

# **CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: alguns encontros**

Alessandra Cardoso de Moraes \*  
Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira \*\*

## **Resumo**

Este estudo focaliza a aprendizagem da docência de sete professores do Curso Pré-Vestibular da UFS-Car (CPV). Este se caracteriza pelo atendimento à população com condições socioeconômicas desfavoráveis da cidade de São Carlos e região de modo a propiciar maiores chances de acesso a universidades públicas. 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 reconstruem sua prática. A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas com os participantes, é possível notar que os professores passam a reconceituar o ensino de acordo com as demandas dos alunos e a análise da experiência vivida em reuniões gerais e pedagógicas. Os professores envolvem-se em funções que extrapolam o âmbito da sala de aula, tendo em vista forma de gestão e organização que caracterizam o projeto. As atividades desenvolvidas durante o processo seletivo de alunos possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos ligados às características da população atendida pelo CPV. Nesta perspectiva, a aprendizagem advinda dessas experiências permitem a ressignificação da prática docente.

**Palavras chave:** Formação de professores. Professores iniciantes. Aprendizagem da docência. Curso pré-vestibular popular.

## **ABSTRACT: Popular pre-university courses and learning of the teaching: some encounters.**

This study focuses on the learning of teaching of seven teachers at CPV. The CPV is characterized for being directed to social and economically unfavorable population belonging to São Carlos and its surroundings. This study relies on educational literature about teachers' formation and it indicates that their learning occurs as a *continuum* and they acquire new knowledge and remake their practice as result of reflexive thoughts about their own teaching. Based on the data of interviews with participants, it is possible to observe that teachers start to rethink about teaching from both the students' demands and their own experiences. In addition, the teachers often develop outclass activities once they may be part of coordination group or be coordinator in their work teaching areas. All the work made by teachers during selection process for new students (that occurs every year) makes them more reflexives in relation to the attended population's social and economic condition. Thus, the learning that comes from these experiences contributes to a new perception on their own teaching practice.

**Keywords:** Teacher education. Beginning teachers. Professional learning.

---

\* Professora Iniciante em Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- UFSCar.

\*\* Prof<sup>a</sup>. do Departamento de Metodologia de Ensino e Prof<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: rosa@power.ufscar.br.

Este estudo focaliza a aprendizagem da docência de professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar (CPV). O projeto CPV caracteriza-se como um projeto de extensão que se encontra sob responsabilidade do Núcleo de Extensão UFSCar-Escola/PROEX e sob a coordenação de uma docente do Departamento de Metodologia de Ensino da universidade. O CPV atende à população com condições socioeconômicas desfavorecidas da cidade de São Carlos e região procurando propiciar maiores chances de acesso a universidades públicas.

A análise de dados focaliza as reuniões gerais, as reuniões pedagógicas e processo seletivo de alunos entendidos como componentes do contexto do CPV que contribuem com a constituição da base de conhecimentos para a docência de seus professores.

Inicialmente serão apresentados aspectos da estrutura e funcionamento deste projeto, seus objetivos, características de sua gestão e o público que atende. Estas informações são importantes para contextualizar o tipo de organização na qual estão inseridos os alunos da universidade, que atuam como docentes ou monitores no projeto e, portanto, o tipo de experiência formativa que podem vivenciar. Em seguida, serão discutidos também alguns aspectos da literatura considerados importantes à formação dos professores e algumas relações que podem ser estabelecidas com a experiência desse ou nesse projeto.

## **1. Um contexto de aprendizagem da docência: os cursos pré-vestibulares populares**

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.

Os Cursos pré – vestibulares populares foram criados tento 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.

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. O Projeto de Extensão Curso Pré-Vestibular da UFSCar: caracterização e algumas percepções de sua coordenação geral**

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 mesma, em agosto de 2003, e por meio de consulta a documentos do projeto.

O projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar foi implantado em 1999. Inicialmente, foram oferecidas 120 vagas e em 2005 são oferecidas cerca de 400<sup>1</sup> 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.

### 3. 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.

### 4. Sobre o corpo discente

<sup>1</sup>Do ano de 2001 (3º ano de funcionamento do projeto) até 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.

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 questionário<sup>2</sup>, 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 de alunos 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

<sup>2</sup> 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.

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. 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 capita 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.

## 5. 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 alunos regularmente matriculados na UFSCar ingressam como professores ou monitores do projeto. 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 origem<sup>3</sup> dos participantes do projeto em diferentes 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 26<sup>4</sup> 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 CPV 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.

Professores e monitores 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

<sup>3</sup> Em 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.

