos “constroem a lousa” juntamente com

ele, o que significa que os alunos auxiliam o professor na construção de algumas definições, juntos elegem a mais completa e procuram, ainda, aperfeiçoá-la de maneira a torná-la ainda mais clara.

André acredita que uma mudança considerável em sua prática docente do início para agora é a segurança que adquiriu por meio da experiência e do domínio do conteúdo.

É possível notar que a prática docente dos professores participantes dessa pesquisa sofreram mudanças essenciais na organização e uso da lousa, procuram estratégias de ensino que visem a aprendizagem do aluno e ainda se sentem mais seguros quanto ao ensinar, mais especificamente quanto ao conteúdo que ministram e ao manejo da sala de aula, que envolve, entre outras coisas, o controle da disciplina da sala. Com isso, superação os professores deixam de se preocupar com sua performance, que envolve a preocupação em errar, a demonstração de domínio de conteúdo, a insegurança de lidar com o público, entre outros, e passam a compreender as dúvidas, os anseios, as aprendizagens adquiridas pelos alunos. Passam ainda, a reconstruir a prática com base nesses elementos, que são fornecidos pelos alunos, no momento em que ensinam. Superando esses obstáculos, o professor é capaz de refletir sobre o ser aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

É possível notar, por meio das observações realizadas em sala de aula e, principalmente, pela experiência de trabalho no CPV, ao longo de cinco anos, que os professores ministram aulas expositivas participativas. Pude perceber, ao longo desse tempo, e, também, por meio dessa pesquisa, que os professores ao mudarem suas concepções sobre o ensino, adquiridas ou não nas instâncias formativas do CPV, mudam mais fortemente sua maneira de ensinar. Isso não significa, muitas vezes, que eles deixam de ministrar aulas expositivas participativas, mas passam a pensar em estratégias de ensino que contemplem suas novas concepções.

Ainda, tendo em vista os relatos dos participantes, é possível afirmar que eles passam por um processo de compreensão e reflexão sobre a prática docente que desenvolvem, entendendo os limites da mesma para o processo de ensino – aprendizagem.

Os exemplos, acima indicados, permitem analisar as reflexões dos participantes para responder a questão sobre as mudanças ocorridas em sua prática, ao longo do tempo, na perspectiva das teorias práticas, que formam, entre outros saberes, a base de conhecimento para a docência.

Conforme Mizukami et al (2002), a reflexão oferece oportunidade para que as teorias

práticas do professor (encontradas na literatura também como implícitas, pessoais ou subjetivas), base de sua prática em sala de aula, sejam, gradualmente, objetivadas. Estas teorias representam

(...) estruturas conceituais e visões que oferecem, aos professores, razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem de forma a serem efetivos. São princípios e proposições que subjazem às e que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores (SANDERS & MCCUTCHEON, 1986, apud MIZUKAMI et al, 2002, p. 50).

Como já referido, estas teorias freqüentemente são implícitas e orientam os pensamentos e ações dos docentes durante os eventos ocorridos em sala de aula, constituindo-se parte do conhecimento profissional do professor.

Eles aprendem a tomar decisões institucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a imprimir ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., por meio de suas experiências diretas enquanto estudantes e enquanto professores (MIZUKAMI et. al., 2002, p.2).

Os professores indicam suas **teorias pessoais ao evidenciarem as mudanças ocorridas** em suas práticas, os motivos que atribuem a elas e a importância das mesmas. Destacam que elas têm origem na preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos, nas próprias reflexões sobre a prática, nas indicações dos alunos e na experiência de tutoria/mentoria com professores especialistas.

Os participantes desse estudo evidenciam mudanças em suas práticas que envolvem soluções não padronizadas quando, por exemplo, determinam a organização da sala de aula por meio da disposição das carteiras, considerando a interação com os alunos. Demonstram o conhecimento pedagógico do conteúdo construído, ao definirem, por exemplo, reformulações na forma de conduzir a aula, ao mudar o estilo das perguntas feitas aos alunos ou ao passar a trabalhar com conceitos.

É possível perceber que os professores constantemente alteram seus quadros referenciais para o ensino ao resignificarem as dificuldades do início da docência sobre o conteúdo a ser ensinado, de que forma ensiná-los e como administrar o tempo, tendo em vista a complexidade, a função social, a acessibilidade da prática docente destacadas por Imbernón (2000).

Passam a se preocupar em expressar os principais aspectos do conteúdo de maneira que as relações essenciais ao entendimento do conteúdo sejam também expressas e compreendidas pelos alunos. Relatam ainda, que a seleção de conteúdo e a administração

do tempo de aula foram adquiridos com a experiência e com a compreensão de que a docência é um processo repleto de imprevistos.

A partir dessas análises, é possível identificar o que a literatura educacional ressalta sobre a base de conhecimento para a docência, ao defender que os professores constroem e ressignificam sua prática por meio do princípio da indagação-reflexão. (MIZUKAMI, 2002)

Os participantes da pesquisa relataram, ainda, sobre os **aspectos de sua prática que consideram positivos** e envolvem a relação professor-aluno, mudança de atitudes e estratégias utilizadas, entre outras.

Para Daniel, o principal aspecto positivo de sua prática é sua facilidade de lidar com o público. Vitor destaca sua paciência em ensinar.

Eduardo ressalta a estratégia de ensino que utiliza. Acredita que as perguntas que faz auxiliam o aluno a pensar e refletir sobre o que ensina. Procura levar para a sala de aula curiosidades sobre o conteúdo que ministra, no caso, Citologia (uma das frentes da Biologia), considerando que, dessa maneira, os alunos se interessam mais pela matéria, gerando maior aprendizagem.

Márcio considera, como aspecto positivo de sua prática sua dedicação em facilitar a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, o participante confessa preparar aulas de revisão para os alunos em dois dias da semana (uma aula no domingo e outra em dias regulares da semana) com intuito de atender a todos os alunos. Tenta ainda, atender as demandas dos alunos. Considera que há alunos que preferem exercícios que abordem conceitos de Física, outros preferem exercícios que envolvam Matemática também e, ainda, há a preocupação em atrair aqueles que não gostam da disciplina.

Letícia considera que se expressa bem em público, procura evitar falar coisas que não têm objetivo para eles e somente com o intuito de impressioná-los. Procura compartilhar, com os alunos, todas as informações novas que possui.

Samuel ressalta, em sua prática, a persistência em fazer com que o aluno pense e reflita sobre o que vê e ouve, além de estimulá-los a estabelecerem relações entre as informações que recebem.

André considera positivo o fato de considerar que o que explica nem sempre é óbvio para o aluno como é para ele próprio. Sobre essa preocupação, destacada pelo sétimo participante, algumas reuniões pedagógicas têm se debruçado nessa temática, pois

consideramos que muitas vezes, o aluno não entende o que para o professor parece elementar, básico e, portanto, óbvio. Ao mesmo tempo, precisa tomar cuidado para não subestimar demais a capacidade do aluno e, na tentativa de se fazer entender, ficar o tempo todo explicando conceitos ou palavras já conhecidas. Há casos em que os alunos aprenderam o conteúdo, mas a questão está mal formulada e o aluno não consegue responder. Foi principalmente nesse sentido que o trabalho pedagógico com o corpo docente foi desenvolvido, na reflexão sobre a forma com que se cobra o conteúdo dos alunos, para que não se corra o risco de reproduzir os mesmos equívocos que os vestibulares cometem. Portanto, ao optar por aplicar questões de vestibulares para os alunos, é necessário se fazer uma reflexão sobre o que de fato a questão avalia, se ela está clara, se não é o caso de reformulá-la ou, ainda, descartá-la e elaborar uma mais adequada.

A dedicação que alguns professores relatam possuir parece ser o aspecto mais ressaltado, por eles, em suas práticas.

Há elementos que são considerados pelos professores como aspectos positivos e que ao mesmo tempo, exigem maior atenção deles e, portanto, consideram que precisam ser melhorados. Dentre eles destaca-se o aperfeiçoamento na seleção de conteúdos. Consideram que deveriam levar aos alunos mais informações e curiosidades do que já fazem; deveriam formular melhor as perguntas feitas em sala; dominar mais o conteúdo específico e conteúdo pedagógico; melhorar a forma de falar e de expor o conteúdo em lousa; além de considerarem que devam fazer ajustes na postura em sala de aula, por exemplo, devem brincar mais, serem mais rígidos, mais flexíveis e ainda evitarem ficar de costas para os alunos.

Dentre **os aspectos que considera que precisa melhorar**, Daniel aponta a seleção de conteúdo. Considera que se estende demais em conteúdos que deveriam demandar menos tempo para ensinar.

Vitor considera que deveria brincar mais em sala de aula, considera-se muito sério com os alunos. E ainda, que deveria levar para a sala de aula mais curiosidades sobre o conteúdo que ministra. Para ele, isso deveria fazer parte de sua preparação de aula.

Eduardo considera que ainda precisa melhorar a formulação das perguntas que faz para os alunos. Considera, ainda, que deve parar definitivamente de fazer perguntas que exigem conhecimentos que os alunos não possuem e deve evitar, também, fazer perguntas espontâneas, sem tê-las preparado.

Márcio considera que ainda percebe que comete algumas falhas, como: não colocar legenda nas fórmulas, ‘corre’ com a matéria, deixar de exigir disciplina dos alunos e faz riscos verticais na lousa, atitudes que considera precisar evitar. Para ele, o risco vertical na lousa significa o fim daquela parte da aula, o aluno pode pensar que aquilo já está ensinado e ficam intimidados de perguntarem algo que não entenderam sobre aquela parte.

