

SEÇÃO: ARTIGOS

PARA LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA PARTICIPANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O QUE É FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Ana Paula Moreira¹

Marinez Meneghello Passos²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar qual o significado de formação de professores para os integrantes do Programa de Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Matemática de uma Universidade Tecnológica Federal do estado do Paraná. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos participantes do projeto. Os depoimentos dos entrevistados foram analisados segundo os procedimentos indicados pela Análise de Conteúdo, tendo como categorias *a priori* os Focos da Aprendizagem Docente, os quais são: (i) interesse pela docência; (ii) conhecimento prático da docência; (iii) reflexão sobre a docência; (iv) comunidade docente; e, (v) identidade docente. Mediante esta investigação foram encontrados significados relacionados a progressos pessoais, estabelecimento de valores, vivências possibilitadas, reflexões deflagradas, questionamentos evidenciados, participações realizadas, aprendizados ocorridos, construções elaboradas, estratégias efetivadas, saberes e conhecimentos inerentes ao professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Focos da Aprendizagem Docente. Programa de Residência Pedagógica.

Como citar este documento – ABNT

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores?. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e023813, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.23813>.

Recebido em: 16/07/2020

Aprovado em: 28/09/2020

Publicado em: 28/11/2020

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2376-716X>. E-mail: ana_moreira@live.com.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procopio, PR, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>. E-mail: marinezpassos@uel.br.

PARA ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES?

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo investigar cuál es el significado de la formación docente para los miembros del Programa de Residencia Pedagógica de la carrera de Matemáticas de una Universidad Tecnológica Federal en el estado de Paraná. Para eso, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con los estudiantes que participaron del proyecto. Los testimonios de los entrevistados fueron analizados según los procedimientos indicados por el Análisis de Contenido teniendo como categorías *a priori* los Enfoques de la Enseñanza del Aprendizaje, que son: (i) interés por la enseñanza; (ii) conocimiento práctico de la enseñanza; (iii) reflexión sobre la enseñanza; (iv) la comunidad docente y; (v) identidad docente. Por medio de esta investigación, fueron encontrados significados relacionados a los progresos personales, establecimiento de valores, experiencias hechas posibles, reflexiones activadas, preguntas evidenciadas, participaciones realizadas, lecciones aprendidas, construcciones elaboradas, estrategias efectivas, y conocimiento inherente al docente.

Palabras clave: Formación de docentes. Enfoques en el Aprendizaje Docente. Programa de Residencia Pedagógica.

FOR MATHEMATICS STUDENT TEACHERS PARTICIPATING IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: WHAT IS TEACHER EDUCATION?

ABSTRACT

This article aims to investigate what is the meaning of teacher education for members of the Pedagogical Residency Program of the Mathematics course at a Federal Technological University in the state of Paraná. To this end, semi-structured interviews were conducted with students participating in the project. The interviewees' statements were analyzed according to the procedures indicated by Content Analysis, having as a priori categories the Strands of Teacher Learning, which are: (i) interest in teaching; (ii) practical knowledge of teaching; (iii) reflection on teaching; (iv) the teaching community; and, (v) teacher identity. Through this investigation, meanings were found related to personal progress, establishment of values, enabled experiences, reflections produced, highlighted questions, participations, lessons learned, elaborated constructions, elaborated strategies and inherent knowledge for the teacher.

Keywords: Teacher Education. Strands of Teacher Learning. Pedagogical Residency Program.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos averiguar o significado de formação de professores para alunos de licenciatura em Matemática participantes do Programa de Residência Pedagógica. Diante disso, trazemos inicialmente significados e algumas concepções de formação de professores que autores da área apresentam em suas obras.

Falar sobre formação de professores exige que compreendamos o significado de formação. Partindo da etimologia, encontramos que a palavra formação origina do latim *formatio, ōnis* “formação, forma, configuração”³ e, consultando sua acepção no dicionário *Houaiss* (2009) da língua portuguesa temos “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação”. No *Dicionário em construção – Interdisciplinaridade*, Batista (2002, p. 137) relata seu entendimento sobre formação como “processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”.