<sup>4</sup> A disciplina redação conta com dois monitores.

dos alunos e propiciando *feed-back* ao professor. O monitor também é responsável por ministrar as aulas de revisão de conteúdos e realizar plantões de dúvida em outros horários.

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<sup>5</sup> – 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. Essa segurança é sem dúvida importante, fundamental até, para que o trabalho continue com qualidade. (...) 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 mode-

lo 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. (...) 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)

A avaliação da coordenadora do projeto sobre a 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, destaca o processo formativo ocorrido no projeto, que é viabilizado particularmente pelo tipo de estrutura e pela participação do corpo docente nos processos decisórios do projeto.

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. (...) 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

<sup>5</sup> Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira

demandariam naturalmente a orientação por parte dos 'tutores'. (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.

A coordenadora conclui, explicitando sua concepção sobre o papel dos professoras na promoção de uma educação inclusiva.

Esse projeto tem uma função social, constituiu-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)

## 6. 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.<sup>6</sup>

Desde a constituição dessa comissão, a ordenação/gestão do projeto tem sido desenvolvida por um grupo coordenador. Esse grupo inclui a professora<sup>7</sup> 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 especiais<sup>8</sup>.

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.

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,

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

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 financeiros<sup>9</sup> 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.

Em síntese, 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

<sup>9</sup> 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.

coletivo e democrático.

Procura-se evitar 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.

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.

## 7. Referências teóricas: aprendizagem da docência

A literatura educacional desenvolvida por pesquisadores como Shulman, Schön, Caldehead, 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 forma-

ção 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 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. (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)

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)

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.

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 combina-

ção 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**, conhecimen-

to 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, explicações 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 observabili-

dade 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. A despeito de serem 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 frequentemente 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.

## 8. A Pesquisa

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: Qual a contribuição para a aprendizagem da docência da participação dos professores em reuniões gerais, reuniões pedagógicas e processo seletivo de alunos de um Curso Pré-Vestibular popular?

Os objetivos que norteiam esse estudo são identificar e analisar:

- as aprendizagens e/ou elementos do contexto do CPV que influenciam de maneira efetiva sua formação docente;
- os conhecimentos e reflexões sobre o contexto, considerados pelos participantes como essenciais à reelaboração da sua prática;

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas focalizando as concepções dos professores sobre a própria prática, sobre suas estratégias de ensino, sobre os conhecimentos que utilizam para ensinar e suas análises sobre o processo vivido.

Os dados foram analisados tendo em vista os aspectos comuns e divergentes dos professores sobre o processo de aprendizagem da docência vivido. Ao longo da análise os professores serão identificados como: professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6 e professor 7. Esses professores são oriundos de diferentes cursos de formação inicial e atuam em diferentes áreas.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Professor 1: Professor de Física com formação inicial em Licenciatura em Física

Professor 2: Professor de História com formação inicial em Bacharelado em Ciências Sociais

Professor 3: Professor de Biologia com formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas

Professor 4: Professor de Física com formação inicial em Bacharelado em Física

Professor 5: Professora de Geografia com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia

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.

## 9. Reflexões sobre a contribuição das reuniões gerais, reuniões pedagógicas e processo seletivo de alunos para a formação docente.

Os professores explicitam como percebem e identificam as influências dos elementos de contexto para a prática docente, mais especificamente, para esse trabalho, analisam as **reuniões gerais e pedagógicas**, as quais 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. As reuniões representam um dos 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. Nelas 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.

Os professores, portanto, expressam suas opiniões sobre esses dois aspectos, sugerem melhores maneiras de conduzir os processos decisórios, que ocorrem essencialmente nas **reuniões gerais**; 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 nesse espaço formativo do projeto.

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, desenvolvi-

Professor 6: Professor de História com formação inicial em Engenharia Química

Professor 7: Professor de Matemática com formação inicial em Licenciatura em Matemática

mento 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.

Os relatos dos professores, participantes deste estudo, evidenciam alguns conhecimentos e alguns processos que consolidaram tais conhecimentos, constituintes da base de conhecimento para a docência dos mesmos.

Alguns relatos dos professores demonstram suas análises sobre o processo decisório que envolve as reuniões gerais:

Por exemplo, a gente votou uma vez se a gente deveria manter ou não manter o questionário de seleção dos alunos. 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 gente praticamente demorou uma reunião inteira para decidir que tópicos mantinham, que tópicos não mantinham. (...) uma das coisas que me deixava com raiva era 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” dela. **(Professor 4)**

O **professor 3** 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 para compreender os processos decisórios. 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.

