

## Formação Superior e os Saberes em Movimento

### Higher Education and Knowledge in Motion

Diva Souza Silva<sup>1</sup>

#### RESUMO

A formação superior e o movimento de saberes que a engendram tem sido foco de pesquisas diante do aumento de programas relacionados à profissionalização docente, tanto na modalidade presencial quanto à distância. O presente artigo trata de pesquisa realizada sobre a formação de professores de Matemática à distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os sujeitos eram professores que exerciam a docência cotidianamente e realizaram sua formação superior paralelamente a esse exercício profissional. Um dos objetivos da investigação foi narrar e analisar a experiência da formação profissional em serviço, via a modalidade de Educação a Distância (EaD), e a relação dos saberes privilegiados no curso de licenciatura em Matemática com aqueles produzidos e mobilizados pelos alunos-professores, assim denominados nesta pesquisa, em suas práticas profissionais. Estudos sobre a constituição docente, saberes docentes, EaD e narrativas contribuíram para melhor compreensão do processo de investigação. A metodologia compreendeu a abordagem qualitativa, através de procedimentos de observação, entrevistas semi-estruturadas e a construção de narrativas sobre a formação dos sujeitos envolvidos. Alguns itens de conclusão indicaram que esses professores legitimaram a experiência docente que vivenciavam cotidianamente através da formação acadêmica e também perceberam possibilidades de ensinar e aprender através de tecnologias, bem como compreender a base teórica do que ensinavam.

**Palavras-chave:** Formação Superior em Matemática. Saberes Docentes. Histórico-Cultural.

#### ABSTRACT

The higher education and the movement of knowledge that it produce has been the focus of research on the increase related to professionalisation of teachers, both in the classroom mode as well as in distance learning programs. This article discusses about a research conducted on the training of Mathematics teachers at a distance program through the Open University of Brazil (UAB). The subjects were teachers who exercised daily teaching and were conducting

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [diva@faced.ufu.br](mailto:diva@faced.ufu.br).

their higher education parallel to that professional practice. One goal of the research was to narrate and analyze the experience of some in-service professionals that were training via the modality of distance education (EAD), and the relationship of privileged knowledge in the undergraduate degree in Mathematics and mobilized to those produced by the student teachers, this so-called research in their professional practices. Studies on teacher constitution, teaching knowledge, distance learning and narratives contributed to better understand the research process. The methodology comprised a qualitative approach, through the procedures of observation, semi-structured interviews and the construction of narratives about the training subjects involved. Some items of completion indicated that these teachers legitimized the teaching experience that experience daily through academic training and also realized possibilities of teaching and learning through technology and understand the theoretical basis of what they taught.

**Keywords:** Higher Education in Mathematics. Teachers knowledge. Historic-Cultural.

## Introdução

A formação superior a distância, os sujeitos que dela fazem parte e os saberes em movimento circunscrevem toda a investigação<sup>2</sup>. A problemática central pretendeu perceber qual o possível encontro entre os saberes relativos à prática docente e os saberes acadêmicos desses alunos-professores, assim denominados na investigação, e como isso poderia refletir na formação superior a distância<sup>3</sup>.

Mesmo diante de pesquisas na área da formação de professores e da preocupação com sua formação e saberes, o Brasil ainda vive a falta de professores formados e habilitados para o exercício profissional docente. Há um número significativo de professores sem formação em exercício (em sala de aula) e não há uma legislação que contemple a 'unidade' diante de tanta 'diversidade', ou seja, uma legislação que contemple igualdade de oportunidades de formação, de condições de trabalho, de qualificação e remuneração para diferentes professores, em diferentes regiões diante de sua diversidade.

---

<sup>2</sup> Pesquisa concluída sobre a formação superior de professores de Matemática na modalidade de Educação a Distância.

<sup>3</sup> Parte da produção aqui apresentada integrou as discussões do IV Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, em 2012.

Esse era e ainda permanece sendo um cenário comum em relação à formação docente no Brasil. Muitos professores exercem a docência sem ainda terem a formação superior específica na área em que atuam, e acabam construindo um *ethos* profissional a partir da experiência que vivenciam nesse exercício.

Em 2009, por meio do Decreto 6.755, instituiu-se uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Com esse decreto, a oferta de cursos aumentou consideravelmente gerando novos cursos, polos de apoio à Educação a Distância e possibilidades de acesso para quem antes não tinha.

