



---

## APRENDENDO A SER PROFESSOR. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Maria Teresa Ceron Trevisol<sup>1</sup>

Anemari R. L. V. Lopes<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo busca analisar experiências de formação docente que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem, não somente as realizadas nas salas de aula do curso, e que trazem contribuições ao aprendizado de se constituir docente. A base empírica desse artigo são registros de duas pesquisas que, mesmo sendo desenvolvidas em espaços físicos e cronológicos diferentes, possuem, em comum o fato de que os licenciandos foram desafiados a desenvolverem ações de ensino em diferentes espaços de aprendizagem. Para a coleta dos dados com os sujeitos participantes foi utilizado um questionário composto por perguntas relacionadas ao engajamento nas experiências, a atividade docente e sobre a profissão de professor. Identificou-se que o envolvimento do licenciando em experiências abrangendo ações de ensino contribuiriam para sua formação, pois as mesmas os colocam na necessidade de estudar, planejar, organizar, desenvolver e avaliar, buscando modos de ensinar.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Aprendizagem da docência; Espaços de formação docente

---

<sup>1</sup> Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Área das Ciências das Humanidades. Endereço: R. Lauro Muller, 224-E, apto 1101. Chapecó –SC, Brasil. CEP: 89801-600. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino. Área de Educação Matemática. CE/UFSM. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física PPGEM&EF) da UFSM. Endereço completo: R. Tuiuti, 2284, apto 62. Santa Maria – RS, Brasil. CEP:97050-420. E-mail: anemari.lopes@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Como formadoras de futuros professores e pesquisadoras, temos frequentemente nos questionado sobre como se aprende a ser professor, ou ainda, sobre o que é necessário para que o sujeito se constitua como professor.

Com certeza, tais inquietações não são somente nossas, pois discussões desencadeadas nos últimos anos, principalmente por meio dos resultados de pesquisas, têm trazido elementos que podem ser considerados como indicadores relevantes para refletirmos sobre os espaços de formação de professores e, no nosso caso, sobre os cursos de licenciatura. Um dos aspectos apontado como frágil na formação inicial, quer seja na organização do currículo expresso ou na efetivação do mesmo, se refere ao conhecimento do futuro professor sobre o seu objeto de trabalho: o ensino.

Lembramos, também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL 2015) assinalam para a importância de que a aproximação entre as ações de estudo do licenciando no contexto de seu curso e as de ensino, efetivamente com os alunos, não se restrinjam ao estágio. Paralelo a organização curricular é possível acompanhar a existência de outros modos de acontecer esta aproximação entre os licenciandos e o seu campo de atuação, quer seja na forma de projetos de extensão ou ainda de iniciação a docência

Nesse contexto, o objetivo desse artigo se volta a analisar experiências de formação docente que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem, não somente os de sala de aula do curso, e que trazem contribuições ao aprendizado de se constituir docente. A base empírica desse artigo são registros de duas pesquisas, que mesmo sendo desenvolvidas em espaços físicos e cronológicos diferentes, possuem, em comum, o fato de que os futuros professores foram desafiados a desenvolverem ações de ensino em diferentes espaços de aprendizagem. Cabe analisar, então, as contribuições que essas experiências de planejamento e desenvolvimento de ações de ensino promovem ao licenciando que não possui experiência no contexto da sala de aula.

## 2 ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

A preocupação com a formação de professores é premissa para todo docente que trabalha em um curso de licenciatura, em especial porque, atualmente, mesmo diante de tantos espaços e políticas públicas preocupadas com a educação, ainda nos deparamos com professores com dificuldades para ensinar e alunos que não conseguem aprender, gerando sérias críticas, em especial aos cursos de formação inicial.

Entendemos que processos formativos constituem movimentos que se efetivam a partir da apropriação – por parte do professor ou futuro professor - do objeto da atividade docente, ou seja, o ensino. Tais processos podem ser considerados como momentos de aprendizagem da docência, mas que aspectos conduzem a esta apropriação? Que elementos proporcionam o aprender a ensinar?

Mizukami (2006) destaca que vários são os contextos importantes para a formação do professor. Tanto a escola, como conhecimentos teóricos ou aqueles advindos da experiência pessoal e profissional, contribuem para a aprendizagem, o que nos leva a deduzir que o fenômeno formativo é complexo. Vários autores apontam em especial, a importância da aprendizagem a partir das ações de ensino, tanto na formação continuada – pela reflexão da própria prática – quanto na formação inicial - pela inserção em espaços de interação entre universidade e escola de educação básica. Nessa perspectiva, aprende-se a ser professor ao analisar as dificuldades surgidas no desenvolvimento das ações, problematizando-as, buscando alternativas, procurando explicar as razões subjacentes e observando os alunos e suas reações. (PIMENTA, GARRIDO e MOURA, 2000)

Mas aprender a partir das próprias ações implica numa importante relação entre teoria e prática onde, como destaca Sacristán (1995), o conhecimento formalizado não deve se limitar a deduzir as práticas, mas levar a uma reflexão que permita uma reorganização destas pela mobilização dos conhecimentos, conferindo às ações novas qualidades.