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’, ver como isso está funcionando e participar 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. 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. 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. **(Professor 3)**

Este professor parece 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. 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 defende que o processo de decisão coletiva é coerente ao tipo de gestão vigente no projeto: a participativa.

A seguir, os participantes discorrem sobre as **reuniões pedagógicas**: opiniões, sugestões, aprendizagens, evidenciam os aspectos que consideram importantes e indicam as reuniões mais marcantes. 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 alguns professores, as discussões mais marcantes foram sobre a transformação, segundo Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004), 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.

A transformação das compreensões que os alunos realizam sobre a matéria também faz parte das preocupações da maior parte dos professores. Dentre estes está o **professor 4** considerando 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.

(...) 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. (**Professor 4**)

Eu vi desenhos 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. (**Professor 4**)

Sua preocupação com a compreensão que os alunos possuem sobre os conteúdos ensinados gera no professor um subprocesso denominado, por Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004), 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. Essa preocupação está presente na prática de professores independentemente do nível de ensino que atuam.

Nos relatos dos professores é possível perceber, ainda, o desenvolvimento do processo de instrução, também assim definido por Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004). 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.

O processo de instrução pode ser observado no relato do **professor 6**. Ele discorre sobre a reunião pedagógica em que se discutiu sobre o "óbvio". Discutiu-se 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.

(...) procuro estender um pouco mais a explicação ou um pouco mais a oração para tornar mais clara, evito inverter a ordem da frase, ficar usando muito pronome 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. **(Professor 6)**

Merecem destaque dos professores as discussões sobre avaliação realizadas em algumas reuniões pedagógicas.

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, vindo 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. **(Professor 5)**

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. **(Professor 1)**

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. **(Professor 1)**

O **professor 7** 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.

Nesses relatos, é possível observar o desenvolvimento do subprocesso da interpretação crítica, denominado por Shulman (*apud* Mizukami et. al. 2004), que envolve a análise crítica de materiais instrucionais tendo em vista suas próprias compreensões sobre a matéria que ministram.

Os professores analisam, nos relatos a seguir, a **contribuição das reuniões para formação docente**. Evidenciam contribuições para a formação pessoal e de ampliação das reflexões acerca do ensinar e ser professor.

(...) 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. **(Professor 2)**

Auxilia no 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 uma figura inacessível, que ele tem que ouvir o que eu estou falando; aceitar e pronto. **(Professor 5)**

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 consi-

gam 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. **(Professor 5)**

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.

O **professor 6** 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.

O **professor 7** 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.

A participação em **processo de seleção para alunos** representa a aproximação entre professores e alunos, como expressam os relatos:

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. **(Professor 7)**

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. **(Professor 5)**

Os professores 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.

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 despencando, sempre estudei em escola pública, joguei bola 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 coi-

sas 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. **(Professor 1)**

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. **(Professor 1)**

O **professor 4**, afirma que 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.

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. **(Professor 4)**

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.

O **professor 3** considera o processo seletivo de alunos 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.

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. **(Professor 3)**

Os professores relatam, 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. **(Professor 3)**

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. **(Professor 5)**

Para o **professor 6** 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. **(Professor 6)**

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 **professor 4**, 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.

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 ficam cansados ou que não têm dinheiro para fazer tal coisa, coisas assim, o interesse de algumas pessoas ... **(Professor 4)**

Parece consenso entre os entrevistados que conhecer o público com quem trabalharão é determinante para a tomada de algumas decisões sobre o 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. Conhecer o público faz com que os professores pensem 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. O relato do **professor 4** é representativo dessa preocupação:

A minha opinião é a seguinte: eu acho que não adianta querer dar a matéria toda da Física, chegar no final e eles não saberem 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. **(Professor 4)**

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 sobre os objetivos do ensino. São conflitos que geram discussões e produzem ações educativas dentro do projeto.

## 10. Considerações finais

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 frequentam 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.

## Referências Bibliográficas

1. 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.
2. GUARNIERI, M. R. *Tornando-se Professor: O Início na Carreira Docente e a Consolidação da Profissão*. Tese de Doutorado, São Carlos/UFSCar, 1996
3. 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)
4. 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.
5. MIZUKAMI, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
6. 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.
7. MIZUKAMI, M. G. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S Shulman*. *Revista Educação*. Universidade de Santa Maria/ RS. 2004.
8. 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.portaldosprofessores.ufscar.br>
9. PERDIGÃO, Ana Luiza. *Projeto Curso Pré-Vestibular da UFSCar*. São Carlos, 2005. (Texto de circulação interna)
10. 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.
11. 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.