Quando da possibilidade de cursar o ensino superior na área em que atuam, há um encontro de saberes, que pode gerar conflitos, como também legitimar ações desenvolvidas.

Na tentativa de melhor compreender esse processo em um curso superior de Matemática na modalidade a distância, a investigação aqui apresentada empreendeu como construção teórica pesquisas e estudos sobre a constituição docente (Fiorentini, 2003; Borges, 2004), saberes docentes (Shulman, 1986; Tardif, 2002) educação a distância (Belloni, 1999) e experiências de formação (Clandinin e Connelly, 2000). O percurso metodológico envolveu uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo, com instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas, diário de campo, memorial e observações.

Bolívar (2002) afirma que a narrativa não é só uma metodologia, mas uma possibilidade de construir uma realidade, pois se assenta em uma ontologia. A individualidade não se explica somente por referências extraterritoriais, daí a importância de partir do entendimento da subjetividade, que é uma condição necessária do conhecimento social.

A narrativa não só expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas, mais radicalmente, medeia a experiência e configura a construção social da realidade. [...] O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se um modo privilegiado de construir conhecimento. (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

Procurando compreender melhor a investigação/pesquisa narrativa, ancorei-me em Clandinin e Connelly (2000), os quais definem

a investigação narrativa como “[...] um modo de compreender a experiência. É uma colaboração entre o investigador e os participantes, através do tempo, num lugar ou numa série de lugares, e em interação social com seus pares”. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20).

A narrativa é a qualidade estruturada da experiência vista como um relato. Trama argumental, sequência temporal, personagens, situação são constitutivos de uma configuração narrativa. (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Ela é uma forma, um meio de dar uma identidade ao próprio eu, de constituir-se. O ato de narrar confere significado aos eventos da própria vivência e pode retomar sentidos que as ações passadas produziram.

O cenário da investigação foi o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta do curso de Licenciatura em Matemática por uma Instituição de Ensino superior (IES) pública de MG, o qual é enfatizado nesse momento na perspectiva de ampliar a discussão sobre a Formação Docente.

Segue-se a apresentação da concepção que envolve o programa da UAB, a participação das IES na oferta de cursos/licenciaturas na modalidade a distância e a experiência investigada, a partir do olhar de um dos sujeitos de pesquisa.

## **A busca pela formação**

A busca pela formação superior no Brasil tem sido algo mais enfático nos últimos anos e, parte desse interesse se deve pela ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior, o que antes era restrito. Essa ampliação se deve também, segundo Gatti e Barreto (2009), em grande parte pelo incentivo à modalidade de Educação EaD – modalidade essa que, a partir da UAB, no ano de 2005, ganhou contornos de Política Pública de Formação.

Esse cenário fez com que professores que já estavam em exercício profissional, sem, contudo possuírem a formação superior e habilitação na área buscassem ou fossem levados à busca por essa oferta.

O projeto da UAB foi discutido pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005 através do Fórum das Estatais pela Educação e, no ano seguinte, foi publicado o Decreto n. 5.800/06, instituindo o sistema

sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada a CAPES.

A UAB é identificada por princípios como: priorizar a formação de professores para a Educação Básica, promovendo, através da educação a distância, o acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. Para atingir seus objetivos, fez uma articulação entre instituições públicas de ensino superior, os estados e os municípios para efetivação das propostas de formação.

[...] O Sistema Universidade Aberta do Brasil [tem] foco nas Políticas e [na] Gestão da Educação Superior. [...] A UAB é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). Dentre as atribuições da UAB encontram-se atividades de articulação das instituições de ensino superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em polos de apoio presencial, prioritariamente distribuídos em municípios do interior do país. (BRASIL, 2008).

Várias Instituições de Ensino Superior – IES públicas obtiveram autorização para ofertarem cursos em polos presenciais de diferentes cidades onde a população não tinha acesso ao ensino superior público e gratuito.

A pesquisa desenvolvida acompanhou uma proposta de uma IES pública em sua primeira oferta do curso de Licenciatura em Matemática a distância em duas cidades do interior de Minas Gerais.

Um dos sujeitos a buscar essa formação no curso de licenciatura em Matemática a distância foi a aluna-professora Rosângela. Uma mulher morena, mãe, avó, professora a alguns anos das áreas de Geometria e Artes, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, principalmente suprimindo a falta de professores na área de Matemática.

A carência de profissionais da área fazia com que outras pessoas de formações distintas à demanda apresentada pudessem preencher as lacunas que se apresentavam todos os dias pelas secretarias de educação municipal e estadual.