Letícia considera que deveria trazer mais exemplos sobre o conteúdo para os alunos compreenderem melhor o que está ensinando, assemelhando-se nesse aspecto com o segundo participante.

Samuel considera que deveria ser mais flexível quanto à disciplina. Além de desenvolver mais o conteúdo específico da disciplina que ministra e seu conhecimento pedagógico. Acredita que nunca dominará completamente o conteúdo específico e que sempre terá novas correntes e estratégias de ensino para aprender e aperfeiçoar sua prática.

Para André precisa melhorar a sua forma de falar e a sua postura em sala de aula, considera que fala muito rápido e às vezes fica de costas para a sala; e, ainda, melhorar a letra na lousa, e que é importante apresentar uma lousa limpa, colorida e clara aos alunos.

É possível notar que as modificações necessárias que os professores apontam de sua própria prática envolvem o como ensinar. Processo que envolve o desenvolvimento da compreensão de si mesmo, dos alunos e do conteúdo, visando a aprendizagem efetiva dos alunos.

5.3. Reflexões sobre a contribuição dos elementos de contexto do CPV para a formação docente`

Nessa parte, os professores explicitam como percebem e identificam **as influências dos elementos de contexto para a prática docente**. Os elementos de contexto, tratados aqui, fazem parte de um conjunto de atividades propostas pelo projeto, envolvendo o trabalho de todo o corpo docente ou pelo menos dos professores de uma área do conhecimento. São espaços que propiciam, ao corpo docente, maior compreensão e envolvimento sobre os cursos do projeto e ainda propiciam reflexões sobre o ensino e o ser professor. Nesses espaços, os professores decidem sobre questões administrativas e questões pedagógicas constantemente, pois, todos, no projeto são responsáveis por exercerem algumas funções que demandam organização e também deliberam sobre a organização geral do projeto.

No CPV, a fase de exploração definida por Huberman (1995), ocorre em diversos âmbitos, por possuir gestão e organização diferente das instituições regulares de ensino. Os professores do CPV experimentam, além de suas funções na sala de aula, a responsabilidade de decidirem sobre rumos administrativos e pedagógicos do projeto. Há professores que assumem outras responsabilidades acrescidas à docência como, por exemplo, a de coordenadores da área na qual atuam ou, ainda, como membros do grupo coordenador do projeto.

Os professores, portanto, expressam suas opiniões sobre esses dois aspectos, sugerem melhores maneiras de conduzir os processos decisórios, que ocorrem essencialmente nas **reuniões gerais e pedagógicas**; expressam suas reflexões sobre aspectos pedagógicos discutidos nas reuniões pedagógicas; expressam suas compreensões sobre avaliação; questionam a função dos exames simulados para os alunos e professores; repensam suas estratégias e propósitos para o ensino a partir destes e evidenciam as aprendizagens obtidas nos espaços formativos do projeto. Apontam, ainda, suas compreensões, sugestões, análises e aprendizagens acerca dos processos seletivos para o corpo docente e discente do projeto.

As **reuniões gerais** são espaço para o corpo docente decidir sobre questões administrativas e pedagógicas do projeto. **Os simulados** preparados pelos professores permitem, além da avaliação do desempenho dos alunos, a avaliação e reflexão da prática dos professores. O **processo seletivo de professores** é um espaço em que os professores selecionam o candidato que consideram adequado para ocupar a vaga de professor e/ou monitor. Nesse espaço, principalmente, durante e posteriormente à avaliação didática, os professores refletem fortemente sobre como ensinar. E, finalmente, no processo seletivo, os professores tomam contato com seus futuros alunos.

É possível perceber que suas opiniões e preocupações são divergentes, no entanto elas permeiam o como ensinar, “(...) processo que envolve a compreensão de si mesmo, sobre os alunos, os conteúdos, pedagogia, desenvolvimento do currículo e atividades subsequentes, estratégias e técnicas associadas a facilitar a aprendizagem dos alunos” (KNOWLES, 1994, p.03). Relatam ainda, aprendizagens e preocupações sobre os diferentes tipos de conhecimentos/saberes que compõem a base de conhecimento para a docência, que segundo Shulman são: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Indicam também, elementos

importantes associados aos processos que compõem o raciocínio pedagógico dos professores, sendo: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão, também propostos por Shulman. Estes processos estão intimamente relacionados à base de conhecimentos para o exercício profissional docente. A base de conhecimento, segundo Mizukami (2004), refere-se ao conhecimento da docência e o modelo de raciocínio pedagógico refere-se ao processo de construção de tais conhecimentos aprendidos, via processos formativos ou prática docente.

Sobre as **reuniões gerais**, os participantes, de maneira geral, concordam que elas são pouco objetivas, com longa duração, tornam-se maçantes devido às repetições de opiniões dos integrantes do grupo, as pautas nem sempre são discutidas e/ou concluídas e ainda repete-se as discussões da reunião anterior a cada início de uma nova. Os participantes concordam, ainda, que os assuntos administrativos devem ser tratados pela comissão coordenadora, que existe para isso. Preferem que se discuta, nesse espaço, questões pedagógicas e administrativas que influenciarão diretamente no trabalho do corpo docente.

Para Daniel, a existência de reuniões é importante. No entanto, as considera pouco dinâmicas e, em algumas vezes, até mesmo maçantes. Vitor concorda com o primeiro, ao afirmar que os assuntos administrativos deveriam ser apenas informados aos professores e assuntos que envolvem a todos como: a mudança das salas de aula devem ser discutidas coletivamente. Considera que a reunião se torna maçante quando as falas se repetem. Acrescenta que as reuniões gerais pouco contribuem com a prática em sala de aula.

Márcio considerava as reuniões gerais até há pouco tempo como quase uma perda de tempo e demonstra sua satisfação ao perceber que elas estão mudando seu caráter. Como exemplo, cita o hábito de retomar as discussões da reunião anterior para fornecer respaldo para que aqueles que não puderam estar presentes pudessem votar conscientemente nas propostas apresentadas para um determinado assunto na reunião vigente.

Convergindo com as idéias de Daniel e Vitor, Márcio afirma que muitos assuntos não deveriam ser tratados em reunião geral, pois já existe uma comissão coordenadora responsável pelas questões administrativas do projeto. Não se sente confortável para decidir questões administrativas que recairão sobre a comissão.

Um exemplo de assunto que não deve ir para a reunião geral citado por ele é a discussão sobre itens que devem ser acrescentados ou retirados do questionário sócio-

econômico. Acredita que existem pessoas da coordenação que são mais experientes para definir essas questões. Sendo assim, considera que este tipo de discussão não deveria ser tratado em reunião geral, tornando a reunião cansativa e os argumentos repetitivos.

Samuel afirma considerá-las ineficientes, pois, na maioria delas, as pautas não são seguidas, as discussões tomam outros rumos, outras coisas tornam-se, equivocadamente os eixos centrais de discussão; o que proporciona a sensação de que as coisas não se resolvem e são proteladas/postergadas para um próximo encontro coletivo.

André relata que se interessa pelas reuniões em que se discute sobre os alunos e a atuação docente. Concorde, com os outros participantes, ao apontar como aspecto negativo de algumas reuniões o fato das discussões não serem concluídas, sendo necessário marcar outra reunião para concluí-las e tomar as decisões que o grupo considera adequada.

A opinião de Eduardo e Leticia é divergente da opinião dos outros participantes em alguns aspectos; apesar de Eduardo concordar com os demais entrevistados, no que se refere à duração das reuniões gerais. Ele apresenta um ponto de vista, ainda não destacado pelos demais, pois entende que a duração da reunião está atrelada à gestão democrática vigente no projeto, em que todos os seus participantes decidem sobre o curso do mesmo. Considera que esse tipo de gestão é importante, pois todos podem, efetivamente, discutir e decidir sobre as coisas, sendo necessário participar, de fato, do projeto. Acredita que não há como separar esses dois aspectos, pois, quando se permite a participação das pessoas conseqüentemente demora-se mais tempo para se chegar a um consenso sobre as decisões a serem tomadas.

Leticia considera que as reuniões gerais são importantes para a compreensão da maneira em que são tomadas as decisões dentro do projeto. Sobre isso, Eduardo expõe ser essencial a participação, nessas reuniões para orientar o trabalho dos professores em termos organizacionais no projeto. Relata que por um tempo ficou impossibilitado de participar das reuniões do projeto por conta de outras atividades que estava desenvolvendo. Naquele momento essas atividades eram mais importantes que o projeto, pois envolviam a transição da conclusão da graduação e o ingresso na pós-graduação. Nesse período, confessa que se sentia perdido por não saber quais eram as decisões que haviam sido tomadas e como se chegou ao consenso sobre elas.

Leticia e Eduardo parecem compreender a importância de que todos estejam envolvidos nas decisões do projeto, mesmo que haja um grupo responsável por decidir

sobre questões administrativas de rotina dentro dele. Eduardo parece compreender, ainda, que tomar as decisões, ou, pelo menos, saber quais decisões foram tomadas, é importante para o procedimento com os alunos no espaço onde as aulas são realizadas (AT-5). É possível inferir que o professor parece entender que o processo de decisão coletiva é coerente ao tipo de gestão vigente no projeto: a democrática.