No momento em que incorporamos a esses significados o substantivo professor, aqui definido como “aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, universidade, curso ou particularmente); mestre”⁴ (HOUAISS, 2009), percebemos que formação abrange uma gama de ações do indivíduo.

Nóvoa (1992), no âmbito da formação de professores, expõe que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Ponte (1995), quando aborda sobre a noção de formação, aponta que esta se aproxima do conceito de desenvolvimento profissional e, ao mencionar as diferenças entre ambos, relata que a formação é relacionada à ideia de “frequentar” cursos; consiste num movimento de fora para dentro, de modo que informações são transmitidas ao professor; foca-se naquilo de que o professor é carente; geralmente é considerada de maneira dividida, separando-a por assuntos, disciplinas etc.; e, parte, geralmente, da teoria e muitas vezes não sai dela. Para Ponte (1995), o conceito de desenvolvimento profissional representa uma forma diferente de olhar para a formação de professores, uma vez que o desenvolvimento profissional representa

³ Consulta realizada no *Dicionário Eletrônico Houaiss* da língua portuguesa 3.0.

⁴ Acepção do *Dicionário Eletrônico Houaiss* da língua portuguesa 3.0.

o rompimento da ideia de que o professor é mero objeto de sua formação, transfigurando-se como sujeito responsável por ela.

Pimenta (1996), ao articular sobre o professor reflexivo (SCHÖN, 1990), aponta a tendência de se pensar a formação de professores como um processo contínuo que envolve a formação inicial e contínua do docente. Levando isso em consideração, a autora entende que:

[...] formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1996, p. 29).

Passos *et al.* (2006), ao fazerem uma síntese teórica conceitual de formação e desenvolvimento profissional, concebem a formação de professores em uma perspectiva de formação contínua e, também, de desenvolvimento profissional. Eles a entendem como:

[...] um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial — voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares — e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura (PASSOS *et al.*, 2006, p. 195).

Roldão (2017), quando discute sobre a natureza da formação docente, apresenta uma perspectiva relacionada aos estudos desenvolvidos durante o processo formativo. Para Roldão (2017, p. 194) “formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada”.

Ao recorrermos à literatura, encontramos diversas acepções de formação de professores. Há autores que a concebem como uma perspectiva pessoal em que a formação parte das iniciativas do indivíduo, outros expõem a ideia de que a formação está precisamente relacionada a frequentar um ambiente educacional e há, também, os que a definem como a ação contextualizada daquilo que se aprende no ambiente educacional.

Além das noções sobre formação de professores aqui apresentadas, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) disposições acerca dos fundamentos da formação dos profissionais da Educação – esses princípios são tratados nos incisos I, II e III do parágrafo único do artigo 61 – que articulam sobre a presença da formação

básica, a associação entre teoria e prática e o proveito de experiências acadêmicas na formação de professores.

Diante das conceituações apresentadas anteriormente, assumimos que cabe ao indivíduo definir ou elaborar o próprio significado de formação, em especial de formação de professores. É frente a essa compreensão que elaboramos o objetivo desta pesquisa: investigar qual o significado de formação de professores para os integrantes do Programa de Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Matemática de uma Universidade Tecnológica Federal do estado do Paraná, utilizando, para essa identificação, os Focos da Aprendizagem Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Na continuidade do artigo trazemos esclarecimentos sobre os Focos da Aprendizagem Docente (FAD); algumas informações relativas ao Programa de Residência Pedagógica em geral e, também, no âmbito da instituição investigada; detalhes a respeito dos procedimentos metodológicos; exemplificações dos dados coletados e os resultados que pudemos evidenciar; por fim, nossas considerações conclusivas.

FOCOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE

Os FAD, segundo Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 25), são “um instrumento de análise da aprendizagem docente que poderá ser útil para avaliar a formação de professores em qualquer área e configuração”. Eles foram elaborados em analogia com os Focos da Aprendizagem Científica (FAC), que consistem em um conjunto de seis focos para a aprendizagem científica em ambientes informais e formais (por adaptação) e encontram-se presentes no relatório *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits* (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2009). Assim como os FAC, os FAD podem “possibilitar uma visão ampla da formação de professores que incorpore múltiplas dimensões” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 33).

