

## SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES E DISCENTES ÀS PRÁTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO

Lusitonia da Silva Leite<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA ([lusitonialeite@gmail.com](mailto:lusitonialeite@gmail.com))<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta recorte de uma pesquisa de doutoramento concluída. Para este texto, objetiva-se discutir sobre os sentidos e significados que professores formadores e licenciandos em matemática atribuem às suas ações formativas, no contexto da prática cotidiana da formação inicial que desenvolvem. O desafio foi investigar para compreender o que pensam e como agem professores formadores e licenciandos, sobremaneira em relação às suas ações desenvolvidas no processo de formação, tendo em vista a complexidade dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileira, sobretudo em relação à matemática. Partindo deste objetivo e motivação, a discussão é permeada por movimentos reflexivos em torno de saberes docentes específicos e pedagógicos constituídos na experiência de ser e se tornar professor de matemática. Os sujeitos da pesquisa são três professores de matemática, uma professora das disciplinas pedagógicas e cinco licenciandos do último período do curso supracitado. Para a coleta dos dados empíricos, com os professores, a técnica utilizada foi entrevista semiestruturada; com os licenciandos, Grupo Focal. Os dados foram analisados sob o prisma qualitativo da análise textual discursiva e discutidos na perspectiva da abordagem narrativa. Os resultados destacam que, as ações de formar e se formar para ensinar matemática reivindicam conhecimento específico e pedagógico aprofundado, e reflexão crítica em relação aos modos de trabalhar esses saberes; habilidades interventivas sobre questões sociais; resiliência e formação para além de saberes acadêmicos específicos e pedagógicos, os quais exercem papel importante em relação às ações e possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Licenciatura em matemática, narrativa docentes, grupo focal, saberes específicos e pedagógicos

### Introdução

O atual processo de formação de professores, no Brasil, é desenvolvido por meio de políticas públicas específicas, expressas em leis e documentos diretivos, os quais são constantemente emendados e remendados, de acordo com os interesses dos que comandam a nação, à época. Não sendo este, diretamente, o foco deste texto, importa dizer que, se de um lado, as propostas expressas nesses documentos diretivos visam promover educação de boa qualidade, do outro, não há investimentos financeiros suficientes e políticas de implementação e otimização dos recursos, leis e diretrizes que se coadunem com os resultados esperados (BORGES, 2013). Assim, o Sistema Brasileiro de Educação tem mostrado lacunas, entre as propostas ideológicas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas, imprimindo fosso entre a finalidade da formação e a realidade concreta na qual os professores desenvolvem as suas ações, em todos os níveis de ensino. (FIORENTINI, 2003).

Diante do exposto, o desafio foi investigar para compreender questões relacionadas à formação de futuros professores, no caso de matemática, dando voz aos formadores e àqueles

que estão em vias de se habilitarem para serem professores desse campo científico, na Educação Básica.

Nortear a investigação o seguinte questionamento: quais sentidos e significados se expressam nas manifestações de professores formadores e licenciandos, em relação às suas percepções experienciais de formação docente inicial em matemática? Deste questionamento emergiu o objeto de investigação: sentidos e significados manifestos por docentes e discentes em relação às experiências de formação inicial - com o qual se buscou ter acesso, compreender, interpretar e discutir, à luz das teorias atinentes a este campo de estudo, questões relacionadas ao exercício da profissão e à formação docente em matemática.

Do recorte que fizemos da referida pesquisa, nomeamos para discutir neste texto, relatos de professores formadores e licenciandos, considerados por eles essenciais para o exercício da formação e da profissão docente. O objetivo é discutir sobre os sentidos e significados que professores formadores e licenciandos de um curso de licenciatura em matemática atribuem às suas ações formativas, no contexto da prática cotidiana da formação inicial que desenvolvem.