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação. (SACRISTÁN, 1999, p. 18)

APRENDENDO A SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES ESPAÇOS DE  
APRENDIZAGEM

Conhecer para intervir no mundo constitui um argumento que justifica a busca pela unidade teoria e prática e, nesta perspectiva, esta pode ser entendida como um elemento importante na formação do professor bem como do futuro professor.

Ao nos propormos olhar para a formação inicial do professor que ensina matemática - entendendo este como todo o sujeito que na ação docente se coloca na necessidade de ensinar matemática - seja num curso de licenciatura em Matemática, Educação Especial ou Pedagogia, nos reportamos ao estudo coordenado por Gatti e Nunes (2009) que trouxe importantes contribuições para que refletíssemos sobre este tema.

O referido estudo analisa o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas a partir de um mapeamento de propostas curriculares desses cursos no Brasil, procurando “obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.” (GATTI e NUNES, 2009, p. 09). Dentre as diversas constatações do estudo destacamos algumas (GATTI e NUNES, 2009, p. 54) que se referem às disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, uma vez que os acadêmicos de nossa pesquisa são oriundos destas:

- embora haja proximidade entre proporção de disciplinas com função de embasar teoricamente a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor, ao analisar as ementas foi constatado que “predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas”;
- foi possível perceber nas ementas das disciplinas relacionadas à formação específica preocupação com as justificativas sobre *o por quê* ensinar entretanto, “só de forma muito incipiente registram *o quê* e *como* ensinar”; e a “relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.”

Especificamente sobre o curso de Licenciatura em Matemática (GATTI e NUNES, 2009, p. 110-111), chamou-nos a atenção o fato de que:

TREVISOL, M.T.C.; LOPES, A.R.L.V.

- são poucos os cursos que oferecem uma “formação mais aprofundada em Educação Matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica;”
- a diferença de compreensão – entre os diversos cursos - das horas de Prática de Ensino como Componente Curricular, levando-os a alocarem tais horas das mais diversas formas, explicitando que “cada instituição teve uma compreensão distinta” sobre este componente curricular;
- o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, com falta de formação integradora, não aparecendo nos projetos pedagógicos critérios e práticas “que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos, a escola e o ensino superior”.

De um modo geral, ao se referirem aos cursos de licenciaturas, não só de Matemática, mas também de Letras e Ciências Biológicas, Gatti e Nunes (2009, p.151) ainda fazem menção ao fato de que “na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência).”

Embora estejamos cientes de que o que se explicita nas propostas curriculares e ementários dos cursos não expressa, necessariamente, todas as possibilidades de articulações que aconteçam efetivamente, chama-nos a atenção, tanto em relação ao curso de Pedagogia, quanto de Matemática que o estudo citado aponta para a fragilidade em relação à articulação entre teoria e prática e as possibilidades de diálogos entre a escola de educação básica e o ensino superior.

Lembramos que as propostas analisadas nesse estudo pautam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, organizadas a partir de 2001, que, assim como as atuais, de 2015, dentre outros aspectos, se referem à importância da articulação entre teoria e prática, tanto por meio das horas de prática como componente curricular (que parecem ainda não ter sido bem compreendidas pelos cursos de licenciatura) quanto ao explicitar em seu Art. 5º o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, conduzindo à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, bem como à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, como elementos importantes para elaboração de uma base nacional comum para a formação de profissionais do magistério. (BRASIL, 2015)

Os resultados da pesquisa que citamos anteriormente e os direcionamentos das diretrizes curriculares contribuem para pensarmos não só nos problemas das atuais licenciaturas, no sentido de entender o que deve ser considerado relevante num curso de formação inicial, visando dar condições para que o futuro professor compreenda o processo educativo, mas, também em condições e espaços que propiciem a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos em sua atuação profissional (LOPES, 2009). Esclarecemos que ao nos referirmos à importância da prática, não estamos fazendo apologia da prática (LIBÂNEO, 1998) nem tampouco defendendo o praticismo que suspeita da teoria e que, em aversão a ela, apega-se à experiência do senso comum (ADORNO, 1995). Nossa discussão vai na direção de refletirmos sobre as possibilidades de superar a visão normalmente fragmentada da dinâmica curricular dos cursos de licenciatura, em que se consideram como partes distintas a teoria e prática, e, mesmo indicando as práticas como componente curricular, acabam reservando essa, efetivamente, ao estágio. Marques (2000, p.93) nos lembra que

Não se pode, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra. Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de ideias. (MARQUES, 2000, p.93)

Entendemos que a articulação entre teoria e prática na formação inicial não é uma questão fácil de ser resolvida e nem é nossa intenção neste artigo aprofundar tal discussão. Pretendemos sim, neste contexto de explicitação da importância de visualizar possibilidades de interação e de reflexões sobre ações que articulem a formação teórica do futuro professor com ações voltadas à educação básica, direcionarmos nosso olhar a programas de formação docente que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem, não somente os de sala de aula do curso e que trazem contribuições ao aprendizado de se constituir docente.