Na sequência descrevemos os cinco Focos da Aprendizagem Docente, como concebidos por seus autores de origem:

Foco 1 [interesse pela docência]. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Foco 2 [conhecimento prático da docência]. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*.

Foco 3 [reflexão sobre a docência]. Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão *a posteriori* sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

Foco 4 [comunidade docente]. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

Foco 5 [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 33).

Em pesquisas, os FAD têm sido empregados como categorias de análise do aprendizado da docência. Demonstrando seu uso temos a investigação de Moryama, Passos e Arruda (2013), que utilizaram os FAD para compreender o que alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas aprendiam sobre a docência, participando do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a pesquisa de Obara, Broietti e Passos (2017) que caracterizou a contribuição do PIBID na construção da identidade docente de ex-bolsistas e egressos de um curso de licenciatura em Química e de professores da rede estadual de ensino.

De antemão, assumimos que os FAD seriam utilizados para realizar a interpretação dos dados coletados, provenientes das manifestações dos integrantes do Programa de Residência Pedagógica em investigação, sendo que cada um dos focos passaria a ser considerado como uma categoria estabelecida *a priori*, sustentando assim um processo dedutivo de análise. Detalhes a respeito desses procedimentos foram inseridos em uma seção subsequente.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2018), é um projeto (sem fins lucrativos) realizado com o intuito de estimular a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Conforme o art. 2º da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, os objetivos do programa são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e

prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e,

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 1).

O programa é desenvolvido em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As IES envolvidas articulam seus projetos do programa com as propostas pedagógicas da escola que receberá os alunos participantes (BRASIL, 2018).

Para participar do programa os discentes dos cursos de licenciaturas das IES devem estar cursando no mínimo o 5º período ou ter cursado 50% do curso, além disso, precisam dispor de 440 horas que serão destinadas às atividades do programa, das quais: 60 horas são destinadas à ambientação na escola; 320 horas são de imersão, que incluem a regência, o planejamento e execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica; e, 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Essas atividades são acompanhadas por um Coordenador Institucional, responsável pelo projeto e docente da IES, por um Docente Orientador, também docente da IES, e por um Preceptor, professor da educação básica da escola que receberá o discente.

Nesta pesquisa, investigamos o Programa de Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Matemática de uma Universidade Tecnológica Federal do estado do Paraná, que contava com 24 discentes, 3 preceptores e 1 docente orientador e coordenador institucional. Todos os participantes desse programa reuniam-se mensalmente (ou quinzenalmente) para discutir suas dificuldades e práticas realizadas nas redes de ensino em que atuavam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de investigar o significado de formação de professores para os participantes do Programa de Residência Pedagógica, utilizamos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio e transcritas. Para nortear a entrevista elaboramos perguntas que possibilitassem a realização de um diálogo, entre entrevistado e pesquisador, a fim de percorrer um caminho que levasse ao questionamento sobre a

formação de professores. Por vezes incrementamos outras questões, dependendo das manifestações do depoente.

Trazemos a seguir as perguntas gerais, norteadoras, na ordem em que foram apresentadas aos licenciandos na ocasião da coleta: “Qual o seu nome?” (apenas para organização dos dados); “Há quanto tempo está no projeto Residência Pedagógica?”; “O que é o projeto para você?”; “Por que você participa do projeto Residência Pedagógica?”; “O que é a formação de professores para você?”.

O *corpus*⁵ foi composto por 21 entrevistas realizadas individualmente com os graduandos do curso de licenciatura em Matemática. Cada entrevista foi codificada com a letra E de estudante, seguida de um número para identificar o participante da pesquisa. Esclarecemos aqui que não estão registrados nesse *corpus* as entrevistas dos estudantes E8 e E11 que não compareceram às entrevistas.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo compreendida por Bardin (2011, p. 45) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Segundo essa autora, a Análise de Conteúdo é composta pelo processo de “pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento dos resultados”, no qual o pesquisador, em seu percurso investigativo, faz inferências que contribuam para o seu movimento interpretativo.