Rosângela trazia consigo experiências diversas no que diz respeito à docência, à escola, à matemática e desejava fazer um curso superior nesta área para possuir a certificação e assim apresentar a todos

os pares seu trabalho de forma legitimada. Isso nos leva a refletir sobre os saberes envolvidos nessa formação e as expectativas de Rosângela diante de um programa de formação de professores no ensino superior.

Para melhor compreensão do processo de formação superior destacado, segue a concepção e proposta do curso de Licenciatura em Matemática a distância.

### **Concepção e proposta do curso**

O curso de licenciatura em Matemática apresentava, segundo seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2006), um curso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Parecer N. CNE/CES 1.302/2001); e Cursos na modalidade de Educação a Distância: (Decreto 5.622/2005 e Portaria 02/2007). A carga horária prevista era um total de 3090 horas, distribuídas em nove períodos, sendo que a prática pedagógica e o estágio supervisionado compreendiam oitocentos e quarenta horas.

A concepção interacionista de educação foi assumida pelos elaboradores do PPP do curso, tendo o sujeito aprendiz como construtor de seu conhecimento.

Os eixos de formação básica, profissional e complementar foram estruturados não somente para atender à legislação pertinente, mas também para apresentar, através da organização disciplinar, ementas que pudessem responder à concepção do processo de ensino e de aprendizagem assumida no curso.

O processo de avaliação descrito no PPP também foi descrito em consonância com a concepção interacionista, diversificando instrumentos de avaliação e, ao mesmo tempo, garantindo, segundo a legislação exigida, uma pontuação maior destinada às provas presenciais em cada polo.

Os materiais foram adotados a partir de um consórcio de IES de outro Estado que, por orientação da UAB, organizaram uma rede de partilha e orientação de conteúdos para os primeiros cursos ofertados. A estrutura compreendia fascículos impressos, espaços virtuais com hipertextos, livros e artigos.

De fato, o curso mantinha um material em parceria com outro programa de licenciatura em Matemática a distância, como fonte básica de conteúdos para a formação de professores.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - utilizado foi o Moodle<sup>4</sup>, o que possibilitou uma interlocução virtual com os alunos, destacando a organização didática de cada conteúdo e os fóruns de discussão.

Para minimizar a discrepância entre a proposta de curso a distância e a falta de acesso a tecnologias pelo público alvo, os polos, em parceria com as prefeituras das cidades, implantaram laboratórios de informática com bons computadores conectados à internet para uso dos alunos. Isso era um pré-requisito para que os cursos fossem ofertados em parceria com os municípios.

Entretanto, ao acompanhar o curso e os sujeitos envolvidos algumas discrepâncias eram evidenciadas, como a distância entre a proposta e o desenvolvimento do curso; a falta de clareza da concepção de educação assumida e a relação desta com os conteúdos das disciplinas trabalhadas; a própria metodologia desenvolvida, dentre outros aspectos.

A distância entre a equipe de planejamento do curso, bem como da elaboração e organização disciplinar do mesmo, possibilitou inferir um componente técnico predominante no desenvolvimento e oferta do mesmo.

Verificou-se que a Racionalidade Técnica continuava a imperar em propostas de cursos de formação de professores, como esta. E isso não era diferente de propostas de cursos presenciais que comungavam dessa mesma prática, ou seja, não era a modalidade de oferta que definia a concepção assumida, mas esta se dava *a priori*.

De acordo com Schon (1983), a Racionalidade Técnica presume que os profissionais são solucionadores de problemas, que os problemas da prática profissional se apresentam de forma acabada e que podem ser resolvidos instrumentalmente, através da aplicação de teorias e técnicas embasadas na pesquisa. Isso acaba por dissociar ainda mais a concepção do planejamento e de seu desenvolvimento na formação de professores.

---

<sup>4</sup> Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Essa era uma questão delicada, entretanto, não era impeditiva do desenvolvimento do curso. Era um elemento a mais para analisar e pesquisar a formação de professores no cenário de uma política pública de formação.

Investigar a formação superior e os saberes que a movimentam fazia considerar os saberes da experiência e sua articulação com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares o que poderia possibilitar uma formação mais abrangente e consolidada de professores.

A experiência é o que nos torna humanos e capazes de avaliar o que 'nos passa' (LARROSA, 2001). A contribuição de Clandinin e Connelly (2000), também, é significativa quando se tenta captar a experiência vivida pelos sujeitos. Por isso a investigação considerou, metodologicamente, a pesquisa narrativa assumida como um modo de compreender a experiência.