Os sujeitos da pesquisa supracitada são três professores de matemática, uma professora das disciplinas pedagógicas e cinco licenciandos do referido curso, dos quais, alguns excertos foram nomeados para serem discutidos no presente texto. Para a pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos foram os seguintes:

- Critério 1 – três professores de matemática - ser professor de matemática efetivo e em exercício profissional no decurso da coleta dos dados.
- Critério 2 – uma professora das disciplinas pedagógicas – indicada pelos professores formadores (matemáticos) e licenciandos, os quais a indicaram como a professora responsável pelo encontro do licenciando com a pessoa do professor, sob a justificativa de ser a professora responsável pela formação prático-pedagógica dos licenciandos, nos termos que regem as seções I e II, Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, Resolução 2/2002).
- Critério 3 – cinco licenciando – estes foram indicados pelos professores formadores já selecionados, sob a justificativa de serem ‘bons alunos’ do curso.

Realizado o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa (quatro professores formadores e cinco licenciandos), designações fictícias lhe foram atribuídas, para assegurar o direito ao anonimato. (MINAYO, 2013). Assim, os seus fictícios nomes são: Cris, Frans, Jocy, July, Jack, Luri, Marlon, Milka e Vani. Observo que a citação das falas dos sujeitos serão feitas obedecendo as mesmas normas das citações referentes aos autores, com o

acréscimo da designação G. Focal, para os licenciandos e entrevista, para os professores formadores.

### **Metodologia**

Para aproximação do fenômeno, a opção foi pelo percurso metodológico qualitativo, compreendendo que “a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa do fenômeno sob investigação”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12). A análise rigorosa e criteriosa a qual faço referência supõe e pressupõe leitura e interpretação cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos conteúdos dos relatos expressos. O interesse pela interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações atém-se a uma realidade específica, o contexto da formação destes discentes e docentes formadores.

Assim, Manzini (2004) e Minayo (2013) respaldam o apoio teórico-metodológico para a constituição dos dados empíricos com os professores, por meio de entrevistas semiestruturada, as quais, segundo estes autores são importante instrumento de coleta de informações, porque os entrevistados além de poder falar livremente sobre assunto ou assuntos sem se limitarem a respostas pontuais podem também responder a perguntas fechadas. No caso da pesquisa em discussão, a opção foi por tópicos de discussões abertos.

Do mesmo modo que as entrevistas semiestruturadas com os professores formadores, também ocorreram as discussões com os licenciandos em que o diálogo fluiu na medida em que cada um foi expressando-se sobre o assunto em pauta, comum e do conhecimento de ambos os envolvidos no grupo, denominado, segundo Powell; Single (1996) e Gatti (2005), Grupo Focal.

A proposta foi de escutar os sujeitos, dando atenção não somente aos fatos que relatavam, mas aos sentidos e significados explicitados nos relatos narrados; aos significados e às interpretações que eles próprios iam conferindo, ao modo de uma autoreflexão problematizadora, sendo esta característica uma perspectiva da pesquisa narrativa. (ARAGÃO, 2015; MINAYO, 2013; GATTI, 2005; MANZINI, 2004; CONNELLY; CLANDININ, 2011; entre outros).

Assim, De acordo com estes autores e outros tantos, a narrativa configura-se como método de investigação e formação, pois tem a “capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, uma vez que a problematização compreende um processo de aproximações sucessivas do fenômeno sob investigação”. (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 43).

Para a interpretação dos ‘recortes’, emergente dos relatos narrados, atentamos para os significados expressos em cada palavra, frase ou período, com o propósito de desvelar aspectos enfatizados como relevantes pelos sujeitos da pesquisa.

É importante ressaltar que os procedimentos adotados foram se desenvolvendo no sentido de avançar do empírico para o interpretativo. Isto é, da fala para o seu sentido, para a sua significação, sob a orientação teórica denominada de ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD), “como exercício de produzir e expressar sentidos e significados a relatos narrados”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 15). A organização e reorganização em função das diversas leituras do ‘corpus’, foram assumidos no movimento de ‘montagem’ e ‘desmontagem’ dos relatos. O itinerário percorrido buscou o sentido da fala interior, pois, a partir da fala exterior caminhamos para um plano interiorizado, caminhamos para os sentidos e significados do pensamento explicitado nos relatos expressos.