A seguir, os participantes discorrem sobre as **reuniões pedagógicas**: opiniões, sugestões, aprendizagens, evidenciam os aspectos que consideram importantes e indicam as reuniões mais marcantes. Durante as entrevistas, não solicitei que os participantes citassem as reuniões que os marcaram mais fortemente ao longo do tempo; e sim, para representarem o que desejavam expressar utilizaram esse recurso.

Em seus relatos sobre as reuniões pedagógicas é possível identificar alguns processos que formam o raciocínio pedagógico e também reflexões sobre os conhecimentos que compõem a base de conhecimento para a docência.

Para Daniel, as reuniões contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico geral, pois relata ter tido contato com autores da literatura educacional que não conhecia.

Eduardo também compartilha da opinião de que as reuniões pedagógicas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico geral. Aponta uma reunião que considerou bastante importante. Nessa reunião, foi passado um vídeo em que o entrevistado do dia, no programa 'Roda Viva' da TV Cultura, discutia sobre a diferença entre informação e conhecimento. A discussão entre os professores do projeto era sobre o que se faz em sala de aula: informa-se ou se ensina um conhecimento? As discussões levaram o corpo docente a concordar com o educador, que os professores informam e quem constrói o conhecimento é o aluno, estabelecendo relações com outros conhecimentos que já possuem em um processo cognitivo.

Samuel considera, também, que as reuniões pedagógicas são extremamente importantes para sua formação como professor, pois, nestes espaços, adquire aprendizagens sobre o conhecimento pedagógico geral, que seu curso de formação inicial – Engenharia Química - não proporcionou.

Para alguns professores, as discussões mais marcantes foram sobre a transformação, segundo Shulman, processo pelo qual os professores movem-se de uma compreensão pessoal, acerca da matéria/ área que ministra, para possibilitar a compreensão do aluno. Os

professores, portanto, fazem representações particulares e alternativas da matéria objetivando a compreensão dos alunos sobre o que ensina. O mesmo ocorre com os alunos enquanto vivenciam a atividade representacional do professor, transformando também suas compreensões sobre o conteúdo. Sendo os alunos bastante numerosos, há uma variedade de compreensões e transformações a partir da representação que os professores fazem da matéria. Assim sendo, não é possível, muitas vezes, controlar se o aluno compreendeu de fato o que o professor pretendia ensinar.

Sobre isso, Vitor indica uma reunião pedagógica em que foram discutidas a elaboração de questões de simulado, enfocando o que os alunos poderiam compreender das questões elaboradas; o que os alunos poderiam compreender do que os professores dizem em sala de aula ou querem dizer. Por vezes, o que o professor pretende dizer não é o que o aluno compreende de fato, podendo impossibilitar a aprendizagem. Confessa que essa reunião o marcou e, a partir dela, passou a refletir mais fortemente sobre essa questão.

Eduardo considera que, com as reuniões pedagógicas, passou a estar atento para o que quer ensinar e o que, de fato, o aluno aprende. Acredita que, quando o aluno não aprende, a falha pode ser do professor que não foi claro ou não elaborou suas perguntas direito.

A transformação das compreensões que os alunos realizam sobre a matéria também faz parte das preocupações de Márcio. Considera que, em muitos casos, o problema não está com o conteúdo da disciplina e sim na dificuldade que os alunos possuem em interpretar as questões e extrair seus dados. A partir dessa reunião, passou a cobrar mais interpretação dos alunos nas questões dos simulados. Sobre isso, relatou que, em uma das questões, os alunos precisavam desenhar a situação proposta no exercício para resolvê-lo e obteve os mais variados resultados. Havia alunos que desenharam o chão inclinado com bloco reto, quando na verdade havia pedido para que desenhassem o chão reto com bloco inclinado. Sua preocupação com a compreensão que os alunos possuem sobre os conteúdos ensinados gera no professor um subprocesso denominado, por Shulman, de seleção; no qual o professor escolhe o processo de ensino e aprendizagem que será desenvolvido a partir da definição do repertório representacional de maneira a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Letícia também evidencia uma reunião, em que o foco da preocupação era a compreensão e transformações de tais compreensões pelos alunos. A reunião foi ministrada

por uma professora que compõe o corpo docente do projeto, tratou da discussão sobre o que os professores falam em sala e o que os alunos entendem na verdade. Discutiu-se, nessa reunião, também, algumas questões elaboradas pelos professores e, a partir delas, discutiu-se a compreensão que um aluno teria ao ler aquela questão.

A partir dos relatos de Márcio é possível perceber, ainda, o desenvolvimento do processo de instrução, também assim definido por Shulman. Neste, o autor inclui o desempenho observável do professor, como formas de lidar com os alunos em grupos ou individualmente, incluindo ainda explicações, dosagem de conteúdos, entre outros. Destaca a reunião sobre a forma com que os exercícios são elaborados para os alunos e como são trabalhados em sala. Discutiu-se, bastante, que os professores precisam permitir que os alunos pensem sobre o exercício antes de fazê-lo em lousa com ou sem a participação dos mesmos. O ideal seria dar tempo para os alunos pensarem, resolvê-los individualmente e, na seqüência, resolver na lousa com a participação dos alunos. Relata que tem tentado seguir essas orientações, mas nem sempre é possível, pelo curto tempo de aula e quantidade de conteúdos previstos na programação do curso, seja na modalidade de um ano de curso ou de dois anos. Sua preocupação com o ensino é expressa, ainda, ao citar a reunião na qual o foco da discussão foi a postura do professor em sala de aula, momento que considerou importante pela troca de experiências entre os colegas.

O processo de instrução também é observado no relato de Samuel. Ele discorre sobre a reunião pedagógica em que se discutiu sobre o “óbvio”, foi a mais marcante. A discussão permeava o “óbvio”, pois o que é óbvio para o professor nem sempre o é para o aluno e, portanto, quando selecionamos o conteúdo, de maneira a gastar mais ou menos tempo para explicá-lo aos alunos, é importante atentar-se aos aspectos que consideramos óbvios e reavaliar essa obviedade. Pois, o aluno pode não entender aquele conteúdo por falta de explicação de algo considerado óbvio pelo professor. Sobre isso, o entrevistado cita um exemplo de sala de aula. Relata que em uma de suas aulas utilizou o termo fluxo monetário, que considerava tranquilo. No entanto, percebeu que os alunos não compreenderam suas explicações. Explicou, então, de outra forma e ainda não compreenderam, até que obteve o retorno dos alunos que disseram que não sabiam o que aquele termo significava. Ao trocar o termo para circulação de moeda, os alunos puderam compreender o que dizia.

Afirma, que a partir dessa reunião, passou a repensar sua postura gramatical em sala de aula. Passou a explicar e escrever na lousa com mais períodos e evita utilizar pronomes que economizam palavras mas podem causar confusões ou ambigüidades com relação ao sentido. Essas atitudes representam o processo de seleção ao adaptar o processo de ensino aprendizagem as características dos alunos, tais como linguagem, concepções, dificuldades, motivações, entre outros.

Identifica, ainda, nessas reuniões objetivos pedagógicos de longo prazo, pois considera que as reuniões pedagógicas ajudam a prevenir futuras falhas, que até professores muito consagrados de Cursinhos cometem, e, que prejudicam a aprendizagem dos alunos. As reuniões, ainda, auxiliam-no na relação com os alunos, em saber o que pode dizer para eles, como agir com eles para não se tornar uma pessoa inacessível e como tentar torná-los pessoas questionadoras, que não aceitam simplesmente o que o professor diz como verdade absoluta.

Merecem destaque dos professores as discussões sobre avaliação realizadas em algumas reuniões pedagógicas.

Letícia considera que as reuniões pedagógicas deixaram a desejar sem explicar o motivo. Apesar disso, cita duas reuniões que foram bastante importantes. Numa delas, o coordenador administrativo selecionou algumas questões preparadas para o simulado por área de conhecimento do projeto, para discutir em reunião com seus integrantes. Os professores apontavam as falhas das questões e sugeriam algumas formas para melhorá-las, torná-las compreensíveis aos alunos. Algumas vezes, era preciso reescrevê-las, pois não estavam adequadas ao que o examinador gostaria de saber efetivamente. Daniel concorda com Letícia ao destacar que as reuniões proporcionaram, ainda, reflexões importantes sobre avaliação por meio das discussões acerca da elaboração de questões de exames simulados.

André relata sobre uma das reuniões pedagógicas em que o foco de discussão foram as questões do simulado interdisciplinar. Considera que esse tipo de prova abarca os alunos que não gostam de matemática, mas que tentam resolver a questão, por não ter um caráter único, por abordar o conteúdo de forma indireta. Relata ser difícil encontrar esse tipo de questão nos vestibulares e quando encontra, ela não é de fato interdisciplinar, mas apenas a junção de conteúdos de duas disciplinas, que são cobrados de forma inadequada.

Nesse relato, é possível observar o desenvolvimento do subprocesso da interpretação crítica, denominado por Shulman, que envolve a análise crítica de materiais instrucionais tendo em vista suas próprias compreensões sobre a matéria que ministra.

Além disso, André expressa sua preocupação com o conhecimento específico, ao citar a reunião pedagógica que o marcou fortemente, ministrada por uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) – UFSCar sobre o ensino de matemática, mais especificamente sobre fração.

Alguns participantes avaliam, ainda, suas participações nas reuniões gerais e pedagógicas, bem como as contribuições que consideram relevantes, oferecidas por esses espaços, para a formação docente dos mesmos.