### **3 SOBRE AS PESQUISAS**

Os dados que trazemos neste artigo referem-se a um recorte de duas pesquisas desenvolvidas de forma distinta.

TREVISOL, M.T.C.; LOPES, A.R.L.V.

A Pesquisa 1<sup>3</sup> foi realizada entre 2008 e 2009 e refere-se ao Programa de Alfabetização Regional (PAR). A Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc implantou o PAR a partir de 2004 com o objetivo principal de promover a melhoria da educação formal e não formal na região, por meio de atividades com alunos e assessoria aos professores das redes públicas estaduais e municipais de ensino na perspectiva da inclusão social e formação da cidadania.

Esse programa de filantropia, que envolvia exclusivamente os cursos de licenciatura, oferecia bolsa de cinquenta por cento do valor da mensalidade para o acadêmico. Em contrapartida, o mesmo desenvolveria ações em escolas, junto à comunidade nas residências das pessoas interessadas, ou ainda em núcleos organizados em empresas, espaços comunitários ou em escolas públicas conveniadas com a Universidade.

Inicialmente o PAR desenvolvia atividades exclusivamente com adultos não alfabetizados. Contudo, a partir de 2007, com a preocupação centrada nas possibilidades de acesso a todos a uma educação de qualidade, e na perspectiva de ampliar sua atuação junto à comunidade, uma vez que aumentou o número de universitários participantes, o PAR redimensionou sua atuação. Passou a ser desencadeado a partir de seis projetos principais: Vivências lúdicas em espaços educativos; Assessoria didático pedagógica; Alfabetização/escolarização de jovens e adultos; Alfabetização cultural; Leitura na escola; Construção de material didático. A ampliação das atividades desenvolvidas visou atender tanto a expectativa das escolas públicas conveniadas, onde as mesmas aconteciam, quanto as especificidades da formação dos futuros professores, uma vez que estavam envolvidos vários cursos, sendo que os licenciandos foram orientados a desenvolver ações de ensino ligadas às particularidades do seu curso. Estas ações representavam, na maioria das vezes, o primeiro contato dos futuros professores com a docência.

Dentre os participantes do PAR, a Pesquisa 1 direcionou-se aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UNOESC – Joaçaba, campus aproximado de Capinzal/SC que responderam a um instrumento de coleta de dados composto por 17 perguntas relacionadas ao engajamento no programa, a atividade docente e sobre a profissão de professor.

A Pesquisa 2 foi realizada entre 2015 e 2016, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O PIBID

---

<sup>3</sup> Parte desta pesquisa, que aqui não é abordada, foi apresentada em: LOPES, A. R. L. V.; TREVISOL, M. T. C.; CORCETTI, M. L. Formação de futuros professores de Matemática: uma experiência com ações pedagógicas não formais. *Ciência e Educação* (UNESP. Impresso), v. 18, p. 703-720, 2012.

*Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.26-46, Set./Dez. 2016.*

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

foi idealizado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 com o intuito de incentivar e fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Criado a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, foi instituído pela Portaria do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007.

Desde esta época o programa ampliou-se consideravelmente sendo que atualmente dele fazem parte estudantes de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas de todas as regiões do Brasil. Seus objetivos explicitam o incentivo, valorização e elevação da qualidade da formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, na perspectiva de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. (BRASIL, 2013)

Da pesquisa aqui tratada participaram os 10 acadêmicos que fazem parte do subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática – PIBID/InterDEM da UFSM, oriundos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia, para os quais foi encaminhado um questionário contendo as mesmas questões da Pesquisa 1. Neste subprojeto, os acadêmicos desenvolvem ações de ensino de matemática junto a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Escolas da rede pública da cidade de Santa Maria – RS.

Resguardadas as especificidades das pesquisas que foram desenvolvidas em programas distintos, em lugares e tempos diferentes, ressalta-se que estes possuem em comum o fato de oferecerem bolsa e terem uma organização que exige que os participantes desenvolvam ações de ensino sendo que, no caso dos nossos sujeitos, voltadas à matemática. Nesse sentido, colocam-se na necessidade de estudar, planejar, organizar, desenvolver e avaliar, buscando modos de ensinar.