Nesta pesquisa começamos a pré-análise realizando a “leitura flutuante” das transcrições das entrevistas, seguindo para a definição do *corpus*, quando selecionamos as respostas dos entrevistados referentes à questão “O que é a formação de professores para você?”, entre outras respostas que colaboravam para a compreensão do significado de formação de professores para o discente. Cabe destacar que, para os resultados que apresentamos neste artigo, não consideramos as entrevistas em sua completude, mas somente os excertos que remetiam aos FAD, assumidos inicialmente por categorias *a priori*, em função dos objetivos delineados.

Após definirmos o *corpus*, organizamos as falas selecionadas dos estudantes em uma planilha. O cabeçalho dessa planilha foi composto pelos seguintes itens divididos em colunas: “estudante”, que identifica a que entrevistado pertence tal fala; “número da fala”, na qual enumeramos as frases dos estudantes de modo contínuo – isto é, iniciou-se a enumeração na primeira fala do estudante E1 e ela encerrou-se na última fala do estudante E23; “fala”, trata-se da coluna na qual estão dispostas as frases dos estudantes; e, “apontamentos”, na qual

⁵ “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

dispusemos observações (elaboradas pelos pesquisadores) referentes às frases dos alunos em relação aos FAD.

Para a exploração do material, grifamos trechos das frases dos estudantes que remetessem à formação de professores, classificamos os grifos questionando o seu significado e os categorizamos usando os focos. A título de demonstração dessa etapa do processo, os grifos classificados na categoria “conhecimento prático da docência” apresentavam, por exemplo, palavras e concepções a respeito de vivências da prática docente, da postura em sala de aula, do saber ensinar, do domínio de conhecimentos específicos da disciplina e de conhecimentos pedagógicos, entre outras práticas docentes que representassem a atividade em sala de aula.

Na etapa de tratamento dos resultados, buscamos compreender os conjuntos significativos das falas, para isso apontamos o que observamos em cada agrupamento das frases categorizadas em cada FAD e dispusemos em uma tabela a quantidade de vezes que cada um dos focos era evidenciado nas falas de cada um dos entrevistados. Optamos por essa forma de apresentação porque ela permite uma leitura sintetizada das informações coletadas, sendo que seria inviável mostrar a completude dos registros analisados em um artigo. A seguir, abordaremos essa fase, trazendo exemplos que elucidam nossas seleções e alocações em cada foco, e apresentaremos a tabela em questão.

ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para identificar as falas dos entrevistados que se enquadram nos FAD, buscamos responder à pergunta: “o que essa fala quer dizer?”. Ao refletir sobre isso, identificamos a qual foco a fala estava relacionada e justificamos a característica que levou a classificá-la em determinada categoria. Diante disso, apresentaremos aqui alguns trechos das entrevistas categorizadas em cada FAD.

Foco 1: Interesse pela docência

Com relação ao Foco 1, no qual o professor ou futuro professor demonstra motivação e mobilização para a docência, identificamos nas falas dos discentes aspectos sociais, citados por E12:

“[...] porque você acaba ajudando pessoas quando você é professor, mesmo indiretamente (sic)” (E12).

E, também, aspectos individuais, que mobilizam o indivíduo a buscar um progresso para a formação de professor em relação à sua caminhada universitária, ao envolvimento emocional com os alunos e ao seu crescimento profissional docente, como mostrado na fala do E17 ao manifestar que o interesse pelo processo educacional sempre precisa estar presente:

“[...] formação de professor... olha eu acho que é um crescimento constante que o professor tem que buscar atualização, é entender o lado do aluno, progredir sempre, não estagnar, porque a gente vê muito isso, que o professor estagna na situação que tá e fica, então eu acho que é... num sei se é certa essa posição que eu coloco, mas eu acho que formação de professor é isso, é sempre um progresso (sic)” (E17).

Foco 2: Conhecimento prático da docência

Sobre o Foco 2, referente ao conhecimento prático da docência, observamos nas falas o reconhecimento da experiência, do licenciando ou docente, na sala de aula como componente na formação de professores. Como relata E14:

“[...] mas só quando a gente vai pra escola, vivencia o que a gente vê aqui na teoria, olhando na realidade que a gente começa a ter ideia e começa a construir nossa formação (sic)” (E14).