Samuel considera que sua participação nas reuniões é passiva, expõe sua opinião apenas quando ela é muito divergente da maioria. Ao mesmo tempo, acredita que sua participação nas reuniões gerais e pedagógicas o torna um professor mais flexível e permite que seja menos exigente com a postura dos alunos frente aos estudos.

André relata que, atualmente, costuma expor mais sua opinião; antigamente, considerava que não estava muito envolvido com o projeto e não opinava.

É interessante observar os aspectos limitantes das participações, para esses dois professores. Para o primeiro, o que determina sua participação é a divergência com o grupo e, para o outro, quanto mais envolvido está com o projeto, maior a sua participação. O envolvimento a que se refere, significa conhecer o projeto e a forma de funcionamento, sendo possível inferir que, para ele, as preocupações com o conteúdo específico e com a aprendizagem dos alunos também são elementos que o tornam mais envolvido, tendo em vista dados de realidade, observações e relatos em reuniões, e, também, dados da entrevista. Nesta, ele expressa sua preocupação com o conteúdo específico, ao relatar sua insegurança em dizer algo errado para os alunos em sala de aula, ao apontar a reunião sobre o conteúdo específico, fração, conteúdo da matemática, como uma das mais marcantes.

Sobre a contribuição das reuniões para formação docente, Vitor evidencia as de caráter pessoal. Considera que uma contribuição importante à sua formação foi aprender a falar em um determinado tempo, respeitar as considerações dos colegas, mesmo que as opiniões sejam divergentes das suas.

O mesmo tipo de contribuição é explicitado por Samuel. Para ele, as reuniões gerais proporcionaram uma visão sobre trabalho em equipe. Compreende coordenadores e professores como uma equipe que trabalha em prol da inserção de uma determinada camada da população, em outros campos da sociedade. Por meio da reunião geral, consegue perceber vantagens e desvantagens de um trabalho em equipe, as dificuldades de se coordenar grandes grupos, as diferentes visões dos colegas e as formas de se relacionarem.

André não consegue identificar as contribuições das aprendizagens, obtidas nas reuniões, para a sua formação docente. Acredita que as aplica inconscientemente.

Os participantes expressam ainda suas opiniões e sugestões sobre a elaboração, correção e resultados obtidos por meio dos **exames simulados**. Analisam estes aspectos do processo de elaboração do simulado, correção e ações, a serem tomadas, a partir do resultado.

Algumas aprendizagens, nesse processo, também são evidenciadas, relatam sobre como os professores de suas áreas de atuação se organizam para o desenvolvimento do trabalho e para trabalhar com os alunos, a partir do resultado obtido por meio do exame. Evidenciam algumas estratégias utilizadas para trabalharem com as dificuldades apresentadas, pelos alunos, no exame simulado.

Os participantes avaliam que a elaboração do simulado é desorganizada, atribuindo a isso, o fato dos professores entregarem as questões atrasadas ou mal formuladas e, ainda, ao fato dos professores de uma mesma área não conhecerem as questões elaboradas por seus colegas da área ou, então, à revisão coletiva das questões. Sobre esse aspecto, apontam diferentes sugestões, no entanto, uma delas parece ser consenso entre eles.

Consideram que, quando as questões são discutidas na área, principalmente, na presença do coordenador administrativo, o processo de elaboração do simulado torna-se mais organizado e rápido. Apontam sugestões, também, para minimizar o trabalho do coordenador administrativo, responsável pela revisão do simulado. Acreditam que se houvesse uma formatação definida para a entrega de questões, seu trabalho seria minimizado.

Apesar de apontarem aspectos negativos sobre a organização dos simulados, há quatro professores que consideram a prova bem elaborada, com questões interessantes e suficientes para que os alunos testem seus conhecimentos.

André fica indeciso sobre o nível de dificuldade que as questões devem ter, pois considera que, se as questões forem muito simples, os alunos terão uma visão distorcida sobre o exame vestibular. Por outro lado, se as questões forem muito complexas acredita que muitos alunos não conseguirão fazer as questões.

Alguns professores consideram que sua elaboração é importante para pensarem sobre a melhor forma de avaliar os conteúdos ensinados e também para avaliarem o próprio trabalho, momento em que há retorno da aprendizagem dos alunos.

Para Daniel, a elaboração e a correção das questões são desorganizadas. Considera que o trabalho torna-se mais organizado quando a elaboração das questões ocorre dentro da área de atuação. Sua sugestão é que o trabalho de revisão das questões ocorra entre a área envolvida e o coordenador de administrativo. Sobre os simulados interdisciplinares considera que as áreas encontram muita dificuldade para negociar um horário comum para sua organizarem.

Na área em que atuou no projeto, cada professor preparava sua questão e posteriormente, todos discutiam e definiam aquelas mais apropriadas aos objetivos daquele simulado, e que, portanto, contemplavam adequadamente o conteúdo a ser avaliado. Procuravam elaborar suas próprias questões, evitando adaptar as questões do vestibular ao que pretendiam verificar.

Para acompanhar a aprendizagem dos alunos, a área de Física, além do exame simulado, aplicava também uma avaliação diagnóstica. Essa idéia surgiu a partir dos resultados dos simulados, pois, nestes, os alunos entregavam em branco as questões dissertativas da área e ‘chutavam’ as questões de múltipla escolha. Portanto, para poderem ter mais dados sobre as dificuldades dos alunos, aplicavam tal avaliação.

Outra estratégia utilizada, por essa área, foi a mudança de postura dos monitores durante as monitorias. Os monitores, a cada sessão, anotavam o nome do aluno, a dúvida que apresentavam e sobre qual frente da Física era. A partir disso, cada professor enfocava, em aula, os assuntos em que os alunos possuíam mais dúvidas.

Vitor considera os simulados desorganizados e atribui esse fato aos professores que não mandam as questões no prazo ou então as mandam individualmente. Sugere que, para que se torne mais organizado, as questões deveriam ser entregues, por área, em um padrão, previamente determinado, para facilitar o trabalho do coordenador administrativo. Acrescenta que, para que isso ocorra, é essencial que os coordenadores de área se

responsabilizem pela efetivação do trabalho. Considera que, ainda assim, ele fica sobrecarregado, mas para esse problema, não prevê solução.

Outro problema que detecta, na preparação de simulados, é o fato dos professores de uma mesma área possuírem conhecimento apenas das questões que elaboraram. Considera que todos os professores da área deveriam ter contato com todas as questões, para que seja possível relacioná-las.

Relata que, ao preparar questões para os simulados, recorre aos vestibulares para pesquisar como os assuntos vêm sendo abordados e quais assuntos são recorrentes; diferente de outros professores, que não seguem esses documentos. Considera que esse exercício contribui para uma visão geral da área e para a seleção de conteúdos a serem ensinados.

Eduardo considera que a preparação do simulado é importante para pensar sobre a melhor maneira de avaliar o conteúdo ensinado. Relata que não concorda com a avaliação em forma de múltipla escolha, pois, ou induzem a alguma resposta, ou confundem os alunos com as pegadinhas presentes neste tipo de avaliação.

Afirma ainda, que, por meio dos resultados apresentados pelo exame, é possível saber se seus objetivos foram atingidos e se houve aprendizagem por parte dos alunos. Sua participação nos simulados resume-se a elaboração das questões e correção das mesmas.

Sobre os simulados, a área em que Márcio atua costuma entregar as questões no prazo, mas os atrasos que ocorrem para a aplicação do simulado normalmente são atribuídos ao atraso das outras áreas para a entrega das questões ou devido a má elaboração das questões pelas áreas.

Márcio destaca uma reunião em que se discutiu as questões, previamente elaboradas pelo corpo docente, do simulado que teria formato semelhante à avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Considerou essa reunião bastante produtiva, pois o intuito era analisar coletivamente as questões. Os professores tentavam fazer as questões e analisavam o que estava sendo pedido. Na seqüência, verificavam com o responsável pela elaboração da questão, se o seu objetivo estava contemplado. Quando os objetivos da questão não eram aqueles identificados pelo grupo, este colaborava para a reformulação da mesma. O problema desse tipo de atividade é que nem sempre os responsáveis pela elaboração da questão estão presentes, atrapalhando o trabalho do grupo.

Outro aspecto negativo é o tempo que demanda a atividade, não sendo viável sua realização para todos os simulados.

Atividade semelhante é realizada na área de Física. Os professores da área preparam as questões de sua frente de atuação e, depois, se reúnem para discuti-las e selecionar aquelas que irão para o exame simulado. Márcio afirma que prefere formular suas próprias questões e prefere, ainda, questões contextualizadas, que envolvem situações cotidianas, e as de verdadeiro ou falso, nas quais cobra conceitos.

Considera ainda, que a elaboração de simulado é importante para repensar os conteúdos que ensinará e quais conteúdos deve focar mais fortemente. Relata que, algumas vezes, elabora as questões para os simulados, antes mesmo de iniciar um conteúdo novo, para ter mais clareza dos aspectos do conteúdo que abordará em aula.

O resultado dos simulados foi essencial para a redefinição do trabalho desenvolvido na área de Física, pois, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, são pensadas novas estratégias de ensino na área. São repensados os trabalhos que são desenvolvidos pelos professores e monitores, em sala de aula e pelos monitores no momento das monitorias. Um exemplo, foram as aulas de vetor oferecidas em horário de monitoria para suprir os déficits dos alunos nesse conteúdo.