A participação dos acadêmicos ao responder os questionários se deu de maneira espontânea, respeitando seu interesse em fazer parte das pesquisas e, seguindo a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa das respectivas instituições, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo suas identidades preservadas.



#### 4 OS RESULTADOS

Dos participantes do PAR, do universo de 23 acadêmicos da turma citada, 20 concordaram em participar da pesquisa, sendo que destes, 14 não eram professores e o restante já exerciam atividade docente. Considerando o objetivo desse artigo optamos por analisar os dados que se referem aos 14 primeiros. Dos participantes do PIBID/InterdEM, participaram os 10 integrantes, sendo que nenhum deles era professor.

Das 17 perguntas do questionário aplicado aos participantes de ambos os projetos, analisaremos os dados das respostas de quatro, que se referem ao objetivo deste artigo voltado a análise das contribuições dos programas ao aprendizado do ser docente. Passaremos, na sequência, a analisar as respostas dos sujeitos participantes das duas experiências.

Na primeira questão perguntamos o que os acadêmicos achavam do programa ao qual pertenciam, sendo que suas respostas, agrupadas por similaridade encontram-se no Quadro 1. Ressaltamos que algumas das respostas (em várias das questões) apontavam para mais de um argumento e que as porcentagens foram aproximadas para números inteiros.

##### Questão 1: O que você acha do programa do qual participa?

Argumentos apresentados pelos acadêmicos	PAR	%	PIBID	%
Contribuições da bolsa	5	36	4	40
Contribuição com os demais envolvidos	9	64	3	30
Contribuições para a formação	14	100	10	100

##### Quadro 1: Opiniões sobre os programas

Fonte: Dados da pesquisa

Cinco dos acadêmicos pesquisados do PAR citaram a importância do programa no campo financeiro, referindo-se à concessão de bolsa no valor de metade da mensalidade paga à instituição para os que se dispuserem a participar das suas ações. O abatimento no valor da mensalidade colabora e oportuniza a muitas pessoas a possibilidade de frequentar a Universidade, devido às dificuldades financeiras vividas por muitos alunos. Quanto aos estudantes do PIBID, quatro citaram a importância da bolsa. Lembramos que para estes, embora estejam em uma instituição pública, o valor da bolsa torna-se importante, pois a maioria dos mesmos não é originalmente da cidade em que se localiza a universidade e nem sempre tem a possibilidade de conciliar trabalho e estudo. Há de se considerar neste fato – em ambos os casos – a possibilidade de ampliação do acesso ao ensino superior e a concepção de que não somente a iniciação científica, mas também a iniciação a docência merece

APRENDENDO A SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES ESPAÇOS DE  
APRENDIZAGEM

financiamento, uma vez que a primeira, historicamente, se faz presente há muito tempo nas instituições de ensino superior.

Os licenciandos também fazem menção às contribuições das ações por eles desenvolvidas aos outros envolvidos. Nove estudantes do PAR destacaram que, além do auxílio financeiro da bolsa de estudos, existem outras contribuições, sejam à comunidade, aos alunos das escolas, aos graduandos do curso com a socialização das atividades realizadas. Três acadêmicos envolvidos com o PIBID, também enfatizaram esse aspecto. Podemos observar essas contribuições na verificação em respostas dos participantes.

*"Acho que é muito importante porque abre caminhos para novos conhecimentos mostrando que cada indivíduo tem o dever de prestar serviço à comunidade." (Acadêmico 1)*

*"Muito interessante. Podemos aliar nossos aprendizados aos mais diversos campos sociais." (Acadêmico 4).*

*"O programa é uma ótima oportunidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que oportuniza a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura na escola". (PIBID-4)*

*"Acho que o programa do PIBID possibilita a inserção das escolas, beneficiando os acadêmicos por fazer relações com a graduação e também, beneficia os alunos, trocando conhecimentos entre ambos. Então, o programa PIBID é essencial para as licenciaturas". (PIBID-5)*

O desencadeamento das ações de ensino de ambos os programas exige pesquisar, aprofundar, aprimorar e desenvolver estratégias pedagógicas para posterior utilização com alunos. Esse envolvimento e sua relação com a aprendizagem da docência é um dos aspectos considerado por todos como positivo para a sua formação, como podemos verificar em alguns dos depoimentos.

