



**LARISSA CARDOSO OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-  
UNI/UFLA: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E  
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**LAVRAS-MG  
2023**

**LARISSA CARDOSO OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-UNI/UFLA: A  
MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, área de concentração em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliveira, Larissa Cardoso.

A formação de professores no âmbito do Pré-Uni/UFLA: a mobilização dos saberes docentes e das práticas pedagógicas / Larissa Cardoso Oliveira. - 2023.

60 p.: il.

Orientadora: Giovanna Rodrigues Cabral.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Avaliação do Pré-Uni/UFLA. 2. Pedagogia. 3. Saberes docentes. Cabral, Giovanna Rodrigues. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu(sua) orientador(a).

**LARISSA CARDOSO OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-UNI/UFLA: A  
MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF PRE-UNI/UFLA: THE  
MOBILIZATION OF TEACHERS' KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de abril de 2023.

Prof. Dr. Wellington Donizete Ferreira UEMG

Prof. Dr. Everton Pimenta CEFET MG

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Documento assinado digitalmente



GIOVANNA RODRIGUES CABRAL

Data: 19/07/2023 21:43:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2023**

**AGRADECIMENTOS**

*Iniciei este Mestrado durante a pandemia de 2020. Me recordo a enorme felicidade de ter sido aprovada em primeiro lugar na minha linha de pesquisa; assumo que não esperava por essa aprovação. Porém, enfrentei dias nublados, os quais me questioneei por vezes em desistir de seguir com a pesquisa.*

*Mas, como uma luz, minha forte mãe sempre esteve ao meu lado, algumas vezes com doces palavras de encorajamento, por outras, esbravejava como raios, que eu precisava ser forte e continuar, pois nunca se deve deixar algo pela metade.*

*Diante da vida, minha mãe me ensinou desde pequena a lutar por meus sonhos e nunca desistir deles. Me disse que o mundo é grande e que eu poderia, por meio de muito esforço, apreciar as belezas que existem nele. Nunca irei me esquecer do seu tremendo esforço para que eu concluísse os meus estudos de maneira integral. Por vezes, a senhora foi a única força que eu tive para continuar nos dias difíceis. Esse Mestrado, em primeiro lugar, é todo seu, mãe. Pois, sem apoio incondicional, eu não teria chegado até aqui: uma fase tão importante de minha vida. O meu muito obrigada, mãe, por tudo, por cada hora da sua vida dedicada a mim e aos meus sonhos.*

*Ao meu doce pai, que em sua enorme gentileza sempre teve palavras exatas e sábias para acalmar meu coração nos dias mais nublados, por sua devoção à nossa família, por ter sido forte diante das inúmeras dificuldades que enfrentamos, pelas discussões que me tornaram essa mulher de opinião que sou. Obrigada meu pai, por tanto amor e doação a mim. Vocês são a luz que sempre me guiou durante a vida. Essa conquista não é minha, primeiramente, ela é de vocês, meus amados pais.*

*Com toda minha gratidão e amor*



*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)*

## RESUMO

Exercer a ação educativa, enquanto ação formativa é uma atividade extremamente complexa e de alta responsabilidade. O agente desse exercício deve ter qualificação para o desempenho de sua função. Nesse sentido, o estudante de licenciatura e futuro professor conjuga ao conhecimento científico todo um rol de atividades que, gradativamente, o levará a tomar consciência da complexidade implicada em seu papel profissional. Amparado especialmente em Tardif (2002), é evidenciado que os saberes de uma profissão são constituídos de maneira temporal. Isto é, conforme o profissional avança em sua prática e se depara com dificuldades e situações que exigem certo grau de competência, ele vai se constituindo e ampliando suas áreas de saberes. Para o futuro professor, esses saberes se desvelam com o avançar da graduação de maneira teórica e prática, a partir das experiências e dos espaços formativos durante a formação inicial nas licenciaturas para que essa construção aconteça e favoreça o exercício da prática docente. Portanto, a proposta desta pesquisa teve como foco o Programa de Apoio Pré-Universitário - Pré-Uni realizado pela parceria entre a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Prefeitura Municipal de Lavras, sendo esse projeto uma ação extensionista que visa oferecer condições para jovens e adultos ingressarem no ensino superior, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que estudaram em escolas públicas do município de Lavras. Assim, essa investigação teve como objetivo verificar se o Pré-Uni configurou-se como um espaço que propiciou a experiência da prática docente aos graduandos da UFLA que atuaram como professores nos anos de 2019/2020, assim, mobilizando os saberes docentes e, em especial, o desenvolvimento dos saberes experienciais. O desenvolvimento da investigação se deu em dois momentos. O primeiro foi um levantamento de referenciais teóricos para identificar os respaldos acerca da importância dos saberes experienciais na formação de professores, e sobre como a experiência prática corrobora para uma formação ampla, reflexiva e crítica. Em um segundo momento, fez-se a imersão no campo de pesquisa, de forma a contextualizar as atividades desenvolvidas no Pré-Uni, na tentativa de compreender como o curso se constitui como um espaço formativo para os professores/estudantes, a partir da *práxis* vivenciada pelos futuros docentes. Essa imersão compreendeu também a aplicação de entrevistas, para que na voz dos professores/estudantes fosse possível depreender sobre os saberes que são mobilizados no desenvolvimento das aulas e sobre os impactos da experiência na constituição docente dos futuros professores. Como resultados, foi identificado, a partir das vozes dos entrevistados, que de fato o Pré-Uni é um espaço que propicia a formação de professores em todos os aspectos de saberes docentes; também ficou claro que os professores percorreram todos os saberes durante sua prática no cursinho, sendo assim, a hipótese confirmada.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes docentes. Pré-Uni. Espaço formal.

## ABSTRACT

Exercising the educational action, as a formative action is an extremely complex and highly responsible activity. The agent of this exercise must be qualified for the performance of his function. In this sense, undergraduate students and future teachers combine with scientific knowledge a whole list of activities that, gradually, will lead them to become aware of the complexity implied in their professional role. Supported especially in Tardif (2002), we show that the knowledge of a profession is constituted in a temporal way. That is, as the professional advances in his practice and is faced with difficulties and situations that require a certain degree of competence, he is constituted and expanded his areas of knowledge. For future teachers, this knowledge is revealed with the advancement of undergraduate studies in a theoretical and practical way, based on the experiences and formative spaces during the initial training in undergraduate courses so that this construction happens and favors the exercise of teaching practice. Therefore, the proposal of this research focused on the Pre-University Support Program - Pre-Uni carried out by the partnership between the Federal University of Lavras (UFLA) and the City Hall of Lavras, Minas Gerais, which is an extension action that aims to provide conditions for young people and adults to enter university graduation, coming from families in a situation of socioeconomic vulnerability and who studied in public schools in Lavras, MG. Thus, this investigation aimed to verify if the Pre-Uni was configured as a space that provided the experience of teaching practice to UFLA undergraduates who acted as teachers in the years 2019/2020, thus mobilizing the teaching knowledge and, in particular, the development of experiential knowledge. The development of the investigation took place in two moments, the first was a survey of theoretical references to identify the supports about the importance of experiential knowledge in teacher education, and about how practical experience corroborates for a broad, reflective and critical formation. In a second moment, the immersion in the field of research was made, in order to contextualize the activities developed in the Pre-Uni, in an attempt to understand how the course is constituted as a formative space for teachers/students, from the praxis experienced by future teachers. This immersion also included the application of interviews, so that in the voice of the teachers/students, it was possible to infer about the knowledge that is mobilized in the development of the classes and about the impacts of the experience on the faculty constitution of the future teachers. As a result, we can identify from the voices of the interviewees that in fact the Pre-Uni is a space that provides the training of teachers in all aspects of teacher knowledge; it was also clear that the teachers went through all the knowledge during their practice in the course, so our hypothesis was confirmed.

**Keywords:** Teacher education. Teaching knowledge. Pre-Uni. Formal space.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>OS CURSINHOS POPULARES E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA DE APOIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO – PRÉ-UNI.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES.....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise dos dados e discussões.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2</b>	<b>O Pré-Uni é realmente um espaço de formação docente?.....</b>	<b>36</b>
<b>5.3</b>	<b>O cursinho te transformou como professor?.....</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
	<b>APÊNDICE A – PRODUTO.....</b>	<b>50</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO GUIA.....</b>	<b>56</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÕES PARA ENTREVISTAS.....</b>	<b>58</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem como finalidade formar profissionais em diversas áreas do conhecimento, com a intenção de serem aptos para atuar no mercado de trabalho e fazer com que possam colaborar com o avanço técnico, científico e político da sociedade brasileira. Justamente por essas finalidades a universidade incentiva o desenvolvimento de novas pesquisas científicas, culturais e tecnológicas, visando ampliar a formação dos estudantes e, por meio da extensão, devolver à sociedade os benefícios desenvolvidos nas instituições.

Diante da premissa presente no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação básica pretende (LDB, 1996) “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Assim, podemos dizer que o ensino superior busca reafirmar essa premissa, dando continuidade ao desenvolvimento pleno do cidadão, conforme exposto pelo artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Sendo assim, pela indissociabilidade desses pilares, a universidade tem o papel de agente formador para que cada vez mais se torne completa a formação plena dos sujeitos.

Chaves-Gamboa, Gamboa e Taffarel (2011) ilustram que é possível criar, a partir da relação teoria e prática, projetos que atendam às necessidades de formação profissional do docente, objetivando a produção e disseminação de conhecimento científico e a formação humana. Para essa formação, Saviani (2007, p. 154) afirma que “a experiência é, nessa concepção, verdadeiro processo de aprendizagem, através do qual o sujeito valida ou refuta determinados conhecimentos e conteúdos para o futuro.”, dando continuidade ao processo de formação do ser humano e, no caso da extensão, do ser professor.

Frizzo, Marin e Schellin (2016, p. 28) apontam que “a extensão tem o poder de atender aos princípios de trabalho-educação, pois ao mesmo tempo em que a extensão é lugar onde se pode produzir a própria existência, também é lugar onde o acadêmico poderá formar-se e formar outros, na prática, enquanto professor.”

Alguns programas de extensão são desenvolvidos em consonância com a dimensão prática da formação docente. Um deles é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo Ministério da Educação, que tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública.

De acordo com Rausch (2013 apud GONÇALVES e PANIÁGUA, 2017), “o PIBID é um programa que tem importância para a formação de profissionais educadores, visando a sua qualificação e a adaptação às escolas públicas.”, levando-os para a realidade destas, através de projetos e subprojetos ligados às instituições de ensino superior que os propõe. Tal fato possibilita um primeiro contato com várias realidades, visto que o docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades, tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o PIBID vem com a proposta de unir as secretarias de educação com as universidades públicas visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas públicas. Visto que há a problemática de falta de professores com formação específica, há também o incentivo à carreira. Os coordenadores das universidades, alunos das licenciaturas e professores supervisores da escola básica recebem bolsas.

Além do PIBID, as próprias Universidades desenvolvem programas de extensão que auxiliam na formação dos licenciandos, a exemplo do cursinho pré-vestibular, desenvolvido em 1999 pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCARCPV), com a intenção de atender à população de São Carlos e região. Foi desenvolvido com o propósito de possibilitar que pessoas de situações socioeconômicas desfavorecidas tenham chances de obter um melhor resultado em vestibulares de universidades públicas, além de possibilitar também uma formação de professores sistemática em contexto real de ensino. É realizado sob orientação de docentes universitários e com um tempo maior de lecionação do que nos estágios. Este objetivo é revelador de uma certa insuficiência dos estágios assumida pela própria instituição de ensino superior (LIMA, 2021).

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Faculdade São Bernardo (FASB) desenvolvem também um programa de extensão denominado “Articulações - Pesquisa e Práticas na Educação Básica e Ensino Superior”, em que um dos projetos, o “Articula Cursinhos”, promove aulas semanais preparatórias, além de aulões, aos quais os licenciandos apresentam os conteúdos.

Percebemos que os cursinhos sociais possuem um caráter formativo importante para a prática docente desde a formação dos licenciandos que experienciam esses projetos, até a promoção da oportunidade de ingresso no ensino superior da população menos favorecida.

Segundo Magalhães (2018), o movimento que popularizou os cursinhos sociais no Brasil marca da década de 1990, com o apoio dos movimentos estudantis e dos movimentos negros, os quais iniciaram uma onda de cursinhos populares que tinham a intenção de preparar

os estudantes vulneráveis para os vestibulares e a futura vida acadêmica, buscando assim minimizar a desigualdade social e o reforço presente nas universidades.

Considerando a importância do cursinho para a sociedade lavrense frente às desigualdades sociais, podemos reafirmar também a sua importância na formação dos estudantes da UFLA que atuam como professores e na equipe pedagógica. Nesse sentido, a investigação apresentada no presente trabalho torna-se relevante para as comunidades que usufruem ou irão usufruir dos cursinhos populares, além de contribuir para a formação dos estudantes que participam dessa experiência atuando como professores.

Nasce então a justificativa pessoal da pesquisadora em compreender indagações que ocorreram durante o tempo que atuou como coordenadora pedagógica aliados aos conhecimentos teóricos adquiridos em sua graduação e no mestrado profissional em Educação: Como o Pré-Uni colabora no processo de formação docente dos licenciandos e bacharelados da UFLA? Quais saberes para a docência são mobilizados para a ministração das aulas?

Tomando por base a obra intitulada “Saberes Docentes e Formação Profissional” de Maurice Tardif (2002), fica evidenciado que a formação dos saberes de uma profissão é constituída de maneira temporal. Isto é, conforme o profissional avança em sua prática e se depara com dificuldades e situações que exigem certo grau de competência, o profissional vai se constituindo e ampliando suas áreas de saberes.