Para a produção textual, a perspectiva assumida foi os pressupostos da pesquisa narrativa, considerando que “a narrativa configura-se como método de investigação e de formação, pois tem a capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais de forma relevante e plena de sentido” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 43).

Essa reprodução, segundo estes autores, carrega consigo a capacidade de produzir significado, valor e intenção, na medida em que, nós seres humanos, somos naturalmente contadores de histórias e personagens de nossas próprias histórias e das histórias de outros. Assim, ao contá-las, externalizamos o modo como experimentamos o mundo, e ainda, internalizamos o que nos dizem desse mundo e de nós mesmos (CONNELLY; CLANDININ, 2011).

### **Resultados e Discussões**

Para o objetivo deste texto, as práticas formativas as quais nos referimos referem-se às atividades desenvolvidas no percurso da formação, que possibilitaram aos sujeitos formadores e em formação, a construção de saberes importantes para o exercício da docência.

Nesse sentido, as práticas formativas são as formas como o currículo é traduzido no dia-a-dia da formação do professor e, portanto, envolvem tanto aspectos coletivos quanto individuais, os quais estão relacionados às práticas e ações, saberes, crenças, valores, motivações e reflexões compartilhadas no percurso de formação.

Além destes pressupostos, vale ressaltar que analisar narrativas/manifestações explicitadas por sujeitos, docentes e discentes em formação, é um procedimento que corrobora com a perspectiva teórica que compreende esse sujeito em sua “especificidade humana, o qual sempre exprime a si mesmo na relação com o outro, com a cultura,

experiências e práticas sociais”. (BAKHTIN, 2006, p. 312). O que, por consequência, gera a construção/desconstrução das experiências do professor, além de provocar mudanças na maneira de compreender a si e aos outros.

Diante da necessidade de compreender este homem, professor, professora, futuro professor, que ao se constituir no diálogo com o outro sempre exprime a si mesmo, os sentidos e significados que atribuem às suas ações, os discursos/manifestações foram discutidas, considerando as contribuições de estudiosos (ARAGÃO, 2015; 2011; GONÇALVES, 2007; FIORENTINI, 2003; NÓVOA, 1995; GARCIAS, 2004; entre outros), os quais têm se debruçado na tarefa de estudar e desvelar os constituintes de uma formação docente que contribua para o desenvolvimento deste docente, de forma a fazer com que este adquira competências e habilidades capazes de incidir efetiva e construtivamente na sua ação de ensinar. Contudo, vale observar, também, o que vem sendo evidenciados sobre este profissional, entre muitos outros aspectos, os seguintes:

Podemos observar numerosas e desejáveis, e por vezes contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. é, sem dúvida, evidente que cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores (GARCIAS, 2004, p. 30).

Assim, sob diferentes perspectivas, contudo, influenciados por diferentes modos de vê e se vê em formação, a partir de movimentos reflexivos, os sujeitos da pesquisa exprimem a si mesmos para si e para com os outros, marcas da formação que refletem o inseparável vínculo entre pensamento e ação, os quais se mostram saberes tácitos destes professores, ao identificarem algumas práticas e ações que fizeram sentido e foram formativas para si.

Eu senti que os eventos na área da matemática são poucos, mas os poucos que tiveram foram interessantes para nossa formação, discussões, palestra esclarecedoras, falas de incentivo e esclarecimento sobre o que é ser docente, e outros conhecimentos importantes, específicos mesmo. (JOCY, G. Focal).

O momento em que apresentamos os projetos que realizamos na escola, as pesquisas que fizemos, foi outro momento muito interessante. Com esses trabalhos, os folders, que aprendemos a montar projetos, objetivos, isso nos ajudou quando fomos para a escola aplicar o conhecimento de matemática, retratados nos projeto, nem tudo dava certo, aí repensávamos tudo, replanejávamos. (MILKA, G. Focal).