Márcio afirma que, ao notar que os alunos estão com dificuldades em conteúdos já ensinados, pára tudo e volta a esse conteúdo. Em sua opinião, não adianta seguir com a matéria para cumprir todo o conteúdo da Física, se os alunos não estão aprendendo. Acredita que é necessário trabalhar fortemente com conceitos básicos matemáticos para depois introduzir o conteúdo da Física. Relata que, analisando os resultados das avaliações diagnósticas, aplicadas pela área periodicamente, percebeu que o maior problema dos alunos está nos conteúdos matemáticos. Erram ou não conseguem resolver os exercícios, por falta de base matemática.

Letícia considera bastante trabalhosa a preparação de simulados. No entanto, considera contribuir para avaliar e repensar seu próprio trabalho. A parte trabalhosa dessa tarefa é a seleção das questões, para depois fazer as adaptações necessárias que convirjam a seus objetivos. Confessa que ainda não conseguiu elaborar uma questão a partir de um texto que considerasse interessante.

Na sua área de atuação, a preparação de simulados é realizada individualmente, havendo reunião de área apenas para a distribuição de tarefas e para a junção do produto final, que deve ser entregue ao coordenador administrativo.

Samuel considera que o trânsito das questões das mãos dos professores e monitores ao coordenador administrativo é ineficiente, tornando a elaboração de simulados um processo lento. No entanto, a partir do momento em que o simulado está pronto considera-o um exame bem elaborado, pois é composto de questões interessantes com nível de exigência suficiente para que os alunos testem os próprios conhecimentos e possam refletir sobre o que foi ensinado em sala de aula.

Sugere que, para torná-lo ainda melhor, é necessário haver uma forma das questões serem entregues com maior rapidez e formatadas de uma maneira previamente combinada. Para serem entregues com mais rapidez é necessário que o corpo docente se atente sobre a questão que está pegando como modelo de vestibulares anteriores, perceber sua relevância e adequá-la aos seus objetivos.

Isso feito minimiza-se o trabalho do coordenador administrativo, que passa a ser apenas a organização geral da prova e, não mais, a responsabilidade pela reformulação de questões que chegam até ele mal formuladas, incompreensíveis aos alunos e inadequadas aos objetivos do exame.

Sua participação nos simulados restringe-se à preparação de questões e correção das mesmas. Considera a preparação de simulados importante para o professor aprender a elaborar diferentes tipos de questões (dissertativas e de múltipla escolha) e auxilia na seleção de conteúdos. Ao perceber que um determinado assunto não tem caído com frequência nos vestibulares acaba priorizando outros, em sala de aula.

Procura elaborar questões que tenham nível de dificuldade, pelo menos, semelhante ao do vestibular e, que contemplem toda a matéria ensinada, para que o exame sirva de revisão e ponto de referência para os estudos dos alunos.

André considera, o simulado, momento de avaliar a aprendizagem dos alunos e também o próprio trabalho.

Sua preparação é complicada, pois, por ser uma simulação de um exame vestibular, compreende que não pode colocar questões muito simples, mas, por outro, lado se preparar uma questão estilo vestibular, grande parte dos alunos não consegue resolver e acaba por desestimulá-los. Caso opte por questões mais simples, desestimula os alunos que dominam

mais os conteúdos das disciplinas e pretendem testar seus conhecimentos, pretendem saber se estão sendo preparados, da melhor forma, para o exame vestibular.

Costuma preparar as questões de sua frente, no caso matemática algébrica e depois a área reúne-se para a discussão das questões preparadas por todos os professores.

Os professores analisam o processo vivido e relatam as diversas experiências vividas, neste processo, com o grupo de professores que compõem sua área de atuação e, também, com professores de todas as áreas. Sugerem as mudanças que consideram necessárias ao aperfeiçoamento do trabalho e revelam aspectos positivos desse processo também.

Esse conjunto de elementos fornecidos pelos professores parece demonstrar o desenvolvimento do processo de interpretação crítica, assim definido por Shulman (1986) (*apud* MIZUKAMI, 2004). Nesse processo, o professor, com base em suas compreensões sobre a matéria que ensina, faz análises críticas de materiais instrucionais a serem utilizados por ele. Dessa maneira, estruturam suas aulas e definem a maneira de representação do conteúdo, que será utilizada tendo em vista a compreensão dos alunos.

Para a elaboração dos simulados, a maior parte dos professores baseiam-se em exames vestibulares de anos anteriores; podendo, dessa maneira, visualizarem a forma com que os conteúdos vêm sendo abordados ao longo de alguns anos. Além de analisarem alguns exames vestibulares à luz de suas compreensões sobre a matéria, os professores também analisam os propósitos e fins educacionais. Segundo Mizukami (2004) passam a refletir sobre maneiras mais eficientes e mais adequadas de representarem a matéria a ser ensinada.

Foi solicitado que os professores analisassem, ainda, **o processo seletivo para professores e monitores** ingressarem no projeto e ao longo de sua permanência, para a seleção de novos professores.

Para os professores, esse processo avalia os conhecimentos específicos e pedagógicos dos candidatos, via avaliação escrita e didática. A despeito das duas etapas avaliarem ambos conhecimentos, os professores separam as avaliações dessas etapas. Acreditam que a prova escrita é um perfeito instrumento para avaliação de conhecimentos específicos e que, na avaliação didática, avalia-se o conhecimento pedagógico do candidato, essencialmente o como ensinar. No momento da avaliação didática, atentam-se a postura do candidato frente a situação do ensino e aspectos de instrução, que são aqueles observáveis na prática dos candidatos, são priorizados. Costumam observar a reação dos

candidatos diante dos questionamentos da banca examinadora, se o candidato olha para todos ou se falam de costas para a banca, como explicam, como organizam a lousa, o raciocínio que escolhem para explicarem o conteúdo, o repertório representacional escolhido pelos candidatos para facilitar a compreensão do conteúdo, entre outros.

Os professores podem perceber que os conhecimentos pedagógicos e específicos estão atrelados o tempo todo; no entanto, não expressam esse pensamento, talvez seja algo inconsciente.

Na avaliação escrita de algumas áreas, por exemplo, há questões que exigem que o candidato explique determinado conteúdo como se estivesse ensinando um aluno do ensino médio. Nessas questões, é possível notar algumas estratégias que o candidato utilizaria, a forma como compreende o conteúdo e o torna ensinável aos seus alunos. Os conhecimentos específicos e pedagógicos aparecem atrelados.

De acordo com os relatos dos professores, a avaliação didática é importante para avaliar a compreensão dos professores sobre o ensino. No entanto, para a área de Geografia ela é ainda mais importante, pois os candidatos são selecionados tendo em vista os conhecimentos pedagógicos, pois, com relação ao conhecimento específico, os candidatos apresentam-se em níveis equivalentes. A UFSCar não oferece curso de formação em Geografia. Entretanto, os candidatos possuem conhecimentos adquiridos durante a escolaridade em ensino fundamental e médio, ou ainda nos cursos de Ciências Sociais, que lhes oferece conhecimentos sobre política, que auxiliam no ensino de geopolítica, por exemplo.

Para os professores, a preparação da avaliação escrita demanda uma seleção de conteúdo. É necessário que os professores avaliem e decidam pelos conteúdos da área de conhecimento, que são essenciais para o ensino dos demais conteúdos, para serem avaliados na prova escrita.

Consideram ainda, que a participação na avaliação didática é momento para se pensar em questões relevantes para futuros processos seletivos de professores e, também, momento de repensar a prática. Identificam, na avaliação didática dos candidatos, práticas que precisam ser modificadas e algumas que devem até mesmo serem aderidas.

A seguir serão apresentados os mais marcantes aspectos apontados pelos professores sobre o processo seletivo de professores.

Daniel considera-no semelhante aos que se submeteu na rede privada; no entanto, no CPV, os candidatos são avaliados quanto aos conhecimentos específicos e pedagógicos.

Vitor considera que as modificações da prova escrita e avaliação didática para o último processo seletivo de sua área de atuação, foram bastante significativas. Na prova escrita acrescentou-se uma questão de interpretação de uma figura representativa de um determinado contexto histórico e para a avaliação didática o tema foi helenismo, um tema pouco pedido em seleções de história. Para ele, estas modificações permitiram aos candidatos, liberdade para trazerem à aula elementos de sua vida, como, por exemplo, uma candidata, que havia interpretado uma peça de teatro, como parte desse contexto, pôde trazer à aula, complementações muito interessantes dessa experiência.

Acredita ainda, que participar do processo seletivo, mais especificamente, das avaliações didáticas permitiu a ele fazer a reflexão de sua própria prática. Relata que havia um candidato que fazia a pergunta para a banca e respondia na seqüência. A partir dessa aula percebeu que faz a mesma coisa, com objetivo diferente. Ele faz perguntas para que o aluno compreenda as relações que está estabelecendo durante a explicação, mas percebeu que seria interessante e mais eficiente se ele permitisse que os alunos refletissem sobre suas perguntas. Atualmente, tenta deixar claro aos alunos se as perguntas tem esse objetivo ou se tem o objetivo que eles respondam.

Eduardo considera o processo seletivo para professores muito bom, sendo as provas escritas capazes de selecionar o candidato que possui mais conhecimentos sobre a matéria que será ensinada. Lembra-se de uma prova que considera a melhor já elaborada. Era uma prova em que o candidato deveria responder as questões como se estivesse explicando o conteúdo cobrado a um aluno do Ensino Médio. Afirma, ainda, que a elaboração da prova exige que o professor selecione o conteúdo a ser abordado na avaliação escrita.