*"Um programa muito bem desenvolvido, para que os alunos se integrem em novos métodos diferenciados para sua*

*aprendizagem. E, para futuros professores, se adequarem em sala de aula." (Acadêmico 10)*

*"Um programa excelente para contribuir para nossa formação acadêmica. Penso que todos os alunos da licenciatura deveriam passar por essa experiência". (PIBID-2)*

*"Acredito que é um programa de extrema importância, porque possibilita a relação da teoria com a prática e a experiência no âmbito escolar para alunos que cursam licenciatura". (PIBID-6)*

*"Acredito que o PIBID é um programa de extrema importância, pois possibilita a nós, alunos, mantermos esse contato com a prática em sala de aula, as reflexões teóricas". (PIBID-8)*

*"Acho um programa de extrema importância, pois assim nós estudantes de licenciaturas temos a oportunidade de praticar e acompanhar o cotidiano dos alunos ainda na graduação sem ser o estágio, sem falar no conhecimento que adquirimos". (PIBID-9)*

A oportunidade de o futuro professor inserir-se em um contexto de aprendizagem da docência ainda na formação inicial, como enfatiza Lopes (2009), pode se tornar um diferencial importante em sua formação. Os acadêmicos corroboram com esta ideia, como podemos observar a seguir.

*"Muito importante, pois além de facilitar o ingresso na faculdade com o auxílio da bolsa, as atividades desenvolvidas nos auxiliam no aprendizado, na função de professor." (Acadêmico 11)*

*"O programa para mim, é um espaço de formação dentro da universidade que proporciona uma experiência única na formação de professores". (PIBID-10)*

Ao tentarem caracterizar os programas, os licenciandos de ambos enfatizam a oportunidade de desenvolver ações de ensino como favorecedor do aprender a ser professor.

*"É um programa extremamente importante, pois possibilita a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, além de proporcionar aos futuros*

*professores participação em experiências e práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem". (PIBID-7)*

Em outra questão, foi perguntado sobre as dificuldades que encontram para realizar os trabalhos nos respectivos programas. As respostas estão compiladas no Quadro 2:

**Questão 2: Qual sua principal dificuldade em desenvolver as atividades do programa?**

Argumentos utilizados pelos acadêmicos	PAR	%	PIBID	%
Dificuldades operacionais: horários compatíveis entre as ações do programa e as de ensino, deslocamento para a escola.	7	50	3	30
Receptividade das escolas	1	7	-	-
Organização do ensino visando a aprendizagem do aluno	3	21	2	20
Escrever artigos	-	-	02	20
Não tem dificuldades	2	14	03	30
Não responderam	1	7	-	-

**Quadro 2: Dificuldades em desenvolver as atividades relacionadas aos programas**

**Fonte: Dados da pesquisa**

Além da explicitação de não ter dificuldades, em comum, as respostas dos participantes dos dois programas se referem a dificuldades operacionais como a dificuldade de encontrar horários compatíveis entre as aulas do curso de licenciatura e as ações de ensino e o desafio de organizar o ensino visando a aprendizagem do aluno.

Também, três alunos do par e dois do PIBID, indicaram a dificuldade de ensinar visando a aprendizagem, observemos os comentários que vem de alguns estudantes.

*"O fato de como fazer com que o aluno com dificuldade aprenda o conteúdo já passado em sala de aula, em aula extraclasse. (Acadêmico 10).*

*Acredito que a maior dificuldade do professor, em especial, professores em formação que pelo PIBID estão na escola, é de pensar um planejamento que desperte interesse e curiosidade de aprendizagem nas crianças, que venha a ser atrativo e interativo, possibilitando a apropriação dos conhecimentos estudados. (PIBID-3)*

*A principal dificuldade encontrada é enfrentar o fracasso escolar que as instituições educacionais se encontram nos dias atuais.*

*Essa situação reflete diretamente nos alunos e causa desmotivação e desinteresse, interferindo assim, no seu processo de aprendizagem. (PIBID-7)*

O momento em que o aluno do curso de licenciatura desenvolve as ações de ensino significa uma inversão de papéis – de aluno a professor (FIORENTINI e CASTRO, 2003) e, nessa perspectiva, muitas vezes surgem dificuldades, mas que podem ser superadas no coletivo, com o auxílio do outro. Nesse sentido, a organização institucional dos programas tem uma responsabilidade importante em garantir não só a possibilidade de se inserir em um contexto em que possam desenvolver ações de ensino, mas também garantir espaços para dialogar e refletir, receber orientações. O trabalho colaborativo é oportunizado, baseado no diálogo, em um sistema de trocas, em que não há um sujeito que ocupa o papel predominante e outro não sabe nada. Mas são experiências, vivências da realidade que se colocam como elemento de discussão e de aprendizado. É por meio do diálogo que “o professor tem condições de conhecer o pensamento do aluno e pode auxiliá-lo em suas dúvidas e inquietações sobre o que se está aprendendo” (AMBROSIO, 2013, p. 1.072).

Destaca-se que os futuros professores, ao demonstrarem a preocupação com o aluno trazem indícios que estão se apropriando do significado da atividade pedagógica, cujo objeto é a aprendizagem do estudante.