Incluem-se nessa experiência os repertórios de conhecimentos metodológicos abordados na fala de E16:

“[...] a formação de um professor eu acho que ela só é adquirida com muita experiência, tipo, desde você participar não só ali do projeto da Residência, mas desde você elaborar um plano de aula nas aulas de disciplina de prática que a gente tem que é vinculado com a Residência Pedagógica” (E16).

Em continuidade temos as manifestações sobre o conhecimento pedagógico e didático, citados por E20 e E01, respectivamente:

“[...] entender que cada aluno tem seu tempo né, cada um tem seu pensamento, seu raciocínio né, seu modo de... é pensar né (sic)” (E20).

“Ah tem que ter... tem que saber o conteúdo né, pra poder passar e saber ensinar tem que ter uma boa didática pra dar aula (sic)” (E01).

Houve entrevistados que explicaram a formação de professores como um “conhecimento de casos”, como cita E22:

“[...] é você capacitar uma pessoa a entrar em sala de aula pra lidar com tudo que acontece lá dentro (sic)” (E22).

E também como uma maneira de estar atento às surpresas do cotidiano da vida docente, explicitada por E23:

“[...] acho que a formação do professor ela tem que acontecer tanto na teoria, mas também principalmente na prática, porque essa prática do dia a dia que vai te ajudar a enfrentar os problemas futuros (sic)” (E23).

Foco 3: Reflexão sobre a docência

Sobre o Foco 3, que trata da reflexão do docente ou futuro docente sobre seus conhecimentos e práticas, abrangendo a dimensão da pesquisa, encontramos nas falas considerações sobre a formação de professores que remetem à reflexão sobre a aprendizagem individual dos alunos:

“[...] cada aluno tem seu problema né, tem seu problema individual, tem alunos que no ensino médio trabalham fora, têm seu problema em casa, vai estudar na marra, então não tá querendo aprender as coisas né, isso não é a culpa dos docentes que estão lá, então a realidade é outra coisa... (sic)” (E10).

Observamos também que E17 explica sobre formação de professores como um ato de elaborar estratégias de ensino e refletir sobre o uso delas, quando afirma que:

“[...] é criar estratégias né que vai ser melhor pros alunos e também ter discernimento de saber de quando aquela estratégia tá funcionando ou não, sempre olhar bem pro lado do aluno mesmo, acho que é mais focado nisso (sic)” (E17).

Além das reflexões sobre a aprendizagem dos alunos e as estratégias de ensino, houve destaques relativos às disciplinas cursadas no ensino superior como item que “fez a diferença”, ou não, na formação dos professores:

“[...] a gente [...] falou assim... que a gente achava que tinha muitas matérias de didática aqui na UTF, a gente não tiraria nenhuma de matemática, as de matemática a gente acha essencial, as de didática a gente acha que a maioria é quase a mesma coisa... tem muito pouca matéria de ensino, de como trabalhar, por exemplo, assim, de como você vai dar aula [...] eu tô fazendo a prática em ensino C, até agora foi a disciplina que teve mais diferença entre as outras, porque a maioria das de didática sempre é currículos, metodologias, essas coisas, mas não como você ensinar ‘aquilo’ pro aluno, é uma das que eu acho que faltava das disciplinas aqui (sic)” (E19).

Por fim, em relação ao Foco 3, um dos entrevistados comentou sobre algumas situações que ocorriam durante as aulas acompanhadas por eles, relatando que o professor estava em constante formação:

“[...] não é nem na questão de Matemática de ensinar, acho que é na questão de saber lidar com algumas coisas que você vê mesmo na Residência, igual você chegar na sala de aula, os trinta e cinco alunos estão desinteressados, e o que eu vou fazer? Vou continuar uma aula? Vou esperar eles se acalmarem? Vou tentar saber por que eles estão assim? Vou ignorar? E eu acho que isso é constante, eu acho que eu vou tá sempre em formação, acho que formação de professores não acaba (sic)” (E14).