Sobre a construção dos saberes profissionais para a docência, podemos refletir sobre a importância das experiências e dos espaços formativos durante a formação inicial nas licenciaturas para que essa construção aconteça e favoreça o exercício da prática docente.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 63) aponta os cinco saberes que constituem o professor, que são:

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação, ideologia pedagógica e os métodos); os saberes disciplinares (que pertencem outros campos do conhecimento, linguagem, ciências exatas, ciências humanas); os saberes curriculares (como as instituições educacionais realizam suas gestões) e, por fim, os saberes experienciais.

Também neste sentido, Nóvoa (1992) aponta para uma diferenciação entre a formação teórica e a prática docente na realidade, principalmente. Pelo fato das inseguranças por parte dos docentes recém-formados, os espaços formativos permitem a junção da teoria e prática, ampliando a formação docente e permitindo inovações em suas práticas. Assim, compreendemos que é o conjunto desses saberes, acumulados ao longo da formação inicial e da própria atuação profissional, que constituem o professor enquanto profissional e que todos

esses saberes entrelaçados conferem segurança para o desenvolvimento de práticas docentes significativas diante da realidade.

Pensando especificamente nesses saberes que partem das experiências de campo (por exemplo, as práticas pedagógicas e as relações desenvolvidas no ambiente escolar), podemos pensar em uma dinâmica segundo a qual o (futuro) educador está em processo de formação e aproximação com o campo profissional, antes mesmo de concluir a graduação.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, o patrono da Educação Brasileira nos diz que “a educação se refaz constantemente na *práxis*.” (FREIRE, 1974, p. 84). Portanto, ao aliar a formação prática e a teórica, de forma reflexiva, temos então a *práxis* pedagógica, sendo essa compreendida como atividade de reflexão pelo educador sobre sua própria ação educativa e social dentro da escola (FREIRE, 1974). É nesse sentido que temos de atentar para um ponto essencial da proposta freiriana, a saber, a necessidade de o professor estar sempre em processo de formação, pois é a partir da prática de ensino que o professor se constitui enquanto professor, dentro da sua profissão, refletindo e aprendendo-a.

Pensando na perspectiva do indivíduo em formação que tem essa experiência, tomou-se como questão principal da pesquisa: como os licenciandos integrantes do projeto percebem o Pré-Uni em seu processo de formação para a docência? Para isso, esta pesquisa apresenta como objetivo investigar, na visão de integrantes do programa, de que maneira o Pré-Uni colabora no processo de formação docente dos licenciandos da UFLA. Além disso, busca-se compreender quais saberes para a docência foram mobilizados pelos professores na passagem do ensino presencial para o ensino remoto no Pré-Uni e, por fim, desvelar, nas percepções dos professores, quais os aspectos dessa experiência possibilitaram uma qualificação para a docência.

Em relação ao percurso metodológico, esta pesquisa se apresenta em dois momentos-chaves. O primeiro foi marcado pela revisão de literatura, na qual abordamos sobre como a formação de professores ocorre em um devir contínuo, desenvolvendo assim os saberes docentes e as práticas pedagógicas e como o Pré-Uni se constitui em um ambiente formativo. No segundo momento, buscou-se desvelar, nas vozes dos professores/estudantes, quais os aspectos dessa experiência possibilitaram aos graduandos uma aproximação com os diversos saberes que constituem a docência, notadamente, os saberes oriundos da *práxis* educacional. Para isso, utilizamos de entrevistas com a intenção de compreender as experiências dos professores, pois assim foi possível perceber se essas experiências dentro do cursinho foram formativas para a docência deles.

Desta forma, estruturamos a dissertação, com o primeiro capítulo apresentando a importância dos cursinhos populares no Brasil, como o Pré-Uni se encaixa em um cursinho

popular e como a formação de professores no Brasil seguiu as diversas transformações ao longo do tempo; o segundo capítulo, sobre o Pré-Uni e como ele se organiza, e a sua estrutura quando a autora iniciou a sua participação no cursinho até o presente momento; o terceiro capítulo aborda o diálogo teórico sobre a formação de professores e os saberes docentes e como são desenvolvidos; o quarto capítulo apresenta a metodologia usada e as entrevistas que foram aplicadas aos professores escolhidos, que foram selecionados por estarem presentes no cursinho no ano de 2019 a 2021; o quinto capítulo apresenta a análise das entrevistas com os professores e os apontamentos para compreendermos as nossas indagações sobre o Pré-Uni; no sexto capítulo, uma reflexão sobre a prática docente e, após, como podemos enxergá-la no cursinho; por fim, o último capítulo fala sobre o cursinho como um espaço formativo que propicia os saberes docentes e inovações pedagógicas, apontando percepções pessoais da autora ao longo da pesquisa.

## 2 CURSINHOS POPULARES E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

A oferta do ensino superior no Brasil para a profissão docente passa a se afirmar a partir da estima que a sociedade passou a dar para esse profissional e a crescente necessidade da demanda de profissionais do ensino. Nessa perspectiva, Saviani (2009) indica períodos na história marcados sobre a trajetória da formação de professores no Brasil que mostram singularidades relevantes e inerentes à questão pedagógica e às mudanças sociais no decorrer da história. São eles:

- I. Ensaio intermitentes de formação de professores de 1827 a 1890;
- II. estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais de 1890 a 1932;
- III. Organização dos Institutos de Educação de 1932 a 1939;
- IV. Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura de 1939 a 1971;
- V. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério de 1971 a 1996; e
- VI. Advento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia de 1996 a 2006. Cada um desses períodos tem suas características ímpares que serão descritas nos próximos parágrafos para entendermos a contextualização da profissão docente no Brasil (SAVIANI, 2009, p. 143 - 144).

Assim, a partir do exposto pelo autor, é possível compreender que durante os primeiros 100 anos que dizem respeito à cronologia da educação superior no Brasil, as mudanças foram inexistentes, enquanto que, nos últimos 97 anos, a formação de professores passou por diversas mudanças. Tais indícios demonstram que, se essa valorização tivesse sido feita com mais antecedência, a institucionalização docente no Brasil estaria em outros patamares.

Podemos observar sucintamente, segundo Saviani (2009), como a profissão docente passa por mudanças durante o avançar de nossa história e dentre essas mudanças a política é de grande importância, pois a partir desses avanços a educação vai se tornando um processo humanizado.

Adiante em nossa história, em meados da década de 1930, emerge a demanda por melhoria na educação. A política de Getúlio Vargas, que buscava ampliar a industrialização no país, implicou num aumento da necessidade de mão de obra qualificada e técnica para ocupar os novos postos de trabalho gerados pelas indústrias. Assim, o ensino fundamental e o ensino médio começaram a receber determinações, pois o processo de industrialização aumentou a migração de pessoas do campo para a cidade grande em busca de educação para se capacitarem para o trabalho. Segundo Romanelli (1997, p. 59):

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

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, segundo Azevedo (2010), apoiava um ensino laico, público e gratuito (sendo essa, obrigação do Estado). Esse documento evidencia uma regularização nacional para a educação e para a formação dos professores, o que colaborou mais ainda para avanços significativos na educação brasileira, como o aumento das matrículas nas escolas.

Diante desta perspectiva do aumento da busca por educação devido à necessidade das pessoas de se capacitarem para atender as demandas do mercado de trabalho, em meados da década de 1950 a 1970 o ensino superior começa a sofrer alterações em sua estrutura, pois com a busca elevada por vagas nas Universidades se dá início ao processo conhecido como vestibular, para organizar o ingresso nestas.

O vestibular consiste na aferição de todos os conhecimentos adquiridos nos ensinos fundamental e médio, sendo ele um meio de seleção em que se classificam os estudantes por seus resultados nas provas objetivas aplicadas. Como o ensino superior mostra ser uma oportunidade de melhoria social, a busca por ingressos se eleva a cada ano (BONFIM, 2013). Logo, a importância da aplicação dos exames de vestibular para que se conclua esse ingresso.

No contexto brasileiro foi possível perceber como os estudantes de escolas particulares e com maior acesso a meios culturais despontavam nos vestibulares, assim mantendo mais uma vez o status social da elite. As provas objetivas dos vestibulares contam com uma especificidade de disciplinas que são cobradas, o que fez surgir os cursinhos preparatórios, que consistem em cursos intensivos dedicados às pessoas em vulnerabilidade socioeconômica e que focam nos conteúdos mais cobrados nessas provas, com teorias e resoluções de exercícios para aumentar a possibilidade de o estudante ir bem no vestibular e ser classificado.

Foi nessa conjuntura de aumento de busca em aprovações nos vestibulares para se ingressar na universidade que surgiu a necessidade de cursinhos populares, que fossem oferecidos às populações que não tinham condições de arcar com as despesas de um cursinho particular, buscando assim a tentativa de equilibrar o ingresso no ensino superior, oportunizando que pessoas de classes sociais distintas pudessem receber uma preparação teórica antes de realizarem o vestibular.

Esses cursinhos, em sua maioria, surgiram como iniciativas das próprias universidades que ofereciam bolsas para seus estudantes para serem os professores e prepararem os conteúdos necessários para os estudantes. Os cursinhos são norteados por uma premissa pedagógica que busca uma eficácia no processo de ensino e aprendizagem no período em que as aulas são oferecidas juntamente a uma formação crítica e para a cidadania de seus estudantes.

Com o crescimento evidente do ensino superior deu-se origem a diversos cursinhos populares em todo o país e cada cursinho trazia consigo uma característica, ou seja, cada cursinho tem a sua identidade e busca minimizar as desigualdades sociais. Bonfim (2003) nos apresenta algumas informações, pautadas nas pesquisas realizadas pelo Educafro, como o surgimento do primeiro cursinho ligado ao movimento negro em 1992: a Cooperativa Educacional Steve Biko.

Cursinhos ligados aos movimentos negros e com o intuito de prepararem pessoas afrodescendentes para os vestibulares foram tomando força em meados da década de 1990. Assim, os cursinhos em seus próprios moldes buscaram equilibrar a desigualdade existente no ingresso das universidades do país, oportunizando uma melhoria das condições sociais para as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e uma reparação histórica aos negros.

Diante de todas as transformações sociais, as transformações no ensino brasileiro e a crescente demanda por ensino público que contemplasse todas as pessoas, a profissão de professor sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, sempre buscando acompanhar as necessidades sociais.

A Lei Federal nº. 4.024/1961, primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a primeira que apresentou um modelo de eficácia e eficiência semelhante ao modelo de negócios para ser aplicado no modelo de educação desenhado para a época, o que fez surgir a pedagogia tecnicista. Assim sendo, a modificação do ensino se baseava na eficácia da formação e no aprimoramento profissional. A LDB/61 trouxe, amparada pela Comissão Nacional de Educação, um currículo mínimo para o curso de pedagogia, tanto o bacharelado quanto a licenciatura, e tal currículo foi proposto por Valnir Chagas (CURY, 2003).

Arantes e Gebran (2014) destacaram que a formação docente era tratada como técnica, pois tem como característica primordial a eficácia, a competência, tornando o ensino instrucional. Ressalta que o docente era instrumentalista, pois tinha que mensurar o comportamento dos estudantes mediante uma regra estabelecida previamente com objetivos claros, padronizando as ações e resultados. Nessa perspectiva, o pedagogo tem por função: planejar, administrar e supervisionar e o professor fica com a execução de planos e metodologias voltadas para a docência.

Entretanto, nos anos de 1970, ocorreu outra mudança caracterizando a formação docente, com relação ao fundamento do processo na dimensão humana (ARANTES; GEBRAN, 2014). Diante dessa perspectiva, a educação passa a compreender que o sujeito cresce na medida que se desenvolve tanto individualmente, como interpessoal e em grupo. A formação do sujeito ultrapassa a dimensão da técnica, agora se compactuando com a perspectiva humana e o contexto em que se situa. A pedagogia nessa circunstância começa a perder a semelhança com a formação do técnico/profissional/professor.

Ao pontuar a dimensão humana como um fundamento para a educação encaramos que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas.” (PERRENOUD, 2000, P.12). Conforme o modelo de sociedade e seres humanos que almejamos, aí está entrelaçado nossas escolhas ideológicas. Portanto, a formação de professores deve estar alinhada à perspectiva da criticidade e emancipação, as quais tornam possíveis que as práticas possam estar relacionadas à ideologia adotada pelo docente, que define sua identidade profissional e social.

Ao desenvolver um trabalho todos os dias, o sujeito vai além do seu próprio trabalho. Ele é afetado por essa prática, sua identidade sofre marcas ocasionadas pela sua função exercida socialmente (TARDIF, 2005). O professor, com o passar do tempo dentro de sua prática, vai se tornando cada vez mais professor; sua cultura, seu modo de falar, os trejeitos, tudo isso passa a fazer parte de sua identidade como um todo.

Compreendamos a frase de FREIRE (1991, p. 91): “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 16 horas... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” O ato de ser professor está em constante transformação. A prática e a reflexão desta mudança é o que te possibilita ser professor e avançar, buscando aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem e melhorias na dinâmica social existente na escola. Tudo isso está ligado ao tempo de trabalho que esse professor tem e as suas experiências.

Assim, considera-se que a construção do professor em sua prática e sua formação pode se dar através de caminhos que possibilitem essa prática. Programas de apoio com viés educacional são uma oportunidade para docentes e futuros docentes exercerem o papel de professor, ao mesmo tempo que contribuem para sua preparação para a profissionalização.

Um exemplo de programa de apoio que possibilita a troca de experiências e auxilia jovens de baixa renda é o Pré-Uni, instituído como uma parceria entre a Universidade Federal de Lavras e a Prefeitura de Lavras.

### **3 O PROGRAMA DE APOIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO - PRÉ-UNI**

Segundo o Ministério da Educação, atualmente, cerca de 3,5% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos conseguem uma vaga no ensino superior e apenas 18% dos jovens brasileiros permanecem nas universidades, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), compilados pelo Movimento Todos pela Educação (2020).