A questão 3 indaga sobre quais as contribuições do programa aos acadêmicos. As respostas dos acadêmicos estão descritas no Quadro 3:

**Questão 3: Qual a principal contribuição que o programa está trazendo para você?**

Argumentos utilizados pelos acadêmicos	PAR	%	PIBID	%
Aquisição de conhecimento sobre a docência	10	71	8	80
Crescimento pessoal	4	29	4	40
Possibilidade de contribuição no aprendizado da comunidade	4	29	-	

**Quadro 3: Contribuições dos programas para os acadêmicos**

Fonte: Dados da pesquisa

Ao responderem a esta pergunta, vários acadêmicos fizeram menção a mais que um tipo de contribuição. Dentre as comuns entre os dois programas estão as relacionadas à aquisição de conhecimentos sobre a docência, mencionada por dez acadêmicos do PAR e oito do PIBID, como podemos observar em alguns depoimentos.

APRENDENDO A SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES ESPAÇOS DE  
APRENDIZAGEM

*"Ampliação do conhecimento e desenvolvimento de novas técnicas de ensino. " (Acadêmico 7).*

*"Além da contribuição financeira, enriquece o conhecimento no ensino da matemática. " (Acadêmico 5).*

*"Além de preparar-me para atuar na escola, enriquece o meu conhecimento fazendo ir à busca cada vez mais de novos métodos para aplicar. " (Acadêmico 3).*

*"A experiência em sala de aula, os conhecimentos e aprendizagens durante o tempo de estudo e planejamentos em grupos, o respeito das opiniões entre colegas, o trabalho em equipe". (PIBID-1)*

*"O PIBID vem me proporcionando vivenciar a escola, seus constantes desafios e suas diferentes possibilidades. Somado a isso, vem me fazendo refletir sobre a profissão docente, sobre práticas de qualidade. Além disso, vem me ensinando a ser uma professora pesquisadora, que estuda, reflete, que precisa de criatividade para planejar situações que desencadeiam aprendizagens nos estudantes". (PIBID-3)*

*"Todas as hipóteses que tenho sobre 'o que é ser professor' tenho a partir do PIBID e isso, que destaco como contribuição, pois o programa sempre possibilitou um entendimento do que é ser professor e aprender com essas práticas". (PIBID-5)*

*"O PIBID contribui me fazendo pensar em novas práticas, novas ideias, novos métodos, embasados nas teorias estudadas. (PIBID-8)*

*"Tive a oportunidade de experiência vivenciada em sala de aula, os artigos escritos por nós bolsistas que com certeza aprendi muito e vou levar para sempre comigo!" (PIBID-9)*

Estas colocações explicitam a ideia de que a organização, tanto do PAR quanto do PIBID, oportuniza a apropriação de novos conhecimentos voltados ao aprender a ser professor.

TREVISOL, M.T.C.; LOPES, A.R.L.V.

Chama a atenção, ainda, o fato de que acadêmicos dos dois programas (4 do PAR e 4 do PIBID) fazem menção ao crescimento pessoal.

*"Com certeza, além do auxílio financeiro o Programa de Alfabetização Regional nos possibilita um crescimento bastante amplo como seres humanos e futuros profissionais" (Acadêmico 4).*

*"Não é apenas financeira, é também ver a realização e a transformação no rosto das crianças e adultos que ajudamos através do Programa de Alfabetização Regional" (Acadêmico 18).*

*"No pessoal, no sentido de me encorajar para lutar pelos meus objetivos diante das dificuldades. Na vida docente pelo fato de-me trazer experiências e expectativas quanto professora". (PIBID-2)*

*"O PIBID me transformou muito enquanto pessoa, tanto ao que se refere em se relacionar coletivamente quanto individualmente, pois acredito ter me tornado uma pessoa bem melhor. Além disso, o programa me preparou para enfrentar diversas situações em sala de aula, desde as que envolvem o lado subjetivo, como o lado objetivo, elevando assim minha formação enquanto futura docente". (PIBID-4)*

*"Tanto na vida pessoal quanto na profissional possibilita a reflexão da realidade e nas decisões de carreira profissional" (PIBID-6)*

*"Em suma, as contribuições formativas do Pibid, no meu caso, ultrapassaram a formação profissional, me tornei mais humanista, no sentido de reconstruir conceitos, aprender a avaliar o contexto do aluno e ter um olhar mais delicado ao contexto dos alunos". (PIBID-10)*

As manifestações dos pesquisados reiteram que a formação docente inicial deve contribuir para a constituição da dimensão profissional e também pessoal do licenciando, ou seja, enquanto totalidade. Cabe destacar que essa formação inicial não se restringe à dimensão cognitiva, mas incide, também, na esfera atitudinal, o que reforça a ideia defendida por estudiosos da área de formação docente de que a identidade profissional não se constitui

apenas de aspectos técnicos, mas envolve a pessoa do educador como um todo (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1992; SACRISTÁN, 1993).