Sobre a avaliação didática, considera que há algumas falhas, apontando como exemplo, uma que comete constantemente que é interromper o candidato para fazer perguntas, acaba emendando uma na outra e o candidato não consegue dar a aula que preparou. Aproveita esse momento para repensar sua prática, costuma atentar-se ao que os candidatos fazem, para não repetir em sala.

Costuma participar da divulgação, elaboração de prova escrita, sua correção e membro da banca examinadora da avaliação didática.

Para Márcio, o modelo de prova escrita ideal é a prova que fez quando passou pelo processo seletivo de professores para o projeto. Foi uma prova que avaliava o conteúdo e a forma de ensinar do candidato. Uma das questões solicitava que o candidato explicasse a um aluno do Ensino Médio se é possível que, para evitar que o gelo derreta, colocar um cobertor em cima dele.

Na avaliação didática, considera ser possível avaliar o comportamento do candidato no momento da aula. É possível notar se ele olha para a banca, se dá aula de costas, entre outros. Relata que, em sua avaliação didática, recebeu dicas importantes para melhorar a organização da lousa, como, por exemplo, atentar-se em colocar legendas nas fórmulas que utiliza. A área da Física preocupa-se em passar essa dica para os candidatos, pois é orientadora dos estudos dos alunos em casa. Afirma, ainda, que sua participação nessa etapa do processo proporciona reflexão sobre sua própria prática, tendo, como referência, a prática dos candidatos e ainda é momento para pensar em questões para futuros processos seletivos.

Sua participação nesse processo abarca a elaboração de questões para a prova escrita e membro da banca examinadora da avaliação didática.

Letícia considera que, por meio da avaliação escrita, é possível avaliar se o candidato domina ou não o conteúdo a ser ensinado. No entanto, em sua área de atuação, a avaliação didática é mais importante, pois, dentre os candidatos que participam da seleção, são poucos os que dominam o conteúdo da disciplina, já que na UFSCar não há curso que forme esses profissionais. Então, nessa área, a entrevistada considera muito importante que o candidato saiba expressar-se com clareza, tenha preparado uma boa aula, tenha buscado as informações, e sendo assim, o candidato será um bom professor.

Considera bastante complicado quando o candidato ao ser interrogado pela banca examinadora tenta explicar-se excessivamente, mas não responde a questão de fato. Nota, ainda, que os candidatos durante a avaliação didática mudam de assunto com muita facilidade e percebe que não faz isso em aula.

Sua participação nos processos seletivos têm sido a elaboração das questões para a avaliação escrita e correção das mesmas, bem como a participação na banca examinadora da avaliação didática. Samuel fala da perspectiva de quem passou por esse processo seletivo. Considera que a prova escrita, de fato, avalia os conhecimentos específicos dos candidatos. Acredita que a avaliação didática é a fase mais pesada. A banca examinadora

compreende que a maioria dos candidatos não tiveram experiência docente anterior. Então, é compreensiva com algumas falhas e com o nervosismo do candidato. No entanto, não deixam de avaliar seus conhecimentos. Sentiu que a banca permitiu que sua aula fosse dada como havia planejado: sentiu-se a vontade durante a aula e, ao terminá-la, é que vieram as questões que avaliariam, mesmo, seus conhecimentos. Para ele, essas questões são extremamente importantes, pois simula uma situação que poderia ocorrer em sala de aula. Considera que, perceber como o candidato reage ao conjunto de perguntas, é importante para avaliar seus conhecimentos e sua postura frente a elas.

Sua participação nesse processo compreende a elaboração de questões para a prova escrita e participa como membro da banca examinadora na avaliação didática. Seu papel na avaliação didática foi informar ao candidato sobre o funcionamento geral do projeto e tirar suas dúvidas sobre isso, pois era ao mesmo tempo docente da área de História e membro da comissão coordenadora. Realizava esse mesmo papel em processos seletivos que não eram de sua área de atuação.

Os participantes expressam-se, também, sobre **o processo seletivo de alunos**, suas participações, percepções e aprendizagens a partir do contato com os candidatos – futuros alunos do CPV.

Os professores consideram o processo seletivo bastante sério e mais organizado.

Expressam, ainda, que não possuíam experiência com esse tipo de trabalho; ficam sensibilizados ao conhecerem a realidade sócio-econômica dos futuros alunos; percebem que, para muitos candidatos, o projeto significa oportunidade única de ingresso em curso de nível superior ou até mesmo em alguns cursos técnicos profissionalizantes e, ainda, que a condição sócio-econômica é, na maioria dos casos, realmente determinante para o ingresso em Universidades públicas. Acreditam, também, que para alguns alunos, o ingresso na Universidade significa a expectativa de melhores condições de vida, oportunidade de trabalho, em alguns casos.

Sentem-se bastante satisfeitos se o aluno conseguir mudar sua visão de mundo, tornar-se um pouco mais crítico do que entrou, sendo capaz de ler diferentes tipos de textos, ser capaz de compreender o que lê, compreender notícias de jornais e telejornais, por exemplo.

Sugerem que a divisão dos alunos nas salas de aula utilize-se de alguns outros critérios, que não apenas a modalidade que pretende cursar (um ano ou dois anos), e

número de alunos que uma sala de aula comporta. Acrescido a eles, consideram que o desempenho do aluno na avaliação escrita seja levado em consideração. Pretendem que os alunos, com melhores desempenhos, componham uma mesma turma e desejam o mesmo para aqueles com menores desempenhos na prova escrita.

Daniel considera que o processo seletivo para 2004 foi mais organizado e atribui esse avanço ao trabalho responsável dos professores na digitação dos dados.

Confessa que nunca havia feito antes um trabalho como esse, no qual é possível perceber a situação sócio-econômica das famílias dos candidatos. Não imaginava que era possível, por exemplo, existir uma família com renda zero e cinco filhos. Acredita que se não houvesse projetos como este, essas pessoas não entrariam nem em um colégio técnico profissionalizante.

Vitor participou de dois processos seletivos. No primeiro como professor e no segundo sua participação seria como membro da comissão coordenadora, também. Participou de todas as etapas do processo seletivo.

Define o processo seletivo de alunos como uma loucura nem tão desorganizada.

Considera bastante importante a participação do corpo docente nesse processo para ter contato com o público que trabalhará e, ainda, que esse conhecimento pode influenciar na maneira de lidar com os alunos em sala de aula. Para exemplificar, relata o caso de uma aluna que perguntou se os escravos morriam quando eram atirados, por navios brasileiros no mar, com intuito de despistar os ingleses que os perseguiram. Ele afirma que em outro colégio, reagiria de maneira diferente a essa pergunta, pois provavelmente em outro lugar essa pergunta apareceria em forma de piada e não de dúvida sincera, como foi esse caso.

Ainda sobre o processo seletivo de alunos, Eduardo afirma ser muito trabalhoso. Considera o processo bastante interessante, pois se trata do contato direto com os futuros alunos e percebe que são pessoas bastante humildes, que atribuem um grande valor aos estudos. Percebe ainda, por meio do processo seletivo, que existem muitas pessoas que não conseguem estudar por falta de recursos financeiros, mesmo havendo iniciativas como as desse projeto.

Acredita que, conhecer previamente o público com quem irá trabalhar é essencial para repensar as estratégias de ensino a serem utilizadas. Confessa que passa a considerar mais relevante ensinar, primeiramente, conteúdos básicos comparando ao que normalmente é ensinado no Ensino Médio, pois os alunos chegam ao CPV com uma

grande defasagem do conteúdo. Ter contato com os candidatos que procuram o projeto mudou sua maneira de enxergá-los, pois a princípio sentia-se fazendo um favor aos alunos, devolvendo para a sociedade algo que esta havia concedido, em forma de trabalho voluntário. Atualmente, considera que são os alunos que lhe prestam um favor, pela oportunidade de desenvolver-se como professor e como pessoa.

Costuma participar de todas as etapas do processo seletivo, inclusive, no ano de 2004, auxiliou a comissão coordenadora, na época em defasagem, sendo composta por apenas dois membros, na análise dos recursos.

Para Márcio, o processo seletivo é o mais justo possível quanto ao público que pretende atender. Costuma participar da inscrição, do preenchimento e digitação de questionário sócio-econômico.

Participar do processo seletivo o faz pensar sobre a situação sócio-econômica dos candidatos e que o ingresso a Universidade, para alguns, significa oportunidade de proporcionar, à família, melhores condições de vida. Acredita que não seja apenas essa a motivação dos candidatos. Há os que dizem, também, que gostam de estudar ou que desejam exercer determinada profissão.

O CPV não oferece material didático para seus alunos. Em sala de aula, é produzido pelos professores e é xerocopiado para os alunos, pois o projeto conta com uma cota para a reprodução desse material, oferecida pela gráfica da Universidade. Quando essa cota é extrapolada, os professores preparam o material e disponibilizam para que os alunos façam suas próprias cópias. Tentar diminuir, ao máximo, o número de cópias que os alunos precisam tirar, faz parte das preocupações do quarto entrevistado, pois conhece a realidade sócio-econômica dos alunos.

Portanto, conhecer a realidade dos alunos determina fortemente a estratégia utilizada em sala, pois, para que, nem os alunos e nem o projeto tenham gastos excessivos os professores acabam tendo que passar exercícios na lousa para os alunos copiarem e resolverem, e o tempo de aula acaba sendo mal utilizado.