## **Saberes Docentes e a Experiência**

A formação de professores, assumida como identidade profissional, amplia a maneira como ela é vista e vivida. Nóvoa (1995) afirma ser essa identidade profissional docente um espaço de construção da 'maneira de ser e de estar na profissão'.

Como o professor se constitui e se relaciona com o processo ensino-aprendizagem é sempre um reflexo de sua visão acerca da profissão e suas variáveis, inclusive no trabalho. Por isso, a afirmação de que a 'Formação produz Sentidos' envolve tanto espaços do sujeito em sua constituição docente quanto políticas de formação.

Os saberes dos professores são fundamentalmente sociais, ou seja, se inter-relacionam se engajam e são forjados nas relações sociais que envolvem esses e outros sujeitos, seus cotidianos, conflitos, configurações e relações.

Tardif (2002) afirma que o saber docente pode ser definido como um saber plural. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).



Os Saberes Profissionais são os saberes difundidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber, para as ciências humanas e para as ciências da educação. Eles são reconhecidos também como saberes pedagógicos por apresentarem concepções de educação, como as tendências pedagógicas, a exemplo da 'escola nova', justificando suas questões normativas. Procuram produzir conhecimentos e incorporá-los à prática docente.

Os Saberes Disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, como se integram hoje nas IES, sob a forma de disciplinas. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Tais saberes são considerados saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição e vão além, ou seja, são outros, diferentes daqueles ligados aos saberes profissionais (ciências da educação e pedagógicos). "Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores" (TARDIF, 2002, p. 38).

Os Saberes Curriculares são saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais (disciplinares) por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente através de programas escolares que os docentes devem aprender a aplicar.

Os Saberes Experienciais são saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; são saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Pode-se identificá-los como saberes da experiência ou saberes práticos. Os Saberes Experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

Rosângela, quando questionada sobre suas expectativas em relação à formação superior, teve, a princípio, duas falas: uma no sentido de ter acesso ao curso desejado, de forma pública e gratuita, algo que acreditava ser impossível em sua cidade; outra que demonstrou não esperar algo tão diferente sobre o ensino de Matemática do que aquilo que ela já vivenciava em sala de aula.

Ela enfatizava em suas falas que já sabia lecionar e o que buscava era legitimar o que já fazia, pois não acreditava que a formação superior pudesse trazer algo diferente ou até surpreendente do exercício docente em Matemática. Afirmou que o curso poderia oferecer mais oportunidades de trabalho, o que ia ao encontro de sua própria relação com a Matemática, construída pelo trabalho.

Sua experiência docente com Matemática teve início pela necessidade do trabalho e seguia exemplos e modelos de outros professores que a auxiliavam nas escolas em que trabalhava. Poder fazer o curso de licenciatura em Matemática na modalidade a distância era, para ela, a oportunidade de estudar, pois acreditava que não lhe exigiria muito tempo de dedicação. Isso, posteriormente, acabou por mostrar a Rosângela que era um equívoco seu, pois precisaria reservar tempo para o estudo e dedicação ao curso.

As experiências vivenciadas em diferentes escolas traziam para Rosângela a confiança em um saber docente, sendo que a realidade escolar acaba por servir de referência para o professor em relação aos saberes ali vivenciados. Esses saberes advêm de várias fontes, mas o que Rosângela mais demonstrava era o saber da experiência, o que, para ela, era suficiente para o exercício docente.

Shulman (1986) identifica saberes envolvidos na formação docente e os nomeia como saberes de conteúdos, saberes pedagógicos e saberes curriculares, propondo uma articulação entre esses saberes para um melhor ensino, uma maneira de amalgamar esses saberes em torno da constituição docente.

Tardif (2002) se refere a um amálgama de saberes que constituem o saber docente que pode ser definido como um saber plural, integrando diferentes saberes e relações advindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A experiência é algo da maior importância, entretanto ela sozinha não é capaz de questionar e problematizar situações de conteúdo e curriculares que contribuam para a socialização do saber construído e sistematizado.

No caso específico do conhecimento sobre a área de Matemática, Fiorentini (2003) afirma que o professor de Matemática é capaz de refletir sobre a própria prática, bem como produzir e ressignificar saberes de sua atividade profissional. Ele afirma que a formação do professor é

um processo permanente e inconcluso, considerando seu início antes do próprio curso de licenciatura e “[...] se prolonga por toda a vida, ganhando força principalmente nos processos partilhados de práticas reflexivas e investigativas” (FIORENTINI, 2003, p. 8).