A próxima questão visou saber se os licenciandos consideravam que as ações que desenvolviam no respectivo programa ajudavam no seu processo de aprender a ser professor. Todos os participantes afirmaram que sim e suas justificativas se encontram Quadro 4.

**Questão 4: Você acha que as ações que desenvolve no programa ajuda no seu processo de aprender a ser professor?**

Argumentos utilizados pelos acadêmicos	PAR	%	PIBID	%
Fornecer experiência	1	7	3	30
Alia teoria e prática	9	64	7	70
Aprendizagem de modos de ensinar	4	29	2	20

**Quadro 4: Os programas e a formação docente**

Fonte: Dados da pesquisa

A sala de aula representa um desafio para a grande maioria dos acadêmicos pesquisados. O receio de fracassar como profissional da educação é eminente assim como os questionamentos de como se deve agir frente a uma classe de alunos que podem ser críticos ou conhecedores da realidade que os envolvem e que possuem acesso (a grande maioria) aos meios de comunicação e as tecnologias disponíveis no mercado. A insegurança gerada não tanto em relação ao conhecimento do conteúdo, mas, principalmente com o lidar com o aluno, caracteriza um rito de passagem de aluno a professor (FIORENTINI e CASTRO, 2003).

Tudo isso são apontamentos que levam os universitários a preocupação de estarem preparados para os desafios da prática docente. As respostas ao questionamento sinalizam para o fato de que programas lhes possibilitam uma inserção menos traumática a este contexto educativo, propondo ações que contribuam com o ingresso nas instituições de ensino, habituando-o com os obstáculos que poderão ser encontrados quando desempenharem a docência efetivamente. Nos posicionamentos dos pesquisados, a seguir, é possível verificar essas constatações em relação a aquisição de experiência e aprendizagem de modos de ensinar:

*"Muitas vezes as pessoas nos fazem perguntas que ainda não sabemos responder, e então temos que ir a busca das respostas. Com o PAR já vamos tendo aos poucos uma noção da sala de aula." (Acadêmico 18).*



*"Porque quando você desenvolve um projeto como este, necessita de dedicação, de força de vontade, organização, etc. Características essenciais a um professor. " (Acadêmico 4).*

*"Com certeza me sinto mais segura para entrar em uma sala de aula, principalmente pelo fato de trabalharmos coletivamente, nunca estamos desamparadas e sabemos que podemos contar uma com as outras. Além disso, ao longo desses dois anos como bolsista enfrentei muitas situações diferenciadas em sala de aula, adquirindo assim mais experiência, realmente reaprendi a ser professora." (PIBID-4)*

*Ajudam com certeza, uma vez que no PIBID tenho algumas das minhas primeiras experiências como professora. (PIBID-8)*

*"Com certeza!!! Só o fato de fazermos atividades lúdicas, com muitos jogos, teatro,... aprendi que com esse tipo de atividades podemos ser professores muito melhores e os alunos aprendem e gostam muito mais! (PIBID-9)*

Destaca-se que a relação teoria e prática, enfatizada nas diretrizes curriculares e apontada como ponto frágil pelo estudo de Gati e Nunes (2009) é apontada por 9 alunos do PAR e 7 do PIBID, como podemos observar em algumas das respostas.

*"(...) essa experiência nos garante um aporte teórico e garante sim, a experiência da docência. (PIBID-10)*

*Sim, porque existe uma forte troca de conhecimentos entre bolsistas que só conhecem a teoria e professores supervisores que já tem prática. (PIBID-6)*

*" (...) contribuem muito pois a partir das ações desenvolvidas no PIBID podemos refletir sobre nossas práxis enquanto educadores em formação e mudar a realidade vivenciada em sala de aula, além disso, este Programa nos possibilita a participação em experiências metodológicas e práticas docentes que enriquecem este processo de se tornar professor. (PIBID-7)*

O conhecimento produzido dentro da universidade, em especial àquele referente ao ser professor, só tem razão de ser no fazer pedagógico, pois, como coloca Marques (2000, p.205) “as relações conceituais durante o processo formativo formal necessitam reconstruir-se nas formas apropriadas do exercício da profissão”. Assim, na formação inicial, é nas

possibilidades de desenvolver situações de ensino que o futuro professor vai se inserindo no movimento de aprender a ser professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas/experiências que constituíram o foco de análise desse artigo possuem características específicas. Contudo, o fato de apresentarem aspectos em comum nos mostra que estes são marcantes e merecem atenção.