As discussões em sala de aula, quando chegávamos da escola, foram muito importantes. Tinha coisa que não sabíamos o que fazer, ou se tinha feito certo, não é só do conteúdo que falo, é da relação da aula com o conteúdo, o planejamento e aprendizagem dos alunos. (MARLON, G. Focal).

Outra coisa que ajudou muito foi a troca de experiência, porque ada um fazia do seu jeito, aí quando discutíamos o que tínhamos feito, eu falava, outro falava, aí se percebia a forma que podia dá mais certo, então eu considero que a troca de experiência foi proveitosa para nossa formação. (JULY, G. Focal).

As situações do dia-a-dia, como planejar uma intervenção para que os alunos na escola entendessem o conteúdo, tudo isso eu achei muito positivo, porque me deu

segurança em sala de aula. Ajudou-me a delinear uma confiança em mim mesmo. A entender também o outro. Aquele aluno que não tem quem o ajude, a não ser o professor na escola. (JACK, G. Focal).

As narrativas dos sujeitos indicam as discussões e interações em sala de aula; a troca de experiências com os colegas; a atuação dos professores ao orientá-los, que não mediam esforços para apresentar “os conteúdos de forma clara, os relacionados a fatos ou assuntos contextuais. Exemplos de como devíamos agir diante de situações que não dão respeito ao conteúdo específico, como as conversas e dispersões dos alunos”. (JUCY, G. Focal).

A perspectiva manifesta considera que o ensino deve ser regido por interlocuções que reflita sobre as situações do dia a dia, pressupondo estudo, pesquisa, discussões e reflexões acerca dos fundamentos e concepções sobre o currículo e as disciplinas que o compõem.

Essa participação favorece que os futuros professores conheçam mais sobre seu objeto de trabalho em seus aspectos práticos e pedagógicos, se distanciando das práticas corriqueiras de ensino, aquelas em que os docentes falam e os discentes apenas escutam. (ARAGÃO, 2011).

Desta maneira os sentidos e significado das ações dos sujeitos remetem às vozes dos outros que atravessam as suas, numa relação dialógica, fundamental para a formação da experiência individual levando cada um a se comprometer com a dinâmica que emerge em torno da sua formação.

Assim, ao debruçar-me sobre esses excertos para analisá-los, a compreensão aponta para o sentido de que as narrativas constituem-se em elementos esclarecedores de situações vivenciadas, as quais apontam o processo/produto situado e único, revelador do ‘eu’ de cada um, intermediado na sua relação com o ‘outro’ mediante a complexidade do contexto em que ambos (inter)agem.

Ademais, os excertos nomeados para este texto, revelam certa cumplicidade, também alteridade, já que a concebo como movimento de sujeitos que se constituem pela linguagem, na convivência com o outro, os quais com maior ou menor ênfase abordam o processo em relação às práticas e ações que desenvolviam. Revelam, também, os nexos de ligação entre a essência das atividades que desenvolviam e a formação que se constituía no processo vivenciado por eles, evidenciando o movimento da relação teoria/prática, sempre compartilhada, compartilhadas e vivenciadas interativamente.

Momentos em que liam, discutiam, refletiam, planejavam, replanejavam e associavam à perspectiva de que o aprendizado devia se reverter em prática de ensino que considera o outro, o aluno na sua singularidade.

Os projetos que eles desenvolveram na escola e as discussões aqui. Penso que para além das aulas nas disciplinas, foi o que gerou mais aprendizado para eles e para mim, porque tínhamos de planejar e eles iam para a escola. De volta discutíamos e

replanejávamos e assim se ia e voltava, líamos, discutíamos, pensava, refletia, é um processo longo, mas vale a pena. (VANI, Entrevista).

