

APRENDENDO A SER PROFESSOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES LICENCIADOS E NÃO LICENCIADOS DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCar

MORAES, Alessandra Cardoso de - UFSCar
moraes.ale@gmail.com

Área Temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: Capes

Resumo

Esse estudo trata da investigação do processo de aprendizagem da docência de sete 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 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. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas para analisar como os professores percebem a própria prática e questionário para a caracterização da formação dos participantes. 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. Passam a reconceituar o ensino de acordo com as demandas dos alunos e a análise da experiência vivida. Nesse projeto, 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.

Introdução

Essa pesquisa trata da investigação do processo de aprendizagem da docência de professores do Curso Pré – Vestibular da UFSCar (CPV)¹. Procura-se responder a seguinte questão: “Como ocorre a aprendizagem da docência de professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar na perspectiva dos mesmos”? Por meio dos dados obtidos em entrevista com os participantes serão descritas e analisadas 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 influenciam suas aprendizagens como docentes, tendo como referência estudos sobre a formação de professores. Os participantes indicam as mudanças ocorridas ao longo do tempo na própria prática docente e o que consideram pontos a serem revistos e melhorados. Indicam também suas percepções sobre CPV e os diferentes tipos de participação no mesmo e são analisadas algumas relações que podem ser estabelecidas com a experiência desse ou nesse projeto.

A profissão docente: seus condicionantes, aprendizagens e conhecimentos para o ensino

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). Diante desse novo cenário de mudanças sociais que influenciam fortemente a estrutura da instituição escolar e da profissão docente Esteves (1995, p. 97) escreve:

¹ O CPV é uma atividade de extensão do Núcleo UFSCar Escola e sob a coordenação de uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da mesma universidade.

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.

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, p.501), 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 (...)*. Como indicam Knowles, Cole e Presswood (1994, p.03) 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 subsequentes, 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.

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, 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.

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.

Mizukami et al (2002, p. 51) 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”.

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 nas suas salas de aula, algumas teorias, 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.

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.

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

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.

L. Shulman (apud Mizukami et. al. 2004, p. 04) 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”?

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 de 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, explicações e demonstrações.

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.

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 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 400² 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

O projeto 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 **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. 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

² 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.

questões de múltipla escolha. O processo seletivo é organizado pela comissão coordenadora do projeto e realizado por esta e pelo corpo docente do cursinho.

O **corpo docente** é composto por alunos regularmente matriculados na UFSCar. Não há prioridade para a graduação ou para os cursos de licenciatura. 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 momentos. 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.

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.

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.

A **coordenação/gestão do projeto** tem sido desenvolvida por um grupo coordenador, sendo definida como participativa, tanto em relação aos processos decisórios, como em relação às responsabilidades na realização das atividades administrativas. O trabalho de coordenação administrativa e pedagógica tem sido compartilhado, também mais recentemente, pelos coordenadores de área e por coordenadores de algumas modalidades de

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.

trabalho diferenciadas dentro do projeto – atividades curriculares especiais. As decisões relacionadas à rotina são tomadas no nível do grupo coordenador, de maneira geral, em suas reuniões semanais.

As **reuniões gerais** caracterizam-se como assembléias 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.

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.

Ao longo da análise os professores serão identificados por meio de nomes fictícios. Esses professores são oriundos de diferentes cursos de formação inicial e atuam em diferentes áreas.⁴

A formação docente no Curso Pré-Vestibular da UFSCar

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.

É comum aos professores possuírem como referência para ensinar a prática de ex-professores, principalmente, do Ensino Médio e Ensino Superior. Apenas Eduardo e André

⁴

Daniel: Professor de Física com formação inicial em Licenciatura em Física
Vitor: Professor de História com formação inicial em Bacharelado em Ciências Sociais
Eduardo: Professor de Biologia com formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas
Márcio: Professor de Física com formação inicial em Bacharelado em Física
Letícia: Professora de Geografia com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia
Samuel: Professor de História com formação inicial em Engenharia Química
André: Professor de Matemática com formação inicial em Licenciatura em Matemática

não compartilham dessa opinião. Seus modelos para ensinar são as experiências vivenciadas com professores do CPV na relação de professor – monitor.

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).

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. (Letícia)

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.

[...] 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 por que elas se organizam. (Vitor)

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.

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. (...) 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, (...) 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. (Daniel)

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. (Vitor)

É possível perceber que os professores constantemente alteram seus quadros referenciais para o ensino ao ressignificarem as dificuldades do início da docência sobre o conteúdo a ser ensinado, de que forma e como ensiná-los, tendo em vista a complexidade, a função social, a acessibilidade da prática docente destacadas por Imbernón (2000).

A contribuição dos elementos de contexto do CPV para a formação docente

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.

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.

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 a 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. (Letícia)

As **reuniões gerais** são espaço para o corpo docente decidir sobre questões administrativas e pedagógicas do projeto. Sobre estas 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.

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. (Letícia)

Os simulados preparados pelos professores permitem, além da avaliação do desempenho dos alunos, a avaliação e reflexão da prática dos professores. 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, não participarem da revisão coletiva das questões.

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. Para os professores, esse processo avalia os conhecimentos específicos e pedagógicos dos candidatos, via avaliação escrita e didática.

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. Consideram o processo seletivo bastante sério e mais organizado.

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 (...). Você começa a dar valor para coisas que antes não dava. (Eduardo)

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.

Considerações finais

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. 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. 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. Desta forma, esta pesquisa procura contribuir para a compreensão dos processos vivenciados por professores licenciados e não licenciados na aprendizagem da docência, especialmente na análise da influência contexto na perspectiva desses professores.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 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.

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. “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.

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.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.