Rosângela teve seu primeiro ano de prática profissional muito antes do acesso ao ensino superior, já estruturando consigo um saber docente, uma cultura profissional. Essa situação vai ao encontro do que Tardif (2000) classifica como saberes personalizados e situados.

Personalizados por estarem em relação a um professor que tem uma história de vida, é um ator social, trazendo consigo emoções, poderes, pensamentos e ações que carregam as marcas dos contextos nos quais está inserido. E situados, fundamentando-se em Lave (1988, 1991), pois são saberes construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho, muitas vezes, particular e é perante essa situação que eles vão dando sentido à ação e aos saberes.

Os saberes docentes são enraizados na experiência, vivida individualmente e em relação com o outro. Os saberes se inscrevem no tempo, mas necessitam de práticas reflexivas e investigativas. No movimento da profissionalização do ensino, da constituição profissional do docente, entre saberes, insere-se a ‘epistemologia da prática’, entendida por Tardif (2000) como o conjunto de saberes que os professores mobilizam em seu trabalho cotidiano.

O autor afirma que

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11).

Numa perspectiva histórico-cultural, buscou-se investigar o sentido da ‘experiência’ dos sujeitos de pesquisa e, no caso de Rosângela, em sua constituição docente em Matemática.

Para isso, a categoria 'práxis' foi fundamental nessa compreensão, reconhecendo-a e assumindo-a como lócus de produção de conhecimento. Para a consciência simples, a vida é 'prática' no sentido prático-utilitário.

Para o homem comum e corrente a prática é auto-suficiente, não exige mais apoio e fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que se subentende como seu, sem que se revista, portanto, de um caráter problemático. Sabe, ou acredita saber, a que se ater com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. Os problemas só podem surgir com a especulação e o esquecimento dessas exigências e soluções. A prática fala por si mesma. (VÁZQUEZ, 2007, p. 35).

O saber da experiência amalgamado aos saberes de conteúdos e pedagógicos podem ser um alicerce para uma prática educativa mais significativa. Fiorentini (2003), Tardif (2002), Nóvoa (1995) assumem essa posição ao considerarem esses saberes em movimento na formação docente.

### **Alguns possíveis encontros entre saberes da experiência e acadêmicos**

Diferentes situações foram relatadas por Rosângela sobre sua relação com a Matemática e com a docência, dentre elas as formas de estudar, planejar aulas e fontes de pesquisa. Por suas experiências com diferentes metodologias de ensino e níveis de alunos desde crianças até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa aluna-professora tinha um olhar rico e diferenciado sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Um possível encontro entre saberes se deu, a princípio, pela modalidade de EaD. Para quem não acreditava em contribuições significativas da experiência do curso superior em Matemática a distância diante de sua própria experiência docente, foi se vendo diante de novas formas do processo ensino-aprendizagem.

A eficácia do uso de tecnologias de informação e comunicação em processos de educação a distância, segundo Belloni (1999) vai depender muito mais da concepção dos processos de ensino-

aprendizagem que orientam os cursos, do que, especificamente, das características e potencialidades técnicas das ferramentas.

A modalidade de Educação a Distância se tornou um terreno fértil para a troca de experiências e de interação entre os alunos. Rosângela usou os fóruns (da plataforma moodle) para relacionar os saberes acadêmicos propostos com sua experiência discente e docente. Ela se sentia ouvida na 'sala virtual de Matemática a distância' através da ampliação do debate com os professores e colegas do curso; era um cenário propício para evidenciar sua percepção sobre o assunto, através de ferramentas do curso a distância. Mas, também, acreditava que o curso era mais exigente do que precisava ser; isso talvez por considerar o conhecimento experiencial como suficiente para o exercício docente. Na percepção de Rosângela,

Eles estão querendo formar matemáticos, e não professores. Eles estão querendo críticos em Matemática, é... pensadores... eles estão formando matemáticos mesmo... né, analisar, provar, prova isso, prova isso, prova aquilo outro... coisa de louco. Faz um círculo e tem que provar que aquilo ali é um círculo... nossa, eu fiquei, eu fiquei horrorizada com aquele negócio. Pronto, faz esse círculo, tá claro, eu já fiz até com compasso aqui, ó, agora tem que provar?