Ao serem inqueridos acerca do programa em que estão inseridos, os licenciandos participantes do PAR e do PIBID, apontam em comum a importância da bolsa, a importância para todos os envolvidos e para a sua própria formação, destacando a experiência adquirida, aliando teoria e prática, e a aprendizagem de modos de ensinar. Eles identificam dificuldades operacionais bem como a existência da preocupação com a organização do ensino visando a aprendizagem do aluno e destacam que a principal contribuição dos programas está na aquisição de conhecimentos sobre a docência no crescimento pessoal.

Apesar do PAR e do PIBID se desenvolverem em espaços físicos e cronológicos distintos, as respostas dos licenciandos que deles participam assinalam em comum a possibilidade do futuro professor se colocar numa situação que lhes exige organizar e desenvolver ações de ensino, permitindo apropriar-se de conhecimentos da docência envolvendo a dimensão teórico e prática.

Diante das análises das respostas dos acadêmicos, constatamos a importância que é atribuída por eles às atividades desenvolvidas. Isto porque, segundo os licenciandos, é proporcionada uma vivência prática da profissão docente, auxiliando-os na inserção ao meio educacional de maneira a evitar decepções com as realidades que são encontradas quando da conclusão do processo de formação acadêmica e entrada efetiva no ambiente escolar real.

Assim, é possível inferir que ao engajar-se num movimento que lhe exige estudar, planejar e desenvolver ações de ensino o futuro professor se coloca num movimento de aprendizagem da docência por meio da significação da atividade pedagógica, o que lhe permite aproximar-se da profissão.

Finalizando, destacamos que os resultados apontam para a importância de espaços que oportunizem aos futuros professores o desenvolvimento de ações de ensino por meio da

TREVISOL, M.T.C.; LOPES, A.R.L.V.

interação com a educação básica, que podem se constituir a partir de programas como o PAR e o PIBID, contribuindo significativamente com a organização curricular dos cursos de licenciatura.

---

## LEARNING TO BE A TEACHER: TRAINING EXPERIENCES TEACHING IN DIFFERENT LEARNING SPACES

### Abstract

The article seeks to analyze teacher training experiences that occur in different areas of learning, not only the ones made in the course classrooms; those experiences contribute to the learning of future teachers. The empirical basis of this article are the data collected of two surveys, that even being developed in different physical spaces and time, they have in common the fact that the future teachers were challenged to develop educational actions in different areas of learning. To collect the data with the participants, it was used a questionnaire related to the engagement in the experiences, the teaching activity and the teaching profession. It was identified that the involvement of the future teachers during the experiments involving education actions contributed to their formation, because these situations make them feel the need to study, plan, organize, develop and evaluate, looking for ways of teaching.

**Keywords:** Teacher Education; Teacher learning; Teacher training spaces

---

## APRENDER A SER UN MAESTRO: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN LA ENSEÑANZA EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE DIFERENTE

### Resumen

El artículo pretende analizar las experiencias de formación del profesorado que se producen en diferentes áreas de aprendizaje, no sólo realizado en las aulas del curso, y que pueden

aportar contribuciones para que practiquen como ser maestros. La base empírica de este artículo son los registros de dos encuestas, que aun siendo desarrollado en diferentes espacios físicos y cronológicos, tienen en común el hecho de que los licenciarios se enfrentan al reto de desarrollar acciones educativas en diferentes áreas de aprendizaje. Para recoger los datos con los participantes sujetos se utilizó un cuestionario con preguntas relacionadas sobre la participación en los experimentos, la actividad de la enseñanza y la práctica docente. Se identificó que la participación de los académicos en las experiencias envolviendo acciones de enseñanza ha contribuido para su formación, porque esas situaciones los muestra la necesidad de estudiar, planificar, organizar, desarrollar y evaluar, la búsqueda de formas de enseñanza.

**Palabras-clave:** Formación del profesorado; Aprendizaje de enseñanza; Espacios de formación del profesorado

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. O diálogo em Paulo Freire: contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO; 2013, Presidente Prudente. ANAIS... Presidente Prudente: UNOESTE, 21-24, out. 2013. p. 1-7. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10509861-O-dialogo-em-paulo-freire-contribuicoes-para-o-ensino-de-matematica-em-classes-de-recuperacao-intensiva.html>>. Acesso em: 10 Jul de 2015.

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 Set de 2016.

CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.  
*Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.26-46, Set./Dez. 2016.*

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

TREVISOL, M.T.C.; LOPES, A.R.L.V.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf)>. Acesso em: 09 Fev de 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professor?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2000.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. IN: NACARATO, Adair Mendes. *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: MARIN (Org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

*Data de recebimento: 30/04/2016*

*Data de aceite: 05/09/2016*