Diante desses dados, observamos outros, como os do Censo da Educação Superior (2019), que indicam que o Brasil tem 2440 instituições de ensino superior, sendo 2152 particulares e 296 públicas, ou seja, as de caráter público representam cerca de 12,1% dessa etapa de ensino. Dentre essas 296 instituições, 41,9% são estaduais; 36,7% são federais e 21,3% são municipais. Ademais,  $\frac{3}{5}$  das instituições de ensino superior federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Logo, sem a possibilidade de arcar com o valor das mensalidades e sem condições de competir nos processos seletivos, o jovem de baixa renda se vê totalmente impossibilitado de concorrer a uma vaga nas instituições públicas e particulares.

Logo, é possível observar que estamos diante de um ensino que apresenta deficiência em seu processo, o que afeta diretamente os estudantes da rede pública em suas formações. Decorrente dessas deficiências, o ingresso no ensino superior se dificulta diante da falta do domínio dos conteúdos cobrados pelos vestibulares e exames de ingresso nas universidades, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Não obstante, os professores da instituição também assumem esse compromisso social e essa dedicação com os estudantes. Pensando na situação do egresso, o professor Nadiel Massahud, logo após assumir a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Comunitários e Culturais - PRAEC, em junho de 2004, estabeleceu como uma das prioridades a criação do Pré-Uni, no sentido de somar mais esforços para a inclusão social dos menos favorecidos financeiramente.

Entretanto, a ideia da criação de um curso pré-universitário para estudantes de baixa condição socioeconômica já vinha sendo proposta em dois projetos dentro da Universidade. Ambos apresentaram dificuldades no que diz respeito a espaço físico, apoio técnico e material didático-pedagógico. Com exceção de pequenos detalhes, as propostas e os objetivos eram os mesmos. Assim, optou-se por uma grande parceria com a Coordenação da PRAEC.

Em acordo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a UFLA é pioneira em ações extensionistas desde a década de 1920, conforme descreve o histórico da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, hospedada na página oficial dessa instituição, e foi em uma dessas ações que esta pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar

uma experiência riquíssima como coordenadora pedagógica no Pré-Uni que agregou muito em sua formação como futura pedagoga e cidadã.

A ação referida foi realizada durante os anos de 2019, 2020, até o início de 2021. O que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi o Programa de Apoio Pré-Universitário - Pré-Uni, realizado pela parceria entre a UFLA e a Prefeitura Municipal de Lavras desde o ano de 2004. O cursinho é uma ação extensionista que visa garantir a oportunidade de acesso dos estudantes de escolas públicas do município de Lavras e de pessoas que demonstrem vulnerabilidade socioeconômica a uma educação de qualidade, socialmente referenciada, visando o ingresso dos candidatos ao ensino superior.

Além da proposta primordial que é oferecer uma educação aos estudantes em vulnerabilidade, o Pré-Uni apresenta uma oportunidade de formação para a docência para os estudantes de graduação e pós-graduação da UFLA, pois eles são chamados para ministrar aulas em disciplinas específicas no cursinho, adquirindo a experiência em docência, mediadas pela coordenação do projeto, que auxilia na parte pedagógica, metodológica e do conteúdo ministrado. O Pré-Uni, enquanto programa de extensão universitária e cursinho popular, não se trata de uma iniciativa isolada; reflete a preocupação com a problemática do acesso à universidade pública e com o aumento da demanda da população pelo ensino superior impulsionada pela expansão do ensino básico, pela urbanização e pelas transformações do mercado de trabalho.

No ano de 2019, o funcionamento do cursinho ocorreu de maneira presencial, o que oportunizou a experiência docente a partir do convívio com os professores e os estudantes do cursinho. Mas, em 2020, ocorreu a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma doença infecciosa, que acarreta lesões ao corpo humano, podendo causar problemas de infecção respiratória aguda ocasionadas pelo SARS-CoV-2, potencialmente grave para o paciente, podendo o levar a morte, e que assolou o mundo. Diante disso, as aulas do cursinho sofreram uma grande mudança do presencial para o modelo remoto, o que possibilitou à pesquisadora e aos demais professores vivenciarem os impactos dessa mudança.

As experiências vivenciadas durante o ano de 2019 e 2020, sendo elas no ensino presencial e no ensino remoto, estão relacionadas diretamente com a formação de professores e como ocorre a constituição da identidade do professor e quais saberes são necessários para efetuar essa prática. Tais experiências foram de encontro às motivações pessoais da pesquisadora que, recorrendo aos referenciais teóricos, viabilizou o desenvolvimento dessa pesquisa, pensada sobre o ponto de vista da formação dos professores e suas práticas docentes no interior do cursinho.

Ao que se sabe, projetos como o Pré-Uni são pensados a partir das dificuldades socioeconômicas da comunidade. Porém, ao integrar docentes em formação, tais projetos contribuem de forma significativa para a composição dos saberes docentes desses futuros profissionais através da integração entre teoria e prática, em que o estudante da licenciatura e bacharelado experiencia a sala de aula na posição de mediador do conhecimento – ou professor, não mais de estudante.

Sendo assim, o Programa possui como embasamento jurídico e teórico a Constituição Federal (BRASIL, 1988), art. 205: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), art. 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instâncias de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais.” e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), art. 4º: “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Em retrospectiva, o cursinho iniciou as suas atividades em 09/08/2004, por meio da divulgação do programa, e oportunizou a inclusão social de 60 adolescentes e jovens oriundos de famílias de baixa renda que já tinham concluído o ensino médio ou estivessem cursando o último ano dessa etapa, possuindo como único custo a aquisição de 4 apostilas. Além da recepção desses alunos, foi proporcionado aos graduandos da UFLA, bolsistas ou voluntários, o treinamento nas áreas de supervisão administrativa, supervisão pedagógica, secretariado, e docência das seguintes disciplinas: Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Português (Gramática, Literatura e Redação) e Química. As aulas começaram no dia 15/09/2004 e terminaram no dia 10/12/2004, tendo como locais de realização as salas das Escolas Municipais e Estaduais em pontos estratégicos de Lavras e no Anfiteatro da PRAEC, sendo ministradas de segunda a sexta no turno da noite, e aos sábados, à tarde. Durante a semana, havia também, no turno da manhã, o oferecimento de aulas de reforço.

O impacto que o cursinho causou foi evidente. Nos anos posteriores, a procura por vaga se intensificou e os resultados positivos contando com aprovações de estudantes se tornou um excelente incentivo para manter o programa em funcionamento e aumentar o número de ofertas de matrícula que subiram para 250, o que ocorreu nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. Em

2005, ocorreram algumas mudanças importantes na organização do cursinho, segundo SILVA (2019, p. 9):

Com o encerramento do primeiro termo aditivo, a Universidade Federal de Lavras, a Prefeitura Municipal de Lavras, com interveniência da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPE), assinaram o segundo termo aditivo, apresentando algumas alterações: seriam atendidos 250 alunos, divididos em seis turmas que funcionavam na Escola Municipal Dra. Dâmina, de Lavras; a PRAEC iria disponibilizar um supervisor administrativo e um supervisor pedagógico; a Prefeitura Municipal de Lavras iria disponibilizar um funcionário administrativo, para a secretaria geral. As aulas foram realizadas do dia 15/08/2005 até o dia 14/12/2005.

Durante esses anos, o cursinho funcionou com as assinaturas dos termos aditivos, que firmaram os acordos de mútua cooperação entre a Universidade Federal de Lavras e a Prefeitura Municipal de Lavras, com interveniência da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAEPE). Em 2009, tornaram a ocorrer alterações significativas em busca de uma melhoria no ensino ofertado pelo cursinho e uma melhor tomada de decisões pedagógicas, o que levou a redução do número de vagas de matrículas ofertadas, que passou a ser de 120 estudantes, sendo organizados em três turmas e as aulas ocorriam no Pavilhão 2 da UFLA.

Nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, a continuidade do programa ocorreu com as assinaturas do acordo de cooperação mútua. No ano de 2013, “houve alteração na oferta das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, unindo-as na matéria Ciências Humanas. Ao todo, foram atendidos 130 estudantes, dos 314 inscritos.” (SILVA, 2019, p.10).

Em 2014, 2015, 2017 e 2018, o cursinho já tinha se consolidado com uma boa organização e apresentava bons resultados de estudantes aprovados nos vestibulares, por isso, a cada ano que passava, o número de inscrições para participar do cursinho só aumentava. No ano de 2017 foram realizadas 370 inscrições, o que levou a uma alteração no número de matrículas aceitas. “No ano posterior, 2017, o convênio foi assinado, prorrogando o período da vigência até 31/03/2021, e assegurando a oferta de vagas do cursinho anualmente, aumentando a quantidade para 300 e realocando as turmas no Campus Histórico.” (SILVA, 2019, p.10).

Em 2019, ano no qual a pesquisadora ingressou no cursinho como bolsista e atuante na coordenação pedagógica, o curso funcionava no prédio da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE), localizada no campus histórico da Universidade e o número de inscritos sofreu uma queda para 250, sendo 220 matriculados. Além disso, o cursinho contou com o ingresso de um número significativo de novos professores, os quais eram estudantes da UFLA. Nesse mesmo ano, as atividades foram desenvolvidas de segunda a sexta-feira, das 18h às 22h15min. O curso contava com doze professores bolsistas e voluntários

dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras, além de duas estudantes do curso de Pedagogia, que atuaram na gestão pedagógica.

Para organizar as turmas foram usados alguns critérios, quais sejam:

Os estudantes foram distribuídos em três turmas (Sala 1, Sala 2 e Sala 3), em que essa distribuição tem como critério principal a idade desses alunos. Na Sala 1 estão os estudantes com faixa etária entre 18 e 20 anos, sendo que a maioria desses alunos finalizaram o Ensino Médio recentemente. A Sala 2 é composta por estudantes mais velhos, que terminaram o Ensino Médio há mais tempo. Por fim, na Sala 3 estão os alunos que ainda estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio, tendo a faixa etária entre 16 e 18 anos. A separação das turmas por faixa etária surgiu principalmente devida a necessidade de cada grupo de estudantes que compõem o curso, entendendo que os alunos mais velhos estavam até então fora do ambiente escolar durante mais tempo quando comparados aos demais. Dessa maneira, a forma como as aulas são desenvolvidas buscam se adequar a cada um desses grupos (ROSA, 2020, p.21).

Foi um ano de muito trabalho para todos. A equipe estava muito motivada a realizar algumas alterações, as quais acreditava-se que seriam importantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre essas mudanças uma que apresentou grande relevância foi a forma de aplicação dos simulados.

Anteriormente, os simulados eram aplicados aos estudantes e devolvido a eles apenas o gabarito para que as respostas fossem conferidas. O professor que lecionava Física, juntamente com a equipe da coordenação, apresentou a ideia de modificar a maneira de devolução e de aproximar o máximo possível o mesmo formato do ENEM, observando os pesos das questões e áreas dos conhecimentos para que cada estudante recebesse o seu desempenho próximo à nota real que teria obtido no exame oficial. Essa foi uma das iniciativas de melhoria e ela nos apresentou algo muito positivo que foi a própria reação dos estudantes. Ao observarem os seus desempenhos, alguns puderam ver em qual área do conhecimento precisavam de mais empenho nos estudos.

Outro movimento que era muito importante e que sempre apresentou um retorno significativo foram os questionários, tanto os aplicados pelos professores sobre suas disciplinas aos estudantes, como o próprio questionário aplicado pela equipe pedagógica. Esse questionário buscava avaliar o desempenho na própria didática que era desenvolvida em sala de aula, se a maneira que os professores estavam desenvolvendo os conteúdos estava alcançando os estudantes. Durante o ano letivo, esses questionários colaboraram para a própria compreensão do desenvolvimento docente em sala de aula e como essa dinâmica poderia ser reformulada e aprimorada.

Após esta breve contextualização é importante compreendermos sobre os objetivos que norteiam o seu desenvolvimento, em busca de metas positivas para que esse projeto possa realmente fazer diferença nas vidas desses estudantes e professores. Para que esses objetivos sejam alcançados a estrutura organizacional é de extrema importância.

O Pré-Uni origina-se a partir de três princípios centrais norteadores: o primeiro deles tem como objetivo atender a população que se encontra em vulnerabilidade socioeconômica na cidade de Lavras, assim buscando aumentar as possibilidades desses estudantes ingressarem no ensino superior. O segundo princípio tem como objetivo ofertar a oportunidade aos estudantes da UFLA em ampliar sua formação docente por meio da prática em sala de aula e por meio da coordenação pedagógica. Por fim, o terceiro tem como objetivo ampliar a integração da Universidade e Prefeitura Municipal com a comunidade local. Todos os objetivos vêm passando por alterações de suas estratégias, visando a ampliação de oferta para a população local e o progresso da prática docente. A organização do cursinho conta com documentos essenciais, como o Termo de Convênio entre a Universidade e a Prefeitura Municipal, o Regimento Interno do cursinho, calendário, planejamento anual, edital de divulgação e seleção de alunos e edital de seleção de professores bolsistas.

O corpo de participantes é formado da seguinte forma, segundo o relatório do cursinho (2020):

Coordenadora Pedagógica (UFLA) – Professora da UFLA designada para a função  
Coordenadora Administrativa – Designada pela Prefeitura  
Secretário Administrativo – desempenhando suas funções nas instalações onde as aulas são ministradas, durante sua ocorrência  
Coordenadores Bolsistas e Professores Bolsistas – (alunos de graduação e de pós-graduação da UFLA – (ingresso por meio de entrevistas e inscrições no processo seletivo) para as áreas de Redação - Português - Literatura - Biologia - Física - Química - História/Geografia - Filosofia/Sociologia - Matemática – Coordenação (Coordenação Pré Uni, 2020).