O que fundamentava o ensino de Matemática, a compreensão dos processos que envolvem o conceito e suas correlações não eram significativas para Rosângela naquele momento. Avaliava que o curso poderia enfatizar o conteúdo e maneiras diferentes de sua aplicação, pois era assim que ela via a sala de aula e a experienciava.

A perspectiva apresentava por alguns teóricos é que a experiência seja considerada em um amálgama com outros saberes como os de conteúdo e pedagógicos. Os cursos de licenciatura poderiam valorizar mais esses saberes que os professores com mais tempo de experiência profissional têm e considerá-los no planejamento e desenvolvimento do curso.

As possíveis resistências e tensionamentos diante dos encontros dos saberes poderiam ser problematizados e ressignificados na relação da formação docente. Ferramentas utilizadas nas plataformas de cursos a distância, como chats e fóruns são exemplos de interlocução entre alunos com professores e alunos com alunos.

Belloni (1999) afirma que a eficácia do uso de tecnologias de informação e comunicação em processos de educação a distância vai depender muito mais da concepção dos processos de ensino aprendizagem que orientam os cursos, do que, especificamente, das características e potencialidades técnicas das ferramentas.

Rosângela viu no ambiente de educação a distância uma maneira de expor suas experiências, ser questionada (mesmo estranhando a situação) e os assuntos da formação docente serem problematizados.

Os saberes estavam em movimento e a mediação necessária, em uma concepção interacionista de educação, requeria dos docentes formas mais interativas de lidar com os conhecimentos dos alunos, do curso e da formação.

Ela poderia ter vivenciado situações semelhantes em um curso presencial, mas o fato é que ela teve acesso ao ensino superior através da modalidade a distância, o que antes era improvável, pois não existia a oferta, muito menos pública e gratuita.

Articular saberes da experiência docente, vivenciada dia a dia com a formação docente superior, mobiliza a caracterização da identidade docente, pois os saberes que emergem da prática se tornam referências para os professores, mas precisam ser problematizados e fundamentados gerando a legitimidade da formação.

## **Considerações**

Os saberes envolvidos na formação superior a distância se tornam base fundamental e articulada entre a formação inicial e continuada de professores e isso não é diferente na modalidade a distância.

No caso específico da formação em Matemática, percebeu-se, a partir dos relatos de Rosângela, que o saber da experiência levado em consideração, problematizado e discutido é um fator da maior importância na formação de professores que já estão em exercício profissional. Isso porque esses saberes são considerados como conhecimento 'na prática', trazidos pelos professores. A fundamentação deles e até a sua reconsideração se torna parte dessa experiência de formação.

Os programas de formação de professores, como o relatado da UAB, vêm se consolidando como Política Pública e impelem cada vez mais

investigações sobre os processos de formação, e os saberes envolvidos na modalidade a distância. O que possibilita a compreensão sobre esse tipo de formação e ao mesmo tempo problematiza programas, cursos e experiências sobre a formação de professores.

Rosângela apresentou que, a partir de mecanismos de interatividade do Ambiente Virtual de Aprendizagem, se sentiu ouvida e contemplada em suas experiências docentes em articulação com os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos no curso de licenciatura em Matemática a distância. Percebeu também que o saber da experiência não é suficiente para a formação docente, entretanto ele precisa ser considerado e não negado na formação de professores.

Investigar a formação superior docente e os saberes em movimento leva à reflexão de que o campo é frutífero para estudos. Mostra ainda a necessidade de melhor articulação entre a formação a as práticas docentes de diferentes professores em distintas partes do nosso país, buscando uma formação mais integrada, de qualidade e que contribua para a educação de outros sujeitos.

Outras perspectivas se levantam para a continuidade das investigações ao tratar sobre a formação para a docência do ensino superior, preocupando-se com a formação de quem forma os professores da Educação Básica; com qual perspectiva de formação; a partir dos saberes envolvidos e do movimento que os engendra. Não é possível continuar a formar professores sem buscar esse amálgama entre formadores e formandos, políticas públicas e a identidade docente. São problematizações para futuras investigações.

## Referências

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Associados, 1999.
- BOLIVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de La investigación biográfica-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>>. Acesso em: 03 abr. 2009.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. UAB - Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, Campinas/SP. **Anais eletrônicos...** Campinas/SP: COLE, 2001. Palestra. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/info/textos/saber.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2005.

LAVE, J. **Cognition in practice**: mind, mathematics and culture in everyday life. New York: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NÓVOA, A. M. S. S. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge Growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.