Foco 4: Comunidade docente

Quanto ao foco que destaca a presença da comunidade docente, verificamos a importância da participação em grupos como local de aprendizado para a formação de professores, com diversas menções, e trouxemos como exemplo as falas de E02 e E03, respectivamente:

“[...] essas experiências de formação, eu acho que o curso não proporciona tanto, eu acho que o projeto [Residência Pedagógica] proporciona bastante, eu acho muito importante (sic)” (E02).

“[...] os projetos como a Residência é uma das coisas muito boas que tá tendo eu acho, tem as disciplinas, o projeto que a gente tem que apresentar (sic) [...]” (E03).

Complementando essa relação, E20 explicou que a participação nesses grupos contribuiu, sobretudo, com sua prática:

“[...] muito [...] antes de participar do projeto assim, eu não tinha assim, é tanta... não me sentia tão à vontade na frente assim, porque aqui a gente só apresenta pro pessoal da sala, e todo mundo fica quieto né, é diferente da sala de aula, ali você num né... outras pessoas que você não convive diariamente, é, cada um tem seu pensamento, tem o professor te observando, e é um momento assim de você tá corrigindo aquilo que você tá errando também né, e pra você sentir como que é ali né, no dia a dia mesmo, então pra mim é bem importante, tanto aprender isso, tá lá na frente, fazendo as regências, quanto o conteúdo também (sic)” (E20).

Foco 5: Identidade docente

Com relação ao Foco 5, notamos nas falas dos entrevistados três considerações que competem à formação de professores: o aprender para ser um professor, o pensar em si como futuro professor e a construção de sua própria identidade docente.

Sobre aprender a ser um professor, E04 disse:

“[...] eu acho que é preparação mais pra mim mesmo e também pra... pra atuar em sala de aula, não um plano de aula como ensina essas coisas (sic)” (E04).

Além disso, E04 relatou que a formação é um processo singular da prática que não envolve aspectos didáticos. O pensar sobre si como professor remete a ser um aprendiz da docência. Na fala de E05 podemos verificar sua reflexão sobre tornar-se professor:

“A R.⁶ que é minha professora supervisora... antes de eu aprender matemática com ela, a primeira coisa que eu aprendi foi a como se portar em sala de aula, tipo você deve ou não falar, ou como você... a sua postura como professor, quais coisas você pode passar pros seus alunos, não envolvendo matemática necessariamente, mas a forma de você construir a identidade de um ser humano é modelar aqueles que estão mais encaminhados pra melhorarem um pouquinho o foco também... Eu acho que o professor, igual eu falei com a R., o professor antes de tudo ele é um pai ou uma mãe, claro que não é papel dele fazer isso, mas dentro da sala de aula ele acaba se tornando, principalmente quando você trabalha com o sexto ano, que é o meu caso (sic) [...]” (E05).

E, por fim, sobre o professor ser o construtor de sua identidade, E21 argumentou:

“[...] poder absorver isso [ensinamentos de pessoas que já foram professores] e construir a sua própria visão do que é ser um professor, é um profissional da educação (sic)” (E21).

Síntese da análise das falas na perspectiva dos FAD

Diante do que foi possível evidenciar nos relatos dos depoentes com relação aos FAD, elaboramos a Tabela 1 que apresenta a quantidade de focos presentes nas falas de cada entrevistado, e, na mesma tabela, o total de cada um dos focos existentes nas falas do grupo.

Aluno/Foco	Foco 1	Foco 2	Foco 3	Foco 4	Foco 5
E01		4			
E02		2		2	
E03		6	1		
E04		1			1
E05				1	1
E06		2			
E07		1	1		
E09		2			
E10			1	2	1
E12	2	1			
E13		1			
E14		1	1		1
E15		2			
E16		1		1	
E17	1		1		
E18		1	1		
E19		1	1	1	

⁶ Omitimos o nome da professora, deixando somente a letra inicial do nome seguida de um ponto final.

E20	1	1	1	1	
E21				1	1
E22		2			
E23		1			
Totais	4	30	8	9	5

Tabela 1 – Focos presentes nas falas dos entrevistados

Fonte: elaborada pelas autoras, 2019.