Letícia considera o processo seletivo para alunos sério e permite ao professor o contato com o público que trabalhará, proporcionando reflexão sobre seu trabalho e sua função dentro do projeto.

Conhecer o público a faz pensar sobre a dificuldade que os alunos enfrentam para estarem no curso, o empenho deles a partir da história de vida de cada um. Acredita que, ao

conhecê-los, passa a importar-se mais com suas falas e com suas dúvidas, além de preocupar-se com o que precisa melhorar, para atendê-los.

Considera, ainda, que mesmo que os alunos não passem no vestibular estão ganhando com os conhecimentos que estão adquirindo no curso. Relata que já será muito válido se eles saírem daqui com uma visão mais crítica.

Para Samuel, o processo seletivo de alunos é bastante sério, pois seus aperfeiçoamentos são realizados tendo em vista serem o mais justo possível.

Acredita, ainda, que conhecer previamente o público, a partir de dados sócio-econômicos fornecidos pelos candidatos, bem como o histórico escolar da família, com quem se vai trabalhar norteia o trabalho em sala de aula. É possível saber como o trabalho em sala de aula pode ser desenvolvido; se mais focado em aspectos básicos ou se mais fortemente focado nos conteúdos do vestibular, propriamente.

André considera que o momento de preenchimento de questionário sócio-econômico é muito triste, os entrevistadores ficam sensibilizados com a realidade que os candidatos apresentam. Percebe, nessa etapa do processo, que essa oportunidade é muito importante para eles e, para muitos, casos a única. Essa é a etapa mais interessante, ao seu ver, momento em que o entrevistado se entrega e conhece os futuros alunos. Acredita que a etapa de digitação dos questionários é mais mecânica, os digitadores querem finalizar o trabalho, são muitos questionários e o intuito é que essa etapa seja rápida, pois dela depende a finalização do processo seletivo. Considera que, no preenchimento do campo das observações, no qual são descritos dados que o candidato solicita para acrescentar ou percepções do próprio entrevistador, que, por vezes, determina o ingresso dos candidatos ao projeto, é o único momento em que o digitador precisa pensar mais e estar mais atento.

Acredita que o estímulo para permanecer no projeto por muitos anos é o valor que os alunos atribuem ao trabalho desenvolvido pelos docentes e coordenadores, além das aprendizagens que adquire por meio do contato com os alunos.

Parece consenso entre os entrevistados que conhecer o público com quem trabalharão é determinante para a tomada de algumas decisões sobre desenvolvimento das atividades administrativas do projeto e, também, para a reflexão sobre os propósitos do ensino.

Acreditam que o conhecimento sobre os alunos influencia nas estratégias de ensino que pretendem utilizar, na dosagem do conteúdo, na inferência de ritmo às aulas, auxiliam na decisão sobre os materiais a serem utilizados e nos objetivos do ensino. Conhecerem o

público fazem-nos pensar sobre o que é mais importante: se ensinar conceitos básicos ou ensinar para prepará-los para o vestibular; cumprir ou não o cronograma de conteúdos proposto pelo currículo ou preocupar-se em ensiná-los de fato. Tais questionamentos permanecem, ao longo da prática desses professores, mesmo que escolham uma das opções ou ainda resolvam mesclá-las. Esses questionamentos são desencadeadores de muitas reuniões pedagógicas no projeto e, também, muitas vezes, são esses questionamentos, ainda, que desencadeiam decisões, como, por exemplo, a criação da modalidade de dois anos. Criada com o intuito de trabalhar mais detalhadamente com as dúvidas dos alunos, origina-se da sensação que alguns professores tinham de estarem enganando as pessoas, pois tinham consciência de que muitos alunos não seriam aprovados no exame vestibular com a bagagem de conhecimentos que possuíam. São conflitos que geram discussões e produzem ações educativas dentro do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retratar a formação de professores é uma difícil tarefa devido à complexidade de conhecimentos e ações educativas que envolvem o ser professor e o ensinar. É uma questão que não se esgota e os trabalhos, desenvolvidos sobre essa temática, não são conclusivos, não encerram as discussões sobre o início da carreira, suas dificuldades e o rol de aprendizagens que constituem o desenvolvimento profissional docente, por exemplo.

A despeito da existência de muitas pesquisas na área educacional sobre a formação de professores, aprendizagem da docência e início da atividade profissional docente não é possível definir um pacote único de conhecimentos que o professor deve possuir para ensinar ou ainda sobre todas as dificuldades que enfrenta no início da docência e sobre todas as aprendizagens necessárias à sua atuação. Muitos estudos contribuíram para que alguns desses conhecimentos e aprendizagens fossem desvelados, no entanto, os cursos de formação inicial não conseguem proporcionar aos seus alunos conhecimentos suficientes para o enfrentamento da realidade escolar. Há conhecimentos, ainda, que apenas a prática docente é capaz de proporcionar, como aqueles que envolvem o contexto escolar, como o manejo da sala de aula e as regras que regem as instituições de ensino, entre outros.

Essa pesquisa dedicou-se a compreensão da aprendizagem da docência sob a perspectiva dos professores do Curso Pré-Vestibular das UFSCar, tendo como eixos principais de análise, o início da carreira e suas dificuldades, contribuições da formação inicial para o exercício da docência, da prática no CPV e dos elementos de contexto para a formação docente.

No início da docência, os professores do CPV vivem um intenso processo de estabilização e desestabilizações de suas compreensões sobre a matéria que ensinam e sobre o ensino efetivamente. Os professores apontam preocupação com o domínio do conteúdo específico. Lidam com as conseqüências de uma formação fragmentada.

Os professores que atuam na área de conhecimento correspondente à área do curso de formação inicial percebem a necessidade de alinhavarem, fazerem as amarrações dos conteúdos aprendidos para sentirem-se seguros para ensinar. Aqueles que não atuam na mesma área de conhecimento do curso de formação inicial empenham-se mais fortemente para dominar o conteúdo a ser ensinado, construindo suas compreensões sobre a matéria.

Os professores compreendem que os conhecimentos específicos aprendidos durante a formação inicial, proporcionam maior segurança no momento de ensinar e são os que são mais facilmente reportados à sala de aula. Sobre os conteúdos pedagógicos aprendidos em curso de licenciatura, concordam que contribuem para compor o conhecimento pedagógico geral, no entanto, não percebem a presença desse conhecimento na prática docente.

Sobre isso, sugerem que os cursos de formação docente trabalhem mais fortemente com estudos de caso voltados às principais demandas do início da docência, como a disciplina, a avaliação, entre outros. Outra sugestão é de que os professores permitam espaços para que os alunos das licenciaturas possam ministrar aulas simuladas, não em caráter de seminário, mas em caráter de avaliação didática. Nessas, o professor formador deveria apontar as falhas e aspectos positivos sobre o conteúdo abordado e também sobre a performance. Essas são questões que consideram carentes nos cursos de formação inicial para a docência.

Os professores, desse estudo, apresentam algumas dificuldades no início da docência que envolvem características pessoais – serem mais ou menos sérios, fazerem brincadeiras ou não – e o como ensinar – dificuldade de conciliar o curso de formação inicial com a atividade docente, de lidar com o público, com o receio de errar ou de não conseguir responder aos anseios dos alunos, a preocupação com o domínio do conteúdo, com a seleção dos conteúdos a serem ensinados e como torná-los compreensíveis aos alunos para avaliar seu desempenho.

É possível notar que, quando os professores passam por um processo de estabilização, representado pela superação de algumas dessas dificuldades, aperfeiçoam e/ou modificam suas estratégias de ensino. Ao se sentirem mais seguros, quanto a alguns elementos que compõem o como ensinar, eles passam por um processo de descentralização de suas preocupações, em suas próprias performances e ações, para focalizarem seus alunos quanto às suas dificuldades, anseios e compreensões sobre o que ensina. Reconceituam o ensino, ainda, de acordo com as demandas do contexto escolar.

Os professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar, além de lidarem com os meandros que envolvem o início da experiência docente e o como ensinar, envolvem-se em espaços que extrapolam o âmbito da sala de aula, tendo em vista a forma de gestão e organização que caracterizam o projeto.

O CPV é um projeto que permite aos professores a exploração em espaços, funções e responsabilidades que as instituições regulares de ensino, geralmente, não permitem. Os professores deliberam sobre os rumos pedagógicos e organizacionais, assumem

responsabilidades no âmbito de coordenação – fazendo parte do grupo coordenador ou como coordenadores de suas áreas de atuação – compartilham com seus pares seus anseios e propõem soluções, havendo negociações de processos, conteúdos e dinâmicas.

É um espaço em que os professores, constantemente, redefinem suas práticas de ensino individuais, com base nas reflexões individuais ou coletivas proporcionadas pela elaboração de simulados, participação em processos seletivos de professores e alunos e na relação de mentoria estabelecida entre professores e monitores (ambos em início da docência) e professores especialistas e professores iniciantes. Constitui espaços que proporcionam aos professores a expressão de suas compreensões sobre o ensino e matéria que lecionam, a reflexão sobre tais compreensões, ressignificação do ensino e redefinição de estratégias de ensino e de repertório representacional para ensinar. Compõe, dessa maneira, o conhecimento pedagógico do conteúdo, desenvolvido pelos professores ao longo do exercício profissional, a partir de conhecimentos anteriores e de diferentes formas de representar o conteúdo, visando torná-lo compreensível aos alunos.