Para ingressar como professor bolsista do cursinho o estudante precisava estar regularmente matriculado em seu curso na UFLA e cumprir com suas obrigações enquanto docente. Tais obrigações consistiam em: estar comprometido com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, elaboração de um plano de curso para o ano letivo, este podendo e devendo sofrer alterações conforme a demanda exigida pelas turmas, pois é sabido que cada turma tem suas características. Além disso, o docente precisava manter sua frequência de aula e colaborar na elaboração dos simulados.

Cada docente tinha a liberdade de elaborar seu plano de curso, desde que se encaixasse nas demandas exigidas pelo ENEM e pelos vestibulares. Conforme o início do ano letivo,

alguns estudantes que ingressam como professores no cursinho podem se sentir inibidos, pois alguns se encontram no início de suas graduações ou cursam cursos que não são necessariamente licenciaturas, logo, a ideia da prática docente pode ser assustadora e os professores que atuam há mais tempo no cursinho se movimentam para auxiliar os novatos.

Até 2019 descrevia-se o funcionamento pleno do cursinho, entretanto, houve uma mudança brusca em seu funcionamento no ano de 2020 devido à pandemia da COVID-19, já mencionada.

Em 2020, houve a suspensão das aulas do cursinho, pois era inviável iniciarmos com a pandemia se alastrando pelo país e pelo mundo. Esse momento foi bastante delicado para toda a equipe, pois o cursinho não tinha nenhuma estrutura para migrar o ensino para o formato não presencial, portanto esse foi um enorme desafio para todos. Diante da pandemia e das dificuldades com o orçamento, a UFLA conseguiu manter apenas três vagas/bolsas para estudantes, em especial os de vulnerabilidade socioeconômica contemplando o cursinho.

Assim, não foi possível manter toda a equipe, e a estratégia utilizada para a manutenção do atendimento a todos os estudantes matriculados foi utilizar as redes sociais e o drive do cursinho, sempre alimentado com material de estudo, realizar *lives* de aulas temáticas, de aulas com professores convidados e uma série de dicas de estudos para o ENEM. Todas essas estratégias foram com o intuito de continuar o atendimento aos estudantes, principalmente porque o ENEM de 2020 não foi cancelado.

Em 2021, o cursinho retorna com uma equipe recomposta, pois a universidade conseguiu ceder mais bolsas, o que possibilitou um retorno mais organizado e com aulas simultâneas todos os dias para atender os estudantes, além de outras estratégias síncronas e assíncronas para a retomada das aulas no formato remoto.

#### 4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

A formação profissional é parte das finalidades da Educação Nacional, conforme estabelecido na legislação. A sociedade, para que continue existindo da forma em que se encontra, tem necessidade da manutenção de certos postos de trabalho, ocupando-os com profissionais qualificados. Não existiria o mundo como é visto se não tivéssemos médicos, dentistas, professores, arquitetos, entre outras profissões que contribuem para a vivência do ser humano que existe dentro da sociedade.

Refletindo sobre a formação profissional das mais diversas profissões, podemos compreender que há uma parte inicial (obrigatória) que ocorre em uma instituição superior de ensino, e uma formação continuada (que é facultativa, embora fortemente recomendada), realizada ainda nestas instituições. A primeira formação costuma-se chamar graduação. A segunda, continuada, encontra-se nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, na forma de mestrado e doutorado, especializações e MBAs, como também em encontros formativos realizados entre os pares, como Congressos e cursos de atualização e capacitação.

Quando pensamos sobre a profissão docente, podemos ser levados a transpor este tipo de compreensão de que o professor se forma apenas durante a graduação, na formação continuada e na prática profissional. Como assevera Tardif (2012), o docente não é um sujeito sem experiência na profissão antes de exercê-la.

De acordo com Tardif (2012), a formação de professores é vista como um processo de profissionalização contínua, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de identidade profissional. Para Tardif, a formação de professores deve ser centrada no professor, levando em consideração suas experiências anteriores, sua cultura e suas crenças, a fim de garantir que a formação seja relevante e significativa para eles. Além disso, o autor argumenta que a formação de professores deve ser uma combinação de teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam habilidades teóricas e práticas e que possam aplicá-las na sala de aula. Finalmente, Tardif destaca a importância da formação em contexto, em que os professores possam aplicar seus conhecimentos e habilidades em situações reais de ensino.

O autor destaca quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. A figura 1 sintetiza tais saberes a partir da compreensão de Flores e Oliveira (2018).

Figura 1 - Saberes docentes de acordo com Tardif

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2002, p.36-38 apud FLORES; OLIVEIRA, 2018, p. 4)

De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes são o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um professor precisa possuir para exercer sua profissão de maneira eficaz. Estes saberes incluem conhecimentos sobre conteúdos específicos, habilidades pedagógicas, compreensão da dinâmica de sala de aula, habilidades interpessoais e habilidades para a resolução de problemas. O autor argumenta que os saberes docentes são interdependentes e que eles se desenvolvem ao longo da carreira do professor, através da formação contínua e da prática.

Para compreender como estes saberes docentes são constituídos e utilizados dentro da carreira, faz-se necessário analisar a carreira em si mesma. Tardif (2012) tem indicado que uma análise desta carreira deve levar em conta duas questões: a institucionalização da carreira e a representação subjetiva que essa tem entre seus atores. Segundo o autor, o primeiro aspecto denota o fato desta carreira tornar-se uma realidade social e coletiva. Neste ponto, os indivíduos que a exercem se reconhecem como membros de uma categoria profissional coletiva, como também se reconhecem mutuamente como sujeitos que possuem uma formação que, se não é idêntica, é muito semelhante umas às outras (TARDIF, 2012).

O segundo aspecto remete ao dado de que os indivíduos são capazes de dar sentido à sua vida profissional. São eles que se dedicam à sua profissão como os atores dos quais as ações e projetos contribuem para a definição e construção da carreira. Sobre este aspecto, Tardif (2012) adiciona, ainda, que as ações destes indivíduos também são capazes de reformular os papéis institucionalizados. Isso é evidenciado quando alguns professores transgridem o papel institucional do professor enquanto autoridade na sala de aula, cujo foco é vigiar e punir, não apenas ensinar. Evidencia-se quando, ainda que por alguns momentos, professores criam dentro da sala de aula uma relação de amizade e carinho fraterno juntamente aos seus alunos, o que não condiz com o paradigma da educação tradicional.

A transferência da compreensão de como se dá a formação de um profissional, de maneira genérica, para a formação dos professores leva, como dito na introdução deste capítulo, a um conceito insuficiente de quais são os saberes necessários para a prática docente. Por conta disso, pode-se compreender que o conjunto de saberes precisos para formar-se professor é dado dentro da graduação, seja nas disciplinas atreladas ao objeto de conhecimento específico (no caso de licenciaturas, como um curso de Filosofia, Matemática etc., em que há na matriz curricular espaço para aprofundar nestas áreas) ou à prática docente e a Educação em geral (disciplinas como Didática, Escola e Currículo, História da Educação, Pesquisa em Educação, entre outras).

O ponto deste capítulo, seguindo a indicação de autores como Nóvoa (2019) e Tardif (2012), não é de que estas disciplinas e a formação oferecida aos estudantes na graduação é inútil. Aqui, compreendemos que estes saberes são necessários para o ensino, mas não são os únicos que são mobilizados pelos professores durante sua carreira. Ademais, alguns pré-conceitos acerca da escola e do papel do professor, que afetam diretamente o exercício profissional, são internalizados nos alunos de graduação no período anterior ao Ensino Superior.

Nóvoa (2019) indica outro aspecto relevante para nossas reflexões. Segundo o autor, “o lugar da formação é o lugar da profissão.” (NÓVOA, 2019, p. 7), de modo que “a ligação entre

a formação e a profissão é central para construir programas centrados na formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente.” (NÓVOA, 2019, p. 7-8). Considerando isto, como também aponta Tardif (2012), o próprio exercício da profissão é um lugar em que se aprende sobre ela.

Tardif (2012), em suas reflexões, indica um sentido amplo sobre estes saberes necessários. Segundo ele, estes são aqueles saberes que fundamentam o ensinar no ambiente escolar. Diz o autor:

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer (TARDIF, 2012, p. 60).

A fim de complementar o que é dito na passagem acima, em busca de aprofundá-la, é relevante observar certa proposição da professora Terezinha Azeredo Rios (2010). Em seu texto, a autora indicou que a *competência* é um saber fazer bem. Chama-se um indivíduo de competente pela virtude de sua exímia articulação para executar seu trabalho. Portanto, um bom confeiteiro é aquele que sabe fazer bem a arte da confeitaria. O bom professor é aquele que sabe fazer bem a arte da docência. Sobre isso, ela traz importantes reflexões que nos auxiliam na reflexão ora proposta:

Afirmo que o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber *bem*, saber fazer *bem*, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo - “bem” - porque ele indicará tanto a dimensão *técnica* - “eu sei bem geografia”, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. - quanto uma dimensão *política* -; eu faço bem o meu trabalho de geógrafa ou meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação (RIOS, 2010, p. 52).

Assim, se pode compreender a partir da reflexão de Rios (2010), que há uma dimensão técnica que, de maneira assertiva, podemos dizer ser aprendidas na graduação e no espaço da formação continuada do professor. Mas há outra dimensão do trabalho que é a dimensão política. Ser bom professor é realizar, ou esforçar-se para aquilo que está estabelecido como um bom professor.

A pergunta sobre o que é ser um bom professor nos levaria, por si mesma, a uma série de outros trabalhos e implicaria uma outra pesquisa. Aqui, pode-se valer de algumas das

indicações de Freire em sua obra “Pedagogia Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. O que transborda da obra Freiriana é o seguinte: o bom professor é aquele que sabe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2017). O autor ainda continua afirmando que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 2017, p. 60).

Como visto, ser um bom professor implica uma postura própria, uma série de qualidades humanas que não serão ensinadas dentro de um curso de graduação. Há, desta forma, uma série de saberes, como temos afirmado neste texto, que são apreendidos ora antes, ora depois da formação específica. É possível até mesmo afirmar que nunca se para de aprender a ser professor. Há sempre, como Freire (2017) afirma, um inacabamento do qual somos conscientes e pelo qual devemos continuar sempre querendo conhecer mais e formar-nos melhor.

Tardif (2012) elenca os saberes adquiridos pelo professor a partir de suas fontes e como o profissional pode integrar esses saberes em sua prática. O quadro 1 apresenta essa reflexão.

Quadro 1 - Os saberes dos professores, fontes de aquisição e modos de integração (Continua)

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> , etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Quadro 1 - Os saberes dos professores, fontes de aquisição e modos de integração  
(Conclusão)

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
--------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Fonte: Tardif (2012, p. 63) (adaptado pela autora)

Analisando o quadro 1, é possível perceber que os únicos saberes que são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores são os provenientes da formação profissional para o magistério, no entanto, tais saberes não são suficientes para o exercício da docência.

O primeiro tipo de saber indicado por Tardif (2012) é aquele pessoal dos professores. Estes são saberes obtidos durante o processo de socialização primária. Este termo, cunhado por Berger e Luckmann (1980), identifica as primeiras interações sociais do indivíduo que fazem parte do seu processo de subjetivação inicial. A socialização primária, deste modo, lida com o ambiente familiar. Estas primeiras relações impõem ao indivíduo uma série de preconceitos, pois aprende apenas a interpretação do mundo de seus pais. Além disso, deve-se levar em consideração os achados da psicanálise desde Freud, que também apontam para a importância da infância no que a pessoa se tornará quando adulta.

Outros saberes importantes são aqueles adquiridos dentro da escola, mas ainda anterior à formação especializada (própria da graduação). Todo conhecimento obtido pelos professores em sua formação no ensino básico é utilizado quando se torna professor. Conforme avança a necessidade de um trabalho interdisciplinar e significativo, também aumenta a necessidade de uma boa formação básica para o docente. Estes saberes são parte da origem da paixão pelo professorado (TARDIF, 2012).

Após isso, entram os saberes que advêm da profissão docente. Segundo Tardif (2012), os conhecimentos necessários para a prática docente são apreendidos majoritariamente na prática docente. Parte destes saberes dizem respeito à utilização dos materiais de trabalho, sejam os livros didáticos, ou até mesmo outros materiais. Com a pandemia, a necessidade do ensino remoto fez com que diversos professores tivessem que aprender sobre outros recursos, como videochamadas, confecção de slides, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Soma-se a isso os saberes advindos da prática docente e da socialização profissional. Tardif (2012) indica que não basta a prática da profissão; é fundamental também a convivência com outros profissionais. É neste momento que há o reconhecimento enquanto classe, a partilha

das experiências, o aprendizado mútuo entre professores mais experientes e os professores recém-chegados.

Tardif (2012) indica que o saber profissional está na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história do indivíduo, das instituições, da sociedade, da vida escolar, etc. Aqui, podemos retomar o que já foi citado por Paulo Freire (1991, p. 91), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 16 horas...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Há que adicionar ao texto freiriano o seguinte: forma-se na prática, na reflexão sobre a prática, mas também anteriormente à prática; forma-se como professor o tempo todo.

Tardif (2012, p. 71) esclarece sobre estes saberes que:

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Compreendendo então que a formação de professores é produzida na própria socialização, conclui-se que isto ocorre em virtude da função social do docente. Um professor, enquanto profissional, não apenas ensina o currículo. Ainda que isto não seja indicado em legislações educacionais, o docente tem por função repassar uma série de valores. A Constituição Federal indica que a finalidade da educação é a formação para o trabalho, o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento humano (BRASIL, 1988). Não há como realizar estes objetivos sem repassar valores ligados ao trabalho, à política e à ética.