A fala da professora revela que é possível identificar os sentidos e significados que o ensino/formação lhes propiciava, uma vez que descobrindo aprendizagens em potencial, desenvolvimento de aprendizagem profissional e acesso à racionalidade do professor que está por vir, racionalidade reflexiva, multidimensional, impregnada de aspirações tendo em vista o 'outro' – aluno - que supõe e pressupõe relação dialética entre pensamento e ação, vivência e experiência do sujeito em formação, consciente de que o 'outro', como 'nós', constituímos o sentido e o significado que atribuímos às nossas ações, na interlocução com o 'outro', mediado pela linguagem. (LARROSA, 2004).

Na mesma perspectiva, em tom de quem se preocupa com a formação que oferece, Cris (Entrevista), se manifesta e diz o seguinte: “O professor de Matemática tem que mostrar caminhos, tem que orientar e mostrar possibilidades de os licenciandos se sentirem seguros no momento em que estiverem atuando em sala de aula, mas tem que saber o conhecimento específico e não se envolver com receitas prontas”.

Diante dessa última manifestação, é preciso considerar as orientações de Imbernón (2000, pp. 85 - 87), quando este autor diz que a formação de professor transcende o ensino que pretende uma simples apropriação de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, baseados técnica de ensino apresentados por outros.

A grande questão consiste em adaptar a formação “[...] à diversidade dos sujeitos que convivem nas instituições educativas, e o êxito nos resultados dependerá em grande medida da capacidade de agir autonomamente, tanto por parte dos professores como da comunidade e dos alunos e alunas sujeitos desse processo, diz o referido autor. (p. 85).

O alerta expresso na citação referenciada leva a entender que não basta apontar o caminho como diz Cris (Entrevista), dizer o que deve ser feito ou não, indicar estratégia e levar a entender que há um caminho pré-anunciado e esse é o caminho a ser seguido porque é o 'certo'. Mas antes, priorizar espaços de participação e reflexão que impliquem momentos de formação, em que cada um encontre o seu modo de viver, conviver e agir diante das incertezas, buscando bases educativas diversas que não causem segregação, nem alienação. (IMBERNÓN, 2000).

Desse modo, a atividade docente de formar exige o entendimento de que o seu fazer é uma prática social complexa que combina atitudes, crenças e valores, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos que priorizem os aspectos contextuais nas diferentes

histórias de vida dos professores que formam e, especialmente, dos alunos para os quais estes são formados.

Contudo, a maioria das narrativas, expressa cumplicidade com a formação e com a prática autônoma, voltada para a produção e não repetição de práticas alheias. Os relatos não se excluem, mas se somam em processo de imbricação por afinidade e cumplicidade, com a criação, reflexão sobre os acontecimentos, fatos emergidos do/no contexto.

Acresço a esses aspectos, a dimensão do saber sensível, vinculado à experiência, dando a ideia de que a reflexão sobre as práticas e ações prescindia e permeava as atividades docentes que desenvolviam. O que, segundo D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 34), “abre a possibilidade de críticas e incentiva a construção de novos paradigmas para o ensino”.

Este tipo de conhecimento que reflete o que os sujeitos da pesquisa dizem dos saberes que vão desenvolvendo com/na experiência, talvez porque diferentemente do que apontam muitas pesquisas, eles (formadores e licenciandos) vivenciam o ensino nos contextos para os quais formam e são formados (IES e escolas).

Nesse sentido, eles mencionam a importância da relação deles com os alunos em sala de aula com o conteúdo de ensino, o planejamento e aprendizagem dos alunos; discussões, palestra esclarecedoras; falas de incentivo e esclarecimento sobre o que é ser docente; projetos que desenvolviam; troca de experiências com os colegas e atenciosidade para com as ações exitosas narradas pelos colegas.

A partir desses aspectos formativos evidenciados é possível inferir que há sensibilidade e envolvimento emocional suficiente para oferecer aos sujeitos envolvidos na experiência de formar e se formar, embasamento teórico-pedagógico e envolvimento pessoal e profissional, capazes de promover formação que propicia a superação das práticas usuais de formação de professores.