Tudo isso cria um contexto de formação profissional no local de trabalho, no qual as atividades em grupo possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos ligados aos saberes pensados no binômio exclusão/inclusão dos alunos que freqüentam o curso. O planejamento de ações de ensino, para esse público específico, exige tomadas de decisão frente a diferentes questões, à explicitação da compreensão individual e coletiva dos problemas e à proposta de soluções e planos de ações, bem como a avaliação posterior dessas ações para correção de rumos, se necessário. A construção de novas compreensões, quanto aos alunos atendidos pelo projeto, bem como quanto aos papéis que os universitários desempenham – ou devem desempenhar – como relação à inclusão/exclusão desses, favorece a seleção dos conteúdos escolares para atender essa demanda.

Sendo assim, essa pesquisa contribui para a compreensão dos processos vivenciados por esses professores iniciantes, na constituição de sua prática e a influência de contexto nessa instituição.

Em síntese, foi possível constatar que há conhecimentos que os professores adquirem apenas no decorrer da prática docente, como: a segurança e a descentralização em si mesmos. A experiência parece ser responsável por aperfeiçoar aspectos pragmáticos e técnicos, como: a explanação do conteúdo na lousa e elaboração de questões. Alguns elementos de contexto contribuem para o repensar da prática docente e sua conseqüente ressignificação. Neste estudo, esses elementos são: os simulados; a experiência como monitor anterior à de professor; a relação professor- monitor, a relação professor –

professor especialista; as reuniões pedagógicas, dentre outros. Os professores ressaltam as aprendizagens advindas das reuniões pedagógicas e da experiência como mais relevantes para eles. Outro aspecto que influencia, fortemente, a prática desses professores é a experiência como alunos. Hoje, eles adotam, em suas aulas, posturas e metodologias que consideram bem suas sucedidas e que foram utilizadas por seus ex-professores no decorrer de sua escolaridade.

Ao final desse estudo há questões que ainda carecem de respostas e demandam novos estudos, tais como:

- Como os professores compreendem a influência dos cursos de formação inicial docente na composição de suas práticas?
- Como os professores formadores compreendem a formação oferecida nesses cursos?
- De que maneira os cursos de formação inicial para professores devem estar estruturados para suprirem ou minimizarem o choque de realidade sofrido pelos professores iniciantes?
- Quais concepções sobre o ensino possuem professores licenciados e não-licenciados ao definirem suas estratégias de ensino?

Tendo em vista os elementos apontados pelos professores sobre a experiência docente vivida, espera-se que esse tipo de estudo possa contribuir para a elaboração de programas de formação contínua no ambiente de trabalho e também contribua para a reformulação curricular de cursos de formação inicial; além de oferecer subsídios para outras instituições que pretendem trabalhar com a formação docente de seus professores no local de trabalho numa perspectiva de elaboração coletiva de seu projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOGDAN, C. R. & BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora, 1994.
- BONFIM, Talma Alzira. O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. Dissertação de mestrado, Ribeirão Preto/SP: USP, 2003.
- ENGUIITA, F. Mariano A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: O papel do Estado da escola e da família na sociedade contemporânea. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno temático nº 1, 1990.
- ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antonio (org). Profissão Professor. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995.
- GUARNIERI, M. R. Tornando-se Professor: O Início na Carreira Docente e a Consolidação da Profissão. Tese de Doutorado, São Carlos/UFSCar, 1996
- GUIMARÃES, M. F. O Desenvolvimento de uma Professora de Matemática do Ensino Básico: Uma História de Vida. Tese de Doutorado, Lisboa/Faculdade de Ciências de Lisboa, 2004.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org.). Vidas de Professores. Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)
- KNOWLES J. Gary, COLE, Ardra L., PRESSWOOD, Colleen. Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. N.Y.: Macmillan College Publishing Company, 1994.
- LUKDE, Menga e André, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986 (Temas Básicos em Educação e Ensino)
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, nº 9, 1998, p.51-75.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In Reali, A. M. M. R. & Mizukami, M. G. N. Formação de professores práticas pedagógicas e escola. UFSCar, INEP,COMPED, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho”. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia, 1998.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S Shulman. Revista Educação. Universidade de Santa Maria/ RS. 2004.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. Desenvolvimento Profissional de Professores Mentores: Delineando um Contínuo de Aprendizagem Docente para Professores Experientes. <http://www.portaldoprofessores.ufscar.br>

NONO, A Maévi. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais e casos de ensino. Dissertação de Mestrado, PPGE-ME/UFSCar, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, 1991, nº 4, p. 109 – 139.

PERDIGÃO, Ana Luiza. Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar. São Carlos, 2005. (Texto de circulação interna)

PÉREZ-GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In Nóvoa, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

PIMENTA, G. Selma A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. IN - André, Marli, Oliveira, Maria Rita N. S. (orgs.) Alternativas no Ensino de Didática. Campinas/SP, Papirus, 1997, p. 37-69

PIMENTA, G. Selma (org) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed., 2002.

RICHERT, Anna E; SHULMAN, Lee S.; WILSON, Suzanne M. “150 different ways” of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, James. Exploring Teachers’ Thinking. London, Cassel Educational Limited, 1987.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROCHA, L. P. (Re) Constituição dos Saberes de Professores de Matemática nos Primeiros Anos de Docência. Dissertação de Mestrado. Campinas/UNICAMP. 2005.

SACRISTÁN, Gimeno J. Educação pública: um modelo ameaçado. In: Silva, T.T. e Gentili, P. Escola S.A., Brasília: CNTE, 19ª ed., 1999.

SANTOS, David Raimundo. Multiculturalismo e processos educacionais. In Candau, Vera Maria (org.) Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In Candau, V. M. F. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Santa Teresa: DP&A Editora, 2000, p. 112-128.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Atuação Profissional

Escola(s) onde trabalha: _____

Localidade: _____

Disciplina(s): _____

Série(s): _____ Turno(s): _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Instituição: Municipal () Estadual () Particular ()

zona urbana () zona rural ()

Tipo de vínculo: () professor/a efetivo/a () professor/a contratado/a () professor/a eventual

Outras disciplinas que já lecionou: _____

Séries em que já lecionou: _____

Tempo em que trabalha no magistério: _____

Tempo em que trabalha nessa(s) escola(s): _____

Outras funções exercidas em escolas: _____

Por quanto tempo: _____

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões para todos os sujeitos

1. Descreva o início de sua experiência docente? (explorar referências indicadas espontaneamente), Se não indicar o CPV, perguntar como foi seu início no CPV?
2. Quais foram as maiores dificuldades encontradas no início da experiência docente? Quais as mudanças você verifica que aconteceram na sua forma de ensinar no decorrer do exercício da docência?
3. Quais elementos de sua formação na graduação estão presentes na sua prática? O que você aprendeu no curso de graduação e considera importante para a prática da docência?
4. Explique como você vê (sente) as reuniões pedagógicas no CPV? Como é para você frequentá-las?
5. Você considera que as reuniões pedagógicas auxiliam na sua formação? Caso positivo, quais as aprendizagens adquiridas nas reuniões gerais e pedagógicas? Explique.
6. Como essas aprendizagens adquiridas mudaram a sua forma de ensinar? De exemplos.
7. Explique como você vê (sente-se) na preparação de simulados? Como é sua participação nessa elaboração?
8. Você considera que a preparação de simulados auxiliam na sua formação? Caso positivo, quais as aprendizagens adquiridas nessas ações. Explique, dê exemplos.
9. Explique como você vê, sente-se no processo seletivo de professores? Como é sua participação nessa seleção?
10. Você considera que a participação no processo seletivo de professores auxilia na sua formação? Caso positivo, quais as aprendizagens adquiridas nessas ações. Explique, dê exemplos.
11. Explique como você vê (sente-se) no processo seletivo de alunos? Como é sua participação nessa seleção?
12. Você considera que a participação no processo seletivo de alunos auxilia na sua formação? Caso positivo, quais as aprendizagens adquiridas nessas ações. Explique, dê exemplos.

13. Para finalizar, quais são os aspectos positivos que você detecta em sua prática?
Quais você considera que ainda tem que melhorar?
14. Quais seus planos para o futuro como professor? Você se vê como professor no futuro? Comente
15. Há algo que não foi perguntado e que você gostaria de acrescentar?

Questões para aqueles que tiveram experiência como monitores antes de serem professores? André

1. O que você aprendeu como monitor que favoreceu e favorece a sua atuação docente?

Questões para os professores que têm tutoria (Vitor e Letícia)

1. Como você concebe, vê a tutoria no CPV?
2. De que maneira a experiência de tutoria auxiliou a sua formação docente? Você se sente mais preparado ou seguro para ensinar o conteúdo ou para lidar com os eventos escolares a partir dessa experiência?

Daniel

1. Como você vê o trabalho de coordenação de área, no caso específico, da Física. Descreva como essa área que você coordena atualmente, tem lidado com a dificuldade dos alunos?
2. Como tem sido o trabalho dos monitores?
3. Quais aprendizagens que você tem adquirido com essa experiência de coordenador de área? De que maneira essa experiência influencia a sua prática?

Licenciados e licenciandos – Daniel, André, Letícia e Eduardo

1. Quais aprendizagens você adquiriu na experiência do CPV que são essenciais à sua prática e que você ainda não aprendeu ou deveria aprender no curso de formação inicial?