Outra preocupação, ainda que não seja exatamente um saber, é a forma como o professor lida com suas questões pessoais. Um professor frustrado, ainda que possua muitas outras qualidades, não se torna um profissional competente. Não há como articular saberes quando se está mal e frustrado, seja com questões referentes à carreira ou não.

Assim, a dimensão social da formação do profissional docente se dá não somente com quaisquer indivíduos, mas com pessoas que lhe proporcionem refletir acerca de sua prática e sua construção, a saber, indivíduos que fazem parte do ambiente educacional, como profissionais da educação e os próprios estudantes, que são protagonistas nos processos de ensino.

Entende-se, então, que a presente pesquisa se relaciona com os percursos de formação docente, no que diz respeito ao que um projeto como o Pré-Uni pode contribuir para a formação docente.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordamos o percurso metodológico da pesquisa e sobre a constituição dos dados, realizando a descrição desta trajetória para que possamos compreender melhor o impacto do Pré-Uni na formação dos professores que atuaram no cursinho no ano de 2019 e 2020, cabendo salientar que alguns desses professores já lecionavam no cursinho há algum tempo, o que será pontuado ao longo das entrevistas. O que almejamos com a realização de entrevistas é compreender as trajetórias individuais de cada professor, pois a aprendizagem da docência é particular, contextualizada e demanda seu tempo único de desenvolvimento.

Algumas questões que são pertinentes para nossa compreensão, como: “quais saberes para a docência foram mobilizados pelos professores no Pré-Uni?” e “quais os aspectos dessa experiência possibilitaram uma qualificação para a docência?”. Tais questões nos guiaram nas análises da trajetória de cada professor, buscando identificar quais as contribuições percebidas por estes no que diz respeito à sua experiência no Pré-Uni.

Assim, temos uma pesquisa qualitativa focada em narrativas e experiências, dando valor ao significado de toda a trajetória e assim respondendo as dúvidas que temos sobre o espaço de formação que é o Pré-Uni. Ressalta-se que a metodologia qualitativa é uma abordagem de pesquisa que busca compreender e explicar fenômenos sociais e humanos através da análise de dados subjetivos, como opiniões, percepções e atitudes. Em vez de se concentrar em mensurar quantidades e estatísticas, a metodologia qualitativa procura compreender as experiências subjetivas e os significados que as pessoas atribuem a essas experiências. Isso é feito por meio de técnicas como entrevistas, observações participativas, análise de dados de texto e outros tipos de dados narrativos. Em 1986, as autoras Lüdke e André apresentaram a abordagem qualitativa e suas características, como:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Assim, a pesquisa qualitativa possibilita uma descrição após a inspeção dos dados coletados da fonte direta que, no nosso caso, serão os próprios professores que atuaram no

cursinho. Para desenvolver essa pesquisa, nos apoiaremos em duas ferramentas: questionário de perguntas guiadas e entrevista.

A coleta de dados foi guiada por um questionário com perguntas destinadas a todos participantes, no sentido de compreender como cada um percebeu e vivenciou a experiência em si. Segundo Gil (1999), o questionário guia pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”, assim como possui as vantagens de que:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128-129).

Além do questionário, foi utilizada também a entrevista que, de acordo com Minayo (2001, p. 58):

Está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Dessa forma, esse instrumento foi utilizado com a finalidade de obter dados que, através da fala, são melhor articulados pelos sujeitos da pesquisa que, ao se sentirem mais à vontade, podem contribuir de forma mais natural à pesquisa. Porém, para Brandão (2010, p. 48), a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado.”

Assim, a entrevista demanda do pesquisador uma atenção pontual no momento em que a entrevista ocorre, no sentido de não perder o fio condutor que realmente responderá as questões que importam. Aqui, o questionário guia se apresenta como um ótimo aliado. Porém, o pesquisador precisa ter um ouvido afiado, pois é nas falas dos entrevistados que contém a rica experiência e de onde pode sair o néctar que tanto precisa. Por isso, o momento de tratar os dados coletados é de extrema importância e demanda muito do pesquisador.

Para a condução das entrevistas com os professores selecionados utilizamos a plataforma do *Google Meet*, na qual foram realizadas duas entrevistas, cada uma delas com 2 sujeitos, totalizando 4 entrevistados, que se encaixaram nos requisitos da pesquisa: atuarem como docentes nos anos definidos (2019 a 2021). A partir do roteiro de perguntas cada um pôde responder de forma livre e apresentar suas concepções sobre a experiência.

As análises foram realizadas a partir de uma observação pontual sobre as falas dos entrevistados, sobre suas experiências formativas, ou não formativas, dentro do cursinho. Para que tais observações fossem feitas com o maior nível de atenção possível, nos amparamos em Moraes (2003, p. 197), que defende uma análise textual discursiva que, “é a partir dela que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.”

A análise textual de conteúdo é uma abordagem que se concentra na análise de textos específicos, procurando compreender como o discurso se desenvolve em torno de temas e ideias específicas. Essa abordagem considera o contexto em que o texto foi produzido, bem como as relações intertextuais e interdiscursivas presentes no discurso. De acordo com Moraes (2003), a análise textual discursiva é uma abordagem que busca compreender como o discurso funciona em diferentes contextos sociais e políticos e como ele contribui para a construção de representações sociais e de relações de poder.

Desta forma, realizamos a transcrição das entrevistas para melhor podermos observá-las e analisá-las, respeitando as falas dos entrevistados e suas concepções sobre os seus percursos como professores dentro do cursinho. Posteriormente, fez-se a leitura das transcrições buscando identificar nas falas dos professores os tópicos e as questões já apresentados nessa pesquisa para uma melhor compreensão.

## **5.1 Análise dos dados e discussões**

Uma vez que a pesquisa buscou investigar o Pré-Uni como espaço formativo, os participantes da pesquisa são estudantes da Universidade Federal de Lavras que atuaram no Pré-Uni como professores, entre os anos de 2019 e 2021. Dentre eles, alguns eram estudantes de licenciatura e outros de bacharelado e, exclusivamente, um deles estava cursando o doutorado.

Os professores selecionados para participarem da entrevista foram escolhidos por estarem presentes no cursinho nos anos de 2019 a 2021. Inicialmente, foram escolhidos apenas bolsistas, porém, devido aos cortes de bolsas ocorridos na pandemia da COVID-19, estes não

estiveram presentes em 2020, devido à ausência das bolsas. Após a crise orçamentária, eles retornaram em 2021 ao projeto e foi decidido pela permanência desses sujeitos na pesquisa, mesmo com o hiato de sua participação, visto que no período de ausência dos sujeitos o Pré-Uni pôde contar com suas colaborações em momentos específicos de maneira voluntária.

O quadro 2 apresenta um breve perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como sua atuação no Pré-Uni. A fim de manter o anonimato dos sujeitos, eles escolheram codinomes que serão utilizados no decorrer da pesquisa.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

<b>Professores</b>	<b>Área de atuação no cursinho</b>	<b>Cursos que faziam na UFLA</b>
Professora 1	Português/Redação	Licenciatura em Letras
Professor 2	Física	Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação
Professor 3	Biologia	Doutorado em Biologia
Professor 4	Filosofia/Sociologia	Licenciatura em Filosofia

Fonte: Da autora (2023)

A análise de dados em uma pesquisa qualitativa envolve a revisão sistemática e interpretação dos dados coletados através de fontes qualitativas, como entrevistas, grupos focais e observações (CRESWELL, 2014). O objetivo é identificar padrões, tendências e relações significativas entre os dados para compreender o fenômeno em questão (SILVERMAN, 2013).

Existem vários métodos de análise de dados qualitativos, incluindo análise temática (BRAUN & CLARKE, 2006), análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e análise de conteúdo (KRIPPENDORFF, 2013). Cada método é escolhido de acordo com o objetivo e o tipo de dados da pesquisa (CRESWELL, 2014).

A análise de dados qualitativos é geralmente uma abordagem interativa e flexível, pois permite ao pesquisador explorar e refinar suas hipóteses à medida que avança na análise (CRESWELL, 2014). É importante notar que a análise qualitativa não busca provar hipóteses ou teorias, mas sim compreender e explicar a natureza complexa de um fenômeno social ou humano (SILVERMAN, 2013). Em resumo, a análise de dados em pesquisas qualitativas é uma

parte crucial do processo de pesquisa, que ajuda a transformar dados brutos em informações significativas e *insights* valiosos (CRESWELL, 2014).

As entrevistas duraram, em média, quarenta minutos, e foram gravadas pelo *Google Meet* e transcritas para a realização dessa análise. Ao ler e reler as falas dos sujeitos em busca do todo e, especialmente, em busca das respostas desses três tópicos os quais elenquei para responder as questões pertinentes a essa pesquisa, foi possível observar como o Pré-Uni impactou suas vidas. Para Fiorin (1993), a linguagem contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade e impõe-nos essa visão. Por isso, pela transcrição das falas, podemos analisar a visão que os professores têm sobre suas experiências no cursinho.

Para realizarmos a análise dos dados, vamos nos amparar na análise textual discursiva. Assim, tomamos as respostas compartilhadas nas entrevistas para respondermos três grandes categorias que abrangem todas as questões apresentadas em nossa pesquisa: o Pré-Uni é realmente um espaço de formação profissional docente; o que os professores sabiam sobre os saberes docentes e se apoiaram neles para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula; o cursinho te transformou como professor.

## **5.2 O Pré-Uni é realmente um espaço de formação docente?**

O trabalhador carrega, em sua identidade, as características de sua atividade. Um operário traz para sua vida um modo de pensar, de agir, um *ethos* que está de acordo com sua atividade profissional. Da mesma forma, um professor *torna-se professor* para além da sala de aula, da escola. Ademais, dependendo do local em que exerce sua profissão, se é uma cidade pequena, ele é lido como professor no mercado, na igreja, na farmácia, nos mais diversos ambientes.

Tardif (2012, p. 57) diz que “em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” *Ethos*, palavra de origem grega, indica costume, jeito de ser (RIOS, 2010). Dessa forma, o indivíduo, através do trabalho, adquire um modo de ser e de estar no mundo.

Além disso, o trabalho modifica também o saber trabalhar (TARDIF, 2012). Conforme o indivíduo trabalha e reflete sobre a sua prática como trabalhador, ele aprofunda e melhora nesta prática. O professor soma experiências sobre como lidar com os alunos e alunas, como intervir em uma situação de indisciplina, como explicar melhor um tema. Mas é preciso que

este esteja disposto à reflexão, à crítica, à partilha entre os pares. Não basta apenas o trabalho, mas é necessário também a reflexão (FREIRE, 2020).

Refletindo pontualmente e sistematicamente diante das falas dos colegas, podemos pontuar que o Pré-Uni é sim um espaço de formação docente. Apresento aqui as percepções das experiências dos entrevistados, algumas reafirmando que o cursinho é um espaço formativo:

Cara, eu acho que o cursinho serviu para eu quebrar a cara. Eu tinha na minha cabeça que eu seria um professor bravo, e aí como vocês me conheceram dando aula, vocês sabem que isso não deu certo. Essa parte de ser autoritário foi completamente por água abaixo. Eu comecei a adotar um outro modo de ver a relação dos alunos em sala e assim, eu acho que o cursinho me possibilitou entender uma coisa, que para eu ser um bom professor, a primeira coisa que a gente precisa é ser gentil. Não precisa nem ser boa, porque boa às vezes é demais, mas é ser gente sabe, entrar nas nossas relações com nossos alunos, de uma maneira muito autêntica e, a partir disso, construir uma relação verdadeira que auxilia esses alunos a aprenderem mais. Eu acho que foi isso que me ensinou. Eu queria muito montar um P para dar aula, que fosse de outra forma, que fosse uma outra pessoa, mas não funcionou. Eu tive que encontrar um outro meio para fazer isso dar certo (PROFESSOR 1, 2023).

Como podemos observar nessa fala, o cursinho possibilitou uma formação no sentido de caráter, de como ser gente diante dos estudantes. Quando pensamos no sentido dessa fala é possível perceber que a formação que foi propiciada no espaço do cursinho excedeu uma formação meramente acadêmica. Ela se estendeu para os âmbitos das relações e dos comportamentos diante do próximo, pois fica nítido que o professor que vos fala já tinha em mente como seria o seu arquétipo de profissional, o que foi desfeito diante da realidade de sala de aula, pois a realidade pede gente, pede gentileza com os estudantes e gentileza nas relações.

Sabemos que, quando se trata de formação profissional, devemos analisar de vários sentidos, pois uma formação perpassa diversos aspectos e um dos aspectos primordiais na formação de professores é a questão dos conteúdos, que estão ligados diretamente com a teoria da nossa prática docente. Na fala adiante, podemos observar como o espaço do cursinho foi propício para a junção da teoria e da prática. Sabemos que ambas são indissociáveis, mas durante o período de formação, os estudantes têm dificuldade de perceberem essa indissociabilidade, mas o espaço do cursinho auxiliou nessa percepção.

Eu acho que, na minha formação, para mim foi indispensável o Pré-Uni. Porque a gente fica na teoria, na teoria e a partir do momento que a universidade abriu as portas e trouxe esse processo de teoria para a prática, que foi o meu caso né, foi um momento que eu tive de entender as metodologias, de rever as minhas metodologias, de entender o que era necessário que eu adaptasse. A minha formação, apesar de abranger muitas coisas, era sempre um pessoal. Eu sempre estava lidando com o ser humano né, então eu acho que nesse ponto o Pré-Uni me oportunizou entender que, além da minha formação, também era necessário que eu agisse ali também, por muitas situações e entendendo quem estava ali, o que eu precisava mudar

para colocar minha formação dentro daquele contexto, do contexto em que o aluno estava inserido. Não bastava só a formação, porque às vezes a minha formação ela compreendia né, os âmbitos teóricos, mas é além da teoria. Então o Pré-Uni, no meu caso, oportunizou muito essa questão também, de olhar a minha formação pessoal e poder trazer isso para a prática com os meus alunos (PROFESSOR 4, 2023).