Nesse sentido, parece fazer sentido o que Gonçalves (2007, p. 50) diz em relação à formação de professores.

Nem precisa haver finalidade formativa para o professor. Desde que este participe, se envolvendo de fato, haverá lucros ou ganhos para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Eu procurava me envolver e intervir, objetivando ajudar pedagogicamente os alunos, refletir sobre minhas atitudes e também sobre a de meus alunos, fazendo com que houvesse envolvimento emocional e afetivo, pois já entendia que o estabelecimento de uma relação de afetividade e de respeito com os alunos provoca uma ação capaz de **‘promover educação’** (grifo do autor).

Diante do que expressa a citação é possível inferir que as práticas de formação docentes devem priorizar a reflexão sobre/para a ação, que levem os sujeitos a experienciar os seus desacertos e encontrar os seus próprios modos de criar estratégias para atuar de forma



autônoma e consciente, considerando os conhecimentos científicos específicos, pedagógicos e o contexto onde esse processo vai ocorrer. (MORIN, 2006).

Com base na interpretação feita, a partir de Morin (2006), é possível entender o lugar de incertezas em que os professores formadores assumem no processo de formar professores para atuar no ensino básico, uma vez que têm de ser capazes de considerar todas as variáveis que intervêm nas suas ações. Estas podem se reverter em prol ou em contraposição às práticas desejáveis para a nova conjunção social, em que o equilíbrio, muitas vezes advém das situações turbulentas, incertas e com ar de desajustes.

Diante e a partir dessa reflexão, ensejada na interlocução teoria/narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, que revelam ao olhar investigativo, o que eles fazem, porque fazem e o que percebem e pensam acerca do que fazem, inspira-me citar algumas das manifestações referentes ao conteúdo específico, no caso o matemático, o qual, para eles, é fundamental e sem ele não é possível pensar em ser professor, “[...] porque eles são a base para se pensar em outros saberes, como saber transformar o conhecimento em um jeito que o aluno possa entender”. (JULY, G. Focal). “As disciplinas específicas nem vou falar, porque isso é o mínimo que um professor tem que saber. Agora saber transformar os conteúdos matemáticos puros em conteúdos de ensino, isso é muito importante e necessário para qualquer prática de ensino. (JOCY, G. Focal).

De outro modo, Luri, (Entrevista) se manifesta a esse respeito e diz seguinte: A “base é o conhecimento específico, então, é preciso dominar com propriedade o conhecimento específico, e para transformar esse conhecimento é preciso dominá-lo no âmbito das estratégia pedagógica”.

Nessa perspectiva, a atividade de ensino em torno da formação de professores requer a compreensão entre um conjunto de saberes e práticas que envolvem conteúdos específicos, os métodos e os saberes pedagógicos próprios da profissão do professor, os quais há muito tempo, segundo Zabala (1998, p. 64), constituem “o domínio teórico e prático, que precisa se associar aos saberes da experiência, os quais mobilizam ações que vai conjugando, a cada situação, o desejável, o possível e o conveniente”.

Desta maneira, entre o possível e o conveniente, domínio teórico e prático associados aos saberes da experiência revelam o ponto de incursão no universo daqueles que são responsáveis pela formação de professores como práxis social, a situando como atividade que se realiza em diferentes espaços da sociedade.

Mais que isso, é preciso considerar as diferentes instâncias, espaços e aspectos da formação, que podem propiciar os nexos entre formação acadêmica e ensino escolar, trabalho docente, produção existencial e material dos sujeitos tendo em vista a sociedade onde vivem.