Ao somarmos os totais inseridos na linha final da Tabela 1, temos um resultado de 56 trechos que traziam em seu escopo algum dos FAD. Observando tais registros percentualmente, e verificando linha por linha, ou seja, graduando por graduando, temos que 33,33% dos entrevistados manifestaram-se somente em relação a um dos focos (por exemplo, E1, manifestou-se apenas sobre o Foco 2), 47,61% destacaram em seus relatos dois focos (como E2, trazendo os Focos 2 e 4), 14,28% tiveram suas falas alocadas em três focos (E10, por exemplo), 4,46% em quatro focos (verifique E20), sendo que nenhum dos licenciandos se manifestou com relação aos cinco focos.

Diante desses resultados sintetizados na Tabela 1, trazemos as conclusões de outro movimento interpretativo realizado, que explicitamos na seção relativa aos procedimentos metodológicos, as quais contribuem com a resposta ao que procuramos compreender com a realização desta investigação: que significados esses estudantes atribuem à formação de professores e que puderam ser balizados pelos FAD?

Na sequência listamos as evidenciações possibilitadas por esse processo analítico, que considerou a disposição dos FAD de 1 a 5: valorizar os aspectos sociais da formação; progredir na caminhada universitária; progredir no envolvimento emocional com os alunos; progredir com o próprio crescimento profissional docente; vivenciar a sala de aula; ter conhecimentos metodológicos; ter conhecimentos pedagógicos; ter conhecimentos didáticos; ter conhecimentos de casos para lidar com surpresas do cotidiano escolar; refletir sobre a formação dos alunos; elaborar estratégias de ensino; refletir sobre as estratégias utilizadas para o ensino; refletir sobre as ementas dos cursos de ensino superior; questionar situações do ambiente escolar; participar de grupos para formação de professores; aprender para ser professor; pensar em si como futuro professor; e, construir a própria identidade docente.

Em suma, pudemos compreender que a formação de professores para os licenciandos entrevistados é uma atividade pessoal e coletiva desenvolvida no contexto da formação inicial e na formação continuada em sala de aula, por meio do conhecimento e da reflexão sobre práticas, teorias, ensino, aprendizagem e sobre a própria formação, que contribui para a construção da própria identidade docente e do aperfeiçoamento de sua carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo da pesquisa, refletimos sobre o significado de formação de professores, seja na definição dos objetivos da pesquisa, na elaboração das entrevistas ou na análise dos dados.

Vimos que a formação de professores é determinada por ações reflexivas do docente, e que essas ações trilham várias concepções. Neste processo investigativo pudemos perceber que as falas dos entrevistados participantes do Programa de Residência Pedagógica agregaram significados ao professor ou futuro professor que vive a formação.

Diante do objetivo deste artigo, com os resultados de uma investigação que se dedicou a buscar o significado de formação de professores, segundo os participantes do Programa de Residência Pedagógica, identificamos que o processo de formação é contínuo e exige do profissional uma visão reflexiva do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; FREGOLENTE, Alexandre. Focos da Aprendizagem Docente. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições 70, 2011.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-137.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União: seção 2*, Brasília, n. 41, p. 28, 1 mar. 2018.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 3.0. [S.L.]: Objetiva, 2009.

MORYAMA, Nayara; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sérgio de Mello. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 191-210, nov. 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning science in informal environments: people, places, and pursuits*. Washington: The National Academies Press, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040003>.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; GRANDO, Regina Célia; GAMA, Renata Prenstteter; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MELO, Marisol Vieira de. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, [s. l.], v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.

PONTE, João Pedro da. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, João Pedro da et al. (ed.). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: que formação?*. Lisboa: SEM-SPCE, 1995. p. 193-211.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>.

SCHÖN, Donald Alan. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: JosseyBass, 1990.

Ana Paula Moreira

Licenciada em Matemática (UTFPR, 2017). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina (UEL). ana_moreira@live.com

Marinez Meneghello Passos

Licenciada e bacharel em Matemática (UEL, 1982). Doutora em Educação para a Ciência (UNESP, 2009). Atualmente é professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) e professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) no campus de Cornélio Procópio. marinezpassos@uel.br