O ambiente do cursinho oportunizou que a teoria fosse aplicada. O que os professores deixaram claro é que as teorias que todos estudavam tinham de fato uma aplicabilidade. O espaço permitiu a eles que refletissem sobre as metodologias as quais se amparam e que algumas precisavam ser alteradas, pois é na vivência diária que o professor percebe quais as reais demandas que a turma apresenta. E é diante dessas demandas que o professor molda sua prática para atender as necessidades dos estudantes; assim, é o contexto que precisa ser analisado. Após a análise, o professor precisa aplicar a teoria usando a prática que ele acredita atender as necessidades ali impostas. Isso é um processo, pois a prática pode ser modificada, caso não seja eficaz. O que fica claro após essa fala é a real necessidade de espaços onde a prática pode ser desenvolvida, testada e aplicada, para que o docente siga ampliando e aperfeiçoando seu processo de formação, e o cursinho é esse espaço de possibilidades e formação.

Para se formar um professor é preciso possibilitar a ele vivenciar experiências, pois ser professor é antes de tudo ser gente, como já nos dizia Freire (1996): *"me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente"*. O processo de ensino e aprendizagem vai além do âmbito conteudista. Sabemos que, ao ensinar, estamos tocando e modificando uma vida, e é essa consciência que buscamos estar presente em nossa formação. Ao vivenciar experiências no cursinho os professores puderam perceber as dimensões do ato docente, que para ser professor é preciso ir além, que é um misto de saberes que precisam ser construídos e desenvolvidos para que a prática seja realmente significativa. Tardif (2012) nos apresenta os saberes docentes, uma junção de saberes que são essenciais para uma prática significativa, porém, ao falar com os professores sobre esses saberes, ficou claro que eles não os conheciam, reconhecendo, todavia, esses saberes dentro de suas práticas:

Então, eu acredito que se eu entendi da forma correta né, mas é que para minha formação como bacharel eu nunca tinha ouvido falar sobre essa questão de saberes. Eu acredito muito como o Pré-Uni colabora para esta questão dos saberes disciplinares e também os saberes experienciais, porque os disciplinares, no sentido da questão que falamos, que a gente fala tanto com o aluno, no sentido de ser aprovado no ENEM, também na questão do que eu sempre tento trazer de matéria, como na matemática, quanto uma física, nós não estamos formando eles apenas para fazer o ENEM. Nós temos que trabalhar os alunos como cidadãos [...] é pertinente a gente falar sobre como o negacionismo alcança a ciência e nós precisamos desmentir certas coisas.

Eu acredito que a gente vai vendo essas questões pertinentes de acordo com perfil da turma e os diferenciais. É como votar. Já foi falado aqui, ser professor não envolve só ir lá e dar aula né, a gente está falando dessa questão de perfil de aluno, tem a relação que a gente precisa saber lidar com o apoio, dar um crédito para as pessoas serem acreditadas. Tudo isso colaborou com a minha formação como professor (PROFESSOR 2, 2023).

Essa fala clareia nossa percepção sobre os saberes docentes na visão dos professores, pois, como supracitado, tínhamos na composição do grupo de professores os que cursavam bacharelado, logo, não tinham acesso às disciplinas que trabalham algo relacionado aos saberes docentes. Porém, ao ouvir sobre os saberes, o professor soube apontar os saberes os quais ele mais acreditou se amparar para desenvolver sua prática docente, pois perceberam que esses saberes podem amparar sim seu processo de prática docente e de aplicabilidade em sala de aula com os estudantes.

Adiante, ao questionar outro professor sobre os saberes docentes, o Professor 2 (2023) afirma: *“eu penso assim, que esses saberes não foram apresentados como você falou, mas acaba que a gente praticou isso inconscientemente né, eles estão presentes, eles permeiam todas as práticas”*. Podemos observar os saberes docentes como um guia para o exercício docente, em que você passa por eles, seja conhecendo ou não conhecendo, de maneira inconsciente, porém, em algum momento, os saberes vão amparar o ato de ser professor, tanto pela prática, quanto pela teoria.

Por fim, para responder a questão se o Pré-Uni é de fato um espaço formativo, questionei se o cursinho possibilitou alguma mudança como professor, no sentido de compreender se os entrevistados acreditavam que aquele espaço trouxe de fato algo positivo em suas carreiras. Assim, cito o Professor 3 (2023):

Eu não sei se eu consigo responder essa pergunta. Porque eu não consigo me enxergar antes da minha identidade enquanto universitário; ela se formou dentro do Pré-Uni. Porque eu passei um ano na universidade, e ainda não estava no cursinho, porém os próximos 10 anos eu estava... hoje, para formar a minha identidade como uma pessoa, enquanto ser humano, eu estava aí no Pré-Uni, durante toda minha vida acadêmica.

O professor o qual optei em escolher a resposta lecionou no cursinho durante dez anos, enquanto estava na graduação, no mestrado e no doutorado. Durante a entrevista, ficou claro que o espaço foi formativo e decisivo em sua carreira. Ele pontua que foi ali que formou sua identidade como professor e compreendeu as nuances de lecionar.

Compreender e aceitar que uma experiência foi significativa em nossas vidas é, por vezes, algo fácil de fazer, porém, poder verificar que essa experiência foi significativa em demais vidas é algo raro. Assim, o cursinho é, sobretudo, um espaço raro, o qual possibilita

uma experiência valorosa para as vidas que ali tiveram a oportunidade de passar e, por isso, é um espaço pelo qual devemos lutar para garantir sua permanência.

Finalmente, ao ouvir as vozes desveladas de meus companheiros de profissão e refletir sobre suas experiências dentro do Pré-Uni, posso afirmar que o cursinho foi um espaço formativo não apenas para mim, mas para os demais que ali passaram. Hoje, grande parte dos professores que atuaram no cursinho encontram-se atuantes no mercado de trabalho como professores. Foi ali, naquele espaço que a UFLA destinou para ser um cursinho pré-vestibular, que essas pessoas iniciaram a sua jornada profissional, aprenderam, foram capacitadas e constantemente desafiadas diante do cotidiano de ser um professor.

### 5.3 O cursinho te transformou como professor?

O contato com alguns professores, como relata Tardif (2012), indica que há entre os professores uma atribuição do *saber fazer bem* à sua personalidade, ao domínio que este possui da técnica e dos conteúdos. É o talento para ensinar, algo que o indivíduo seria dotado naturalmente. O autor pontua que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade”, ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, 2012, p. 78).

Dessa forma, quando o professor chega ao local de trabalho, ainda que pela primeira vez, ele já possui em si uma série de preconceitos do que é o bom professor, de como é constituída uma boa aula. A relação do professor com a escola já se encontra firmemente estruturada num professor iniciante. A socialização profissional, portanto, não ocorre em um terreno neutro (TARDIF, 2012).

Uma reflexão importante sobre a relação entre professor e a formação a partir da prática se dá no reconhecimento da existência de docentes que possuem anos de experiência, mas ainda assim, não são bons professores. Por mais que o trabalho ensina a trabalhar, alguns docentes parecem não aprenderem. Além da qualidade da formação profissional e, até mesmo, a pré-profissional que podem ser questionadas, deve-se refletir como se dá a relação destes com o trabalho.

Por conta disso, é importante reafirmar que não basta apenas o trabalho. O trabalho, realizado de maneira descolada da reflexão teórica, não é capaz de ensinar a trabalhar (FREIRE, 2020). Como também, apenas o domínio do conteúdo, sem a prática docente, não ensina a

trabalhar. Pode-se dizer até que ensinam a trabalhar, mas a trabalhar *mal*. Trata-se do professor que não fornece as condições de possibilidade de construção do conhecimento para os alunos por inúmeros motivos: falta de domínio do conteúdo curricular, falta de humanidade na relação com os alunos, falta de realização pessoal no exercício da profissão, entre outros.

Freire (2019, p. 40) diz:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (...) quanto mais me assisto como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Trata-se, portanto, de uma prática reflexiva, que leva o sujeito a sair de si mesmo e até superar seus preconceitos anteriormente colocados na socialização primária. É a consciência do inacabamento (FREIRE, 2020) que faz com que o docente se sinta incompleto e em busca desta completude para tornar-se um professor melhor.

Esta reflexão não é solitária. O reconhecimento advindo da institucionalização da profissão leva às relações com os pares, que são constitutivas do indivíduo como professor. O professor iniciante encontra maiores dificuldades, mas conforme se ambienta na escola, entre seus pares, pode tornar-se um docente mais eficiente (TARDIF, 2012).

Ao analisarmos partes dos discursos presentes na entrevista, foi possível compreender como a experiência dentro do Pré-Uni transformou e formou os professores que por lá passaram. Houve dois relatos que marcaram a experiência como um divisor de águas em suas vidas: era uma pessoa antes do cursinho e após, se tornara outra, tanto no âmbito profissional como no pessoal. Cito:

A experiência do Pré-Uni para mim foi uma experiência de também, de descobrir ou entender melhor quem é o P enquanto professor. Acho que a gente quando a gente vem de uma licenciatura, fiz uma licenciatura, mas acaba que no curso da licenciatura a gente não aprende o que é ser professor, e nem sei se tem como ensinar um negócio desse. Talvez eu acho que não, e aí no cursinho eu fui começando a aprender quem era o P, como ele se comporta na sala de aula como professor, que situações em sala de aula, por exemplo, como lidar com a indisciplina do aluno? Como lidar com a falta de atenção do aluno? Todas essas coisas eu fui aprendendo dentro do cursinho e também no modo de explicar as coisas.

Sabe, quando a gente está na graduação, parece tudo tão fácil, tão fácil, até uma piada, mas parece tudo tão claro para gente quando a gente está estudando. Pois o nosso saber é medido apenas por aquilo que a gente passa para o papel durante a prova. Parece tudo muito fácil, e aí quando a gente vai lidar com o aluno, a gente tem que também lidar com a dimensão de encontrar

como explicar coisas que para a gente parecem tão óbvias. Mas não é tão óbvio para o aluno. Aqui que é o imperativo categórico no Kant. Para mim, parece tão óbvio, mas para o aluno não é tão óbvio, e ir aprendendo essa prática de aprender a fazer é o que o Pré-Uni pode dar para a gente (PROFESSOR 1, 2023).

A possibilidade da prática e do contato com a realidade da sala de aula possibilitou um passo no sentido de ser professor, pois até então, o professor 1 nos relata que tinha uma ideia errônea da prática e dos desafios. Assim, podemos analisar que o Pré-Uni para o Professor 1 foi um espaço de transformação como professor e promotor da aproximação da prática docente. Outro entrevistado nos afirma algo parecido. Cito o Professor 2 (2023):

Eu considero o cursinho como uma experiência profissional como professor. Mesmo que se eu tivesse que lecionar hoje em outros cursinhos populares, seja também um dia como um docente, se não fosse o cursinho, tenho certeza de que eu não teria tido outro lugar. Foi também como você disse para mim: algo único, uma experiência única. Ainda mais em um curso de licenciatura que enriqueceu tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, porque a gente aprende a valorizar, a gente precisa de resultados, mas essa troca entre professor e aluno para que a gente não chegue lá com alguém só para cumprir com uma obrigação, mas alguém que gosta daquilo que está fazendo. Primeiramente, eu entendi o objetivo da docência.

A fala do professor 2 foi de longe uma das falas que mais me marcaram durante as entrevistas. Ele não veio de uma licenciatura; veio de um curso de bacharelado e não tinha um preparo tão norteado para atuar como professor como esperamos de quem vem da licenciatura. O professor 2 dominava perfeitamente os conteúdos a serem transmitidos aos estudantes e foi dentro do cursinho, no decorrer do dia a dia, que ele foi se desenvolvendo como um professor. Foi ali, naquele espaço, que ele entendeu de fato o que significava ser um professor. Vivenciar os desafios e as alegrias com os estudantes e com os demais professores o formou; possibilitou a ele uma compreensão que talvez, se não fosse aquele espaço, nunca chegaria em sua vida. Fica nítido a importância da experiência, a potência de viver e compreender a indissociabilidade entre prática e teoria, em ser de fato professor e encarar os desafios, sempre buscando entregar o melhor para seus estudantes.

Outra fala que segue no sentido de transformação após o cursinho é do professor 1 (2023):

Eu acho que eu brincava muito nas reuniões com a coordenação. Eu falava com os outros professores que o Pré-Uni tinha aquele problema do bichinho da educação, que quando te morde acabou sua vida agora. Agora é isso e sua vida, não tem mais o que fazer a não ser sentar e chorar e pensar como pagar suas contas. Porque eu acho que o cursinho foi único em possibilitar um espaço para a gente que é exatamente nesse sentido, que você está falando sempre com muita liberdade. Quando a gente sai do Pré-Uni tipo, hoje a gente

vive num ambiente que é muito hostil com educação, é muito hostil com o educador e é muito hostil com o educado.

Após essa fala, podemos observar duas coisas: a primeira, se trata da paixão que se desperta ao se envolver com a educação, que depois de experienciar o ato de ser professor é um caminho sem volta. Essa fala não veio de uma percepção única, mas de várias, pois tínhamos professores que eram bacharéis em engenharia, por exemplo, e depois do cursinho tinham a plena consciência que queria seguir na docência. O bichinho da educação picava e de agora em diante, ser professor se torna uma paixão e um propósito, e claro, você aceita todos os desafios desse propósito. Já a segunda observação trata sobre a imensa liberdade que tínhamos em trabalhar no cursinho. O Pré-Uni é um espaço “seguro”, em que os professores têm a possibilidade de explorar diversas metodologias, organizar os conteúdos que seriam trabalhados e tinham a plena certeza de que estavam se desenvolvendo como professores. O Professor 3 (2023) também nos pontua sobre essa liberdade:

(...) um ponto na pergunta da Larissa que é importante ressaltar é a liberdade. Não temos nenhuma interferência de uma instituição superior, ditando o que fazer. Acho que essa questão de colocar nós, professores, como criadores da aula, criadores do currículo né, é bem mais ampla. Dentro de qualquer espaço além do cursinho eu nunca tive essa liberdade que é uma liberdade do professor ter sua autonomia.

Sabemos que o mercado de trabalho se torna cada vez mais hostil, e para nós professores, muitas das vezes estamos fadados a seguir currículos, sem a menor possibilidade de inovações e autonomia. Por isso, um espaço que possibilita essa liberdade é um espaço seguro, o qual compreendemos de fato as nuances da educação e respeitamos todos os envolvidos nela, do professor ao educando. O Pré-Uni representou esse espaço seguro para todos que ali passaram, possibilitando que os professores atuassem com autonomia e criatividade, sempre em busca do melhor método de alcançar os estudantes e sanar suas dificuldades.

Ao analisar as falas dos professores entrevistados, principalmente no sentido de compreender se o cursinho os modificou como professores, foi possível compreender que a mudança aconteceu, mas não apenas no aspecto de ser professor, mas, principalmente, na maneira de agir como pessoa e enxergar o outro. Ser professor vai além de entrar em uma sala de aula e falar sobre um conteúdo. Está ligado em tocar vidas, ali, no ato de ensinar. Você está implicado em um papel social, em que compreender o contexto dos estudantes é trabalhar a partir de suas realidades, o que vale muito e faz a real diferença.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, tenho para mim, que esta pesquisa terá sentido apenas se contribuir com a defesa dos espaços formativos que temos em nossa sociedade, principalmente os espaços que são destinados às pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. A luta por esses espaços precisa se intensificar, pois além de possibilitarem a transformação de jornadas de vidas, os espaços possibilitam a formação contínua de futuros professores que atuarão como transformadores de nossa sociedade.

Aqui, confesso que a formulação do problema que guiou essa pesquisa surgiu a partir de uma motivação pessoal e um enorme desejo de apresentar como o Pré-Uni é um espaço motriz de transformação de vidas e, quando afirmo isso, são em dois sentidos.

O primeiro sentido da transformação é sobre o impacto que presenciei na vida dos estudantes que participaram nos anos de 2019 e 2020. Presenciei todos os momentos da jornada desses estudantes, desde a angústia da matrícula, sem saber que seriam chamados para participarem do cursinho, até a semana que antecedeu o ENEM. E após o resultado do ENEM, ter ciência da quantidade de estudantes que foram aprovados e boa parte desses aprovados estariam na UFLA em 2020, foi de enorme satisfação pessoal e, claro, coletiva com minha equipe de professores. Aqui, novamente reafirmo a importância do “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988), que é obrigação do Ensino Superior brasileiro. Pois, a extensão possibilita que parte do que se desenvolve dentro da universidade (ensino, pesquisa e extensão) impacta positivamente a sociedade, gerando resultados positivos e transformadores de realidade.

O outro sentido é, sem dúvida nenhuma, o que norteou essa pesquisa: a formação de professores no espaço do cursinho e os saberes docentes. A partir das vozes dos professores foi possível perceber como é indispensável um espaço em que se pode exercer o papel docente e todos os saberes que compõem essa prática. Pois, ao refletirmos sobre a formação de professores, podemos verificar que a aplicação dos saberes na prática vem como uma grande formadora. Principalmente, que é por meio da prática dentro de sala de aula e em contato com os estudantes que os desafios serão expostos, e neste momento, em que os professores precisam refletir, analisar e transformar sua prática. Para os professores do cursinho, foi dentro do Pré-Uni que todos puderam exercer esse tripé sobre a prática docente, em que se formaram docentes.

Nos depoimentos, todos discorreram como ingressar no Pré-Uni ampliou a experiência docente, pois foi ali que, mesmo sem ter a dimensão dos saberes pedagógicos em si, eles acabaram colocando esses saberes em prática. Quando expliquei o que seriam os saberes

docentes, todos afirmaram que tais saberes eram sim usados em suas práticas, claro que de forma inconsciente, pois eles não tinham conhecimento do que seria, mas todos os saberes eram desenvolvidos.

Assim, retomo os saberes docentes, que são: a formação profissional (das ciências da educação, ideologia pedagógica e os métodos); os saberes disciplinares (que pertencem outros campos do conhecimento, linguagem, ciências exatas, ciências humanas); os saberes curriculares (como as instituições educacionais realizam suas gestões) e, por fim, os saberes experienciais. Reforço que os professores se formam em sua própria prática docente, afinal, se todos os entrevistados afirmaram que esses saberes docentes caminham juntos e todos foram colocados em prática dentro do cursinho, podemos concluir que é na experiência como professor que é possível verdadeiramente se formar um profissional reflexivo e ativo diante das dificuldades diárias da sala de aula.

Com base nas análises das vozes dos professores, podemos responder que o Pré-Uni/UFLA é sim um ambiente que possibilita a formação de futuros professores, seja os professores das licenciaturas, seja os do bacharelado. Pois, o ambiente permite que todos os saberes docentes sejam colocados em prática, além de dar a liberdade necessária para que o planejamento seja realizado, aplicado e, caso necessário, sofra alterações. Ali, no cursinho, os professores desenvolvem suas identidades como docentes. Todos relataram que, quando entraram no cursinho, já tinham em suas mentes o tipo de professor que seriam. Porém, ao começarem as suas jornadas, perceberam que ser professor não é algo que se planeja, mas sim, algo vivo que está em constante transformação.

O professor é um ser em movimento, que está em constante formação, um ser que precisa refletir sobre sua prática, observar sua turma, e planejar estratégias para que consigam afetar de alguma maneira os estudantes. E para que todos esses movimentos aconteçam é preciso que estejam em um ambiente motriz, que permita que essas mudanças aconteçam e que os desafios apareçam de maneira formadora.

Os entrevistados falaram em seus depoimentos, com ênfase, sobre a importância que foi ter liberdade em suas práticas e, muitas das vezes, liberdade de criarem seus próprios materiais de estudo para os estudantes. Como o cursinho foi o espaço de maior liberdade que gozaram em toda sua trajetória como professores, isso nos permite compreender como esses espaços formativos são uma experiência única e enriquecedora. Colocam os professores como agentes importantes de suas formações.

Por fim, finalizo essa pesquisa com satisfação, pois foi revelado não apenas pela minha trajetória, mas também, pelas vozes e trajetórias de outros professores, colegas de formação e

colegas do cursinho, que o Pré-Uni é sim um espaço que possibilita a formação de futuros professores e que transforma vidas. Que a experiência ali construída enriquece nossas práticas pedagógicas e nos possibilitam refletir em busca de avanços em nossas formações. Reafirmo a importância do cursinho dentro de uma Universidade Federal, tanto pela via extensionista para a sociedade, quanto para a formação docente. Assim, fica claro como é preciso defender esses espaços, sua permanência e condições de funcionamento.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no brasil:** percurso histórico e marcos legais holos. vol. 6, 2014, p. 280-294. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Autores Associados, 2000.
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education:** an introduction for to theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- 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. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6ª ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, p. 26, 22 mar. 2019. Seção 1.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101.
- CABRAL, Giovanna Rodrigues; SILVA, Caroline Souza. **Programa de Apoio Pré-Universitário:** um olhar sobre os meios de acesso e permanência no cursinho. XXXIII Congresso de Iniciação Científica da UFLA.
- CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. **Prática de Ensino:** formação profissional e emancipação. 3. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2011. 256 p.
- CRESWELL, J. W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. **Sage publications**, 2014.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, p. 168-200, 2003.

DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, Ago. 2009.

FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. **Routledge**, 2003.

FIORIN J. L. **Elementos de análise de discurso**. São Paulo: Contexto – EDUSP, 1993.

FLORES, E. A. C. ; OLIVEIRA, M. L. **A Docência Nos Cursos De Engenharia Mecânica: os saberes docentes na perspectiva de Tardif, Gauthier E Shulman**. MOMENTUM, FAAT - Faculdade de Atibaia, p. 146 - 163, 11 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONCALVES, M. D. ; SILVA, Sandro da. ; PANIAGUA, E. R. M. **A importância do PIBID para a formação docente**. In: Ronaldo Bernardino Colvero; Edson Romário Monteiro Paniágua; Danilo Pedro Jovino; Evandro Ricardo Guindani. (Org.). **PIBID na UNIPAMPA São Borja - RS: O subprojeto História**. 1 ed. São Leopoldo: Aikos, 2018, v. 1, p. 100-113.

INEP. **Dados do censo da educação superior**. As universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas, 03 out. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206). Acesso em: 10 jul. 2020.

KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. **Sage publications**, 2013.

LIMA, Ariane Cristina. **O impacto dos cursinhos populares na formação dos futuros professores da educação básica - O cursinho Articular Vestibular de Diadema/Ariane Cristina de Oliveira Lima**. Diadema, 2021. 56 f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A.T.R. **Cursinhos populares e o acesso ao ensino superior: contribuições para além do conteúdo.** Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose na escola.** Lisboa: Nova. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000

PROEC - Pró Reitoria de Extensão e Cultura. **UFLA**, 2015. Disponível em: <http://www.proec.ufla.br/site/>.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSA, Marllon Moretti de Souza. **Uma análise das práticas pedagógicas para o ensino da célula desenvolvidas durante a disciplina de biologia no programa de apoio pré-universitário/UFLA.** Monografia (Curso de Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 14, n. 40, p. 143-155.

SILVA, Caroline Souza. **Programa de Apoio Pré-Universitário: um olhar sobre os meios de acesso e permanência no cursinho.** YouTube. 22 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0gMg98gkIik>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SILVERMAN, D. Doing qualitative research: A practical handbook. **Sage publications**, 2013.

Sousa, K. J. (2020). The Challenges and Opportunities of Remote Teaching: a practical guide. **Journal of Chemical Education**, 97(9), 2655-2661. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00525

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

## APÊNDICE A – PRODUTO

### **GUIA DEMONSTRATIVO PARA DOCENTES E EQUIPES PEDAGÓGICAS SOBRE A MIGRAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR (PRÉ-UNI/UFLA)**

Larissa Cardoso Oliveira  
Giovanna Rodrigues Cabral

#### **INTRODUÇÃO**

O produto educacional é uma exigência dos Programas de Mestrado em Educação profissional, conforme regulamenta a Capes pela Portaria nº. 080, de 16 de dezembro de 1998. A prioridade é formar profissionais na pós-graduação que sejam competentes para criar, ou aperfeiçoar novas técnicas de ensino e aprendizagem que sejam capazes de impactar positivamente o ensino. Segundo Bessemer e Treffinger (1981), consiste em ser um resultado tangível gerado pelo processo de pesquisa, na qual o produto responde uma pergunta de pesquisa, decorrendo da prática profissional. Cabe ressaltar que existe um rigor diante do método de pesquisa para gerar o produto educacional, e deve trazer em sua descrição técnicas específicas para potencializar a prática docente.

Sendo assim, o produto que pretendo desenvolver é um guia demonstrativo que surge a partir das vivências observadas pela autora em seu percurso como bolsista durante a sua graduação e, posteriormente, como pesquisadora. Tais vivências se passaram no Programa Pré-Vestibular (Pré-Uni) ofertado pela Universidade Federal de Lavras em parceria com a Prefeitura Municipal de Lavras. O período em que a pesquisadora participou como bolsista no Pré-Uni foi essencial para a sua formação acadêmica e possibilitou inúmeras questões que se tornaram material para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, com a intenção de evidenciar o cursinho e sua colaboração na formação dos demais participantes.

No ano de 2019, em que a autora ingressou no Pré-Uni como bolsista, o cursinho já estava em seus moldes de funcionamento presencial, e contava com a colaboração de quatorze professores (estudantes em formação) da universidade para ministrar as disciplinas exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No ano seguinte, o mundo foi assolado por uma terrível pandemia, a do Coronavírus (COVID-19), o que possibilitou uma enorme transformação para o modelo educacional que todos estávamos habituados, pois o ensino

presencial já não era uma opção, pelo fato da alta contaminação do vírus, e manter as escolas, universidades, cursinhos abertos e funcionando era uma sentença de morte naquele momento.

Desta forma, o objetivo geral deste guia é apresentar como o Pré-Uni, juntamente com seus professores e sua equipe pedagógica se articulou para conseguir migrar o ensino presencial para o ensino remoto. O guia pretende elucidar as dificuldades encontradas durante essa transição pelos professores, como o apoio da equipe pedagógica foi importante durante essas mudanças, as tecnologias adotadas como suporte para manter a comunicação com os estudantes, como os materiais didáticos foram disponibilizados, as metodologias adotadas para que as aulas se mantivessem e os meios utilizados pelos professores para auxiliar os estudos. Logo, este guia pretende mostrar como ocorreu essa mudança na prática do cursinho e como está sendo até os dias de hoje, do ano de 2021, em que as aulas presenciais ainda não retornaram, pretendendo ser um guia de consulta para professores.

## **1 ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO**

No ano de 2020, o Pré-Uni abriu suas inscrições do dia 03 ao dia 14 de fevereiro, e os estudantes selecionados deveriam realizar suas matrículas do dia 02 ao dia 06 do mês de março, para que as aulas presenciais se iniciassem a partir da próxima semana. Entretanto, fomos todos surpreendidos pela pandemia do Coronavírus. Diante da situação inicial, nós não compreendemos o funcionamento do vírus. Tudo era extremamente novo e a Universidade Federal de Lavras, juntamente com o seu Comitê Especial de Emergência da UFLA – (CEE COVID-19) optou por suspender as suas atividades presenciais para garantir a segurança de todos.

Este período de suspensão foi cada vez mais se alongando, pois não tínhamos como nos defender do vírus; a única maneira era o isolamento social. Diante disso, a educação começou a sofrer seus desfalques e iniciou o movimento para planejar um retorno remoto das aulas para que os estudantes não ficassem desassistidos durante todo o ano de 2020.

Sendo assim, o Pré-Uni começou a planejar as maneiras que poderíamos realizar esse retorno, como as aulas poderiam ser organizadas, qual o tempo de duração que uma aula *online* poderia ter e não ser exaustiva para os estudantes. Começamos a ter reuniões entre os 14 professores e a equipe pedagógica para discutirmos as melhores soluções, mas, exatamente nesse momento crucial, o cursinho sofreu uma grande perda da sua equipe, pois os editais de bolsas estavam finalizando, e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEC), devido às mudanças de repasse de verbas federais, não pôde naquele momento tão delicado abrir novos editais para

contemplar o Pré-Uni, o que fez com que nossa equipe fosse reduzida ao número de apenas três bolsistas, sendo dois deles professores e um, no caso, a autora da equipe pedagógica.

Com todas as mudanças ocorridas no ano de 2020, o cursinho encarou uma situação complicada para conseguir retornar às aulas, disponibilizar materiais didáticos e prestar auxílio aos estudantes que já estavam matriculados. Começamos a analisar nossas opções de ações que pudessem alcançar o maior número de estudantes, e contamos com a colaboração dos professores que já não eram mais bolsistas e com os demais professores para nos auxiliarem com aulas que pudessem ajudar minimamente quem prestaria vestibular e ENEM, afinal, os exames foram adiados, mas não suspensos.

O primeiro movimento que realizamos foi o levantamento de todos os números de contatos dos estudantes e formamos grupos de *WhatsApp* para mantermos contatos com eles e informar como seria o ensino durante a pandemia. Também usamos a página do *Instagram* como ponto de contato.

Reunimos a coordenação pedagógica e os dois professores que restaram na equipe para articularmos estratégias de ensino, pois evidentemente com uma equipe tão reduzida, nós não conseguiríamos responder às demandas dos estudantes e muito menos manter uma rotina de aulas *on-line* e síncronas. A primeira estratégia pela qual optamos foi manter a página do *Instagram* e *Facebook* atualizadas durante toda a semana, postando dicas sobre todas as disciplinas que o ENEM contemplava. Claro que, com a redução da equipe, esse primeiro movimento foi um desafio, pois alimentar a rede social com conteúdo que nós não dominamos foi delicado. Porém, contamos com a colaboração dos professores atuantes no ano de 2019; mesmo estando sem bolsa, a maioria se disponibilizou em colaborar.

Assim, a coordenação solicitou que os professores compartilhassem diversos materiais de estudo para que fossem organizados e postados no *Google Drive*. Postar material de estudo no Drive é uma maneira conveniente e eficiente de compartilhar informações e recursos com colegas de classe ou outros estudantes. O *Google Drive* é uma plataforma *on-line* de armazenamento em nuvem que permite aos usuários criar e compartilhar arquivos com outras pessoas, tornando-o uma ferramenta valiosa para estudantes e professores. Ao postar material de estudo no Drive, você pode compartilhar arquivos, como apresentações de slides, planilhas, documentos de texto, PDFs e muito mais. Esses arquivos podem ser acessados de qualquer lugar com uma conexão à internet e são facilmente compartilháveis com outras pessoas, o que é especialmente útil quando você precisa trabalhar em grupo em um projeto ou tarefa. Solicitamos os e-mails dos estudantes para compartilharmos a conta do *Drive* com eles e todos acessarem os conteúdos postados para manterem uma rotina de estudos.

Outra vantagem de usar o *Google Drive* para postar material de estudo é que ele permite que você organize seus arquivos de forma eficiente, criando pastas e subpastas para manter seus recursos organizados e facilmente acessíveis. Isso ajuda a evitar a confusão e a desorganização que podem ocorrer ao trabalhar com vários arquivos em diferentes dispositivos. Os arquivos foram separados em pastas das disciplinas e o conteúdo era postado semanalmente.

Além disso, o *Google Drive* também tem recursos de colaboração, permitindo que várias pessoas editem e trabalhem em um arquivo simultaneamente. Isso torna a colaboração em grupo mais eficiente e produtiva, permitindo que os usuários contribuam para o mesmo documento em tempo real. Em resumo, postar material de estudo no *Drive* é uma maneira eficiente de compartilhar informações e recursos com outras pessoas. Ele oferece recursos de organização, colaboração e acesso remoto que podem ser muito úteis para estudantes e professores, mas é importante lembrar de tomar medidas de segurança para proteger seus arquivos.

Outro movimento que realizamos foi buscar parcerias com outros estudantes/professores para que eles realizassem aulões temáticos aos estudantes. Tais aulões não ocorriam de maneira síncrona e nem diária, porém aconteciam uma ou duas vezes durante a semana. Esses aulões temáticos foram planejados de duas maneiras: a primeira, o professor poderia escolher um tema pertinente a sua área e dar uma aula comum, que nós publicaríamos no *Instagram* e, em seguida, enviaríamos para o *Drive*; a segunda maneira era a junção dos demais professores, para que todos escolhessem um tema e dessem um aulão interdisciplinar, para compartilharmos com os estudantes. A interdisciplinaridade é um conceito que se refere à integração de diferentes áreas do conhecimento na abordagem de um determinado problema ou tema. Ela envolve a colaboração entre especialistas de diferentes disciplinas para criar uma abordagem mais completa e complexa do objeto de estudo, além de promover a aplicação do conhecimento em situações práticas.

## **2 DIFICULDADES ENFRENTADAS COM O ENSINO REMOTO**

O ensino remoto é um método de ensino que utiliza tecnologia e internet para oferecer aulas e conteúdo educacional de forma *on-line*. Embora o ensino remoto tenha sido uma solução importante para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia, ele também apresenta desafios e dificuldades que precisam ser enfrentados.

Uma das principais dificuldades do ensino remoto é a falta de interação e comunicação face a face entre os professores e alunos. O ensino remoto pode dificultar a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e pode levar a uma perda de conexão emocional entre

professores e estudantes. Além disso, a falta de contato pessoal pode tornar mais difícil para os professores avaliar o progresso dos alunos e fornecer *feedback* individualizado.

Outra dificuldade é a falta de acesso adequado à tecnologia e internet por parte dos alunos, especialmente, aqueles que estão em áreas rurais ou com menos recursos. Isso pode levar a problemas de conectividade e dificuldades para acessar o conteúdo do curso. Além disso, muitos alunos podem ter dificuldade em se adaptar às plataformas *on-line* de aprendizagem e podem enfrentar problemas técnicos ao tentar participar das aulas remotas.

Finalmente, o ensino remoto também pode aumentar a carga de trabalho dos professores, que precisam adaptar seus métodos de ensino e recursos para o ambiente *on-line*. Os professores precisam preparar material para ser entregue virtualmente, monitorar a participação dos alunos e fornecer *feedback*, o que pode levar a um aumento significativo na quantidade de trabalho. Em resumo, o ensino remoto apresenta uma série de desafios e dificuldades, desde a falta de interação face a face entre professores e alunos, até a falta de acesso adequado à tecnologia e internet. No entanto, é importante reconhecer esses desafios e trabalhar para encontrar soluções, para garantir que os alunos possam continuar a aprender de forma eficaz durante o ensino remoto.

Dentro da realidade que tínhamos no cursinho no ano de 2020, todos esses desafios foram encarados, sem contar que estávamos vivenciando um cenário muito complicado em um sentido psicológico. Pois, durante a pandemia, surgiram demasiadas mazelas, o que afetou demais os estudantes, mazelas essas como: perder familiares, amigos, perder o emprego, dificuldades financeiras, e o medo imposto de se manter vivo. Desenvolver um trabalho nessas condições não é algo fácil e demanda muita resiliência dos professores e dos estudantes, algo que acredito que tivemos afinco neste ano.

### **3 CONCLUSÃO**

Em conclusão, e segundo a perspectiva do autor Kenneth J. Sousa (1992), o ensino remoto pode ser uma alternativa viável e eficaz em situações de crise, como a pandemia que vivemos atualmente. No entanto, para que seja bem-sucedido, é fundamental que sejam superadas as dificuldades e desafios que surgem nesse contexto. É necessário que os professores adaptem seus métodos de ensino e aprendam a utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis de forma eficaz, garantindo a interação e o engajamento dos estudantes. Além disso, é importante que sejam estabelecidos canais eficazes de comunicação entre os professores e os estudantes, a fim de garantir que todos estejam envolvidos e engajados no processo de ensino-

aprendizagem e esse ponto foi o que mais buscamos desenvolver. Com a cooperação e o comprometimento de todos os envolvidos, é possível superar as dificuldades do ensino remoto e proporcionar uma educação de qualidade, mesmo em circunstâncias desafiadoras.

Porém, não podemos ignorar o contexto o qual estamos inseridos. Sabemos que muitas pessoas em nossa sociedade não têm acesso à internet e nem a equipamentos tecnológicos. Portanto, é imprescindível que, antes de tudo, possamos refletir como essa mudança do presencial para o remoto afetou essas pessoas que não tinham acesso. Precisamos cada vez mais ampliar esses acessos e capacitar as pessoas, para que alcancemos um nível igualitário de ensino remoto.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO GUIA

- 1 - Descreva a sua experiência como professor durante o tempo que lecionou no Pré-Uni.
- 2 - Você considera que o cursinho te proporcionou uma experiência formativa enquanto professor? E como o Pré-Uni colabora no processo de formação docente dos licenciandos e bacharelados da UFLA?
- 3 - Durante o seu curso de graduação, seja ele licenciatura ou bacharelado, você já tinha ouvido falar ou estudou sobre os saberes docentes? Se sim, descreva o que sabia antes de entrar no Pré-Uni.
- 4 - Esses saberes se dividem em cinco categorias, sendo elas:

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (p. 38).

Você saberia dizer qual desses mais foi utilizado para o desenvolvimento de suas aulas? E qual deles você mais desenvolveu?

5 - No seu percurso como professor no cursinho, quais as dificuldades encontradas diante dos estudantes? E você em algum momento alterou sua metodologia para aprimorar o ensino da aprendizagem?

6- O cursinho te possibilitou mudar como professor? Se sim, descreva essas mudanças.

## ANEXO A - AUTORIZAÇÕES PARA ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

### Apresentação e convite para participação em pesquisa

Prezado, Patrick Luiz Barreto Soares

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras sobre a temática: A Formação De Professores No Âmbito Do Pré-Uni/Ufla: A Mobilização Dos Saberes Docentes E Das Práticas Pedagógicas.

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para realizar o levantamento das memórias e percepções dos professores sobre sua atuação e formação enquanto professores no Pré-Uni. O tratamento e análise dos dados estará ancorado na análise de conteúdo, a partir da qual serão propostas categorias ou dimensões que viabilizarão a montagem de ações e estratégias para responder aos objetivos da pesquisa.

Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados do trabalho, caso tenha interesse.

**I - Título do trabalho: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-UNI/UFLA: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Responsáveis: Profª Giovanna Rodrigues Cabral e estudante do curso de Mestrado em Educação Larissa Cardoso Oliveira

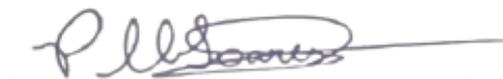
Departamento: Educação

Telefone de contato: 35-99734-9433

Disponibilidade em participar

Patrick Luiz Barreto Soares

Nome



Assinatura

Nome

Assinatura

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

## Apresentação e convite para participação em pesquisa

Prezado, Guilherme Marchiori

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras sobre a temática: A Formação De Professores No Âmbito Do Pré-Uni/Ufla: A Mobilização Dos Saberes Docentes E Das Práticas Pedagógicas.

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para realizar o levantamento das memórias e percepções dos professores sobre sua atuação e formação enquanto professores no Pré-Uni. O tratamento e análise dos dados estará ancorado na análise de conteúdo, a partir da qual serão propostas categorias ou dimensões que viabilizarão a montagem de ações e estratégias para responder aos objetivos da pesquisa.

Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados do trabalho, caso tenha interesse.

**I - Título do trabalho: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-UNI/UFLA: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Responsáveis: Prof<sup>a</sup> Giovanna Rodrigues Cabral e estudante do curso de Mestrado em Educação Larissa Cardoso Oliveira

Departamento: Educação

Telefone de contato: 35-99734-9433

Disponibilidade em participar

Guilherme Valdir Marchiori da Silva

Nome

*Guilherme Valdir Marchiori da Silva*

Assinatura

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**Apresentação e convite para participação em pesquisa**

Prezado, Wellington Donizet Ferreira

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras sobre a temática: **A Formação De Professores No Âmbito Do Pré-Uni/Ufla: A Mobilização Dos Saberes Docentes E Das Práticas Pedagógicas.**

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para realizar o levantamento das memórias e percepções dos professores sobre sua atuação e formação enquanto professores no Pré-Uni. O tratamento e análise dos dados estará ancorado na análise de conteúdo, a partir da qual serão propostas categorias ou dimensões que viabilizarão a montagem de ações e estratégias para responder aos objetivos da pesquisa.

Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados do trabalho, caso tenha interesse.

**I - Título do trabalho: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PRÉ-UNI/UFLA: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Responsáveis: Profª Giovanna Rodrigues Cabral e estudante do curso de Mestrado em Educação Larissa Cardoso Oliveira

Departamento: Educação

Telefone de contato: 35-99734-9433

Disponibilidade em participar

Wellington Donizet Ferreira

Nome

Wellington Donizet Ferreira

Assinatura