Também, os nexos entre suas áreas de atuação, especificidade e conhecimentos pedagógicos, posto que entre formação humana de si mesmos e dos demais, sobretudo como se relacionam as diferentes componentes do currículo acadêmico, é preciso ter em mente que a educação é uma atividade exclusiva do homem. Ela ocorre entre seres humanos, com dupla e simultânea finalidade, em que, ao mesmo tempo constrói novos humanos com sua subjetividade e inerente a esta a alteridade, os inserem na sociedade co-existente ou não a ambos – formador e formando.

Desse modo, as manifestações acima são significativas e formadoras em vários aspectos, pois chamam a atenção por demonstrar sensibilidade carregada de preocupação, de busca de alternativas que se dirigem a promover da forma menos traumática possível, o encontro dos futuros professores com o lócus de ensino onde irão atuar, apontando para uma formação que privilegia a autonomia e a reflexão sobre a prática como caminho possível.

### **Conclusões**

A busca de sentido e significado na experiência do ser e tornar-se professor, se evidencia como o centro da energia desses professores, cujo núcleo se forma no comprometimento e na responsabilidade para com o aprender com/para o outro. Percorrem (des)caminho em busca da auto-realização, se engajam com o que fazem, cada qual à sua maneira, conforme determina a história pessoal, cultural e as possibilidades contextuais, vivida por cada um deles. Deste modo, importa considerar que eles se expuseram e se puseram, também demonstraram fazer opções sucessivas, as quais vão marcando suas trajetórias e a maneira como o fazem os diferencia.

Os sentidos e significados expressos nas manifestações dos professores formadores e licenciandos indicam, especialmente o seguinte: o grande desafio da formação é direcionar esforços no sentido de promover espaços de discussões, interlocuções, que evidenciem as necessidades reais da formação para atuar em contextos situados, uma vez que cada meio social comporta sua singularidade e complexidade a um só tempo.

É importante ressaltar que os sujeitos da pesquisa, especialmente os licenciandos, consideram o estágio supervisionado, entendido por eles como ‘prática na escola’, um momento de integração entre teoria e prática, em que a relação teoria-prática se apresentou para eles como o encontro do licenciando com o professor de matemática que eles não conheciam.

Evidenciam essa perspectiva quando relatam as discussões em que se envolviam com os colegas e professores na IES, momentos de interlocução que estabeleciam entre as discussões, os textos que liam e as disciplinas que lhes propiciaram maior aproximação às situações práticas de sala de aula.

De certa forma esses aspectos retratam os objetivos da formação; a seleção dos conteúdos de formação com a criação de diferentes tempos e espaços de vivência; as relações entre professores formadores, licenciandos e professores da escola básica; a dinâmica da sala de aula, onde exerceram atividades docentes de formação prática; e da IES, onde discutiam e refletiam sobre aspectos consubstanciados nas aprendizagens que iam se apropriando e direcionando as suas atenções para com o ensino básico.

Desse modo, é possível afirmar que a investigação aponta que as práticas pedagógicas produzidas pelos licenciandos, nessa etapa de suas vidas, são constituídas por discursos produzidos a partir de saberes e experiências vivenciadas por eles no decorrer da formação inicial em estudo. Nesse sentido, os discursos, ao produzirem práticas sociais, também produziram subjetividades, em que os saberes, aos quais os licenciandos foram expostos na escola ou na IES, possibilitaram que os mesmos trouxessem para si experiências positivas.

O estudo aponta para a necessidade de que, nos cursos de formação de professores, haja interlocução mais profícua entre formadores, licenciando e professores das escolas. Isto é, IES e escolas. A ideia é que eles interajam e estabeleçam meta de co-responsabilização de ambas as partes – professores formadores, licenciando e professores regentes da escola.

### **Agradecimentos**

Agradeço à minha orientadora Rosália Maria Ribeiro de Aragão que não sendo co-autora por não ter se disponibilizado a se inscrever no evento, a minha gratidão a ela dispensa comentários.

### **Referências**

ARAGÃO, R. M. R. Cursos e percursos, calços e percalços de formadores de doutores em Educação em Ciências e Educação. In: **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. V.8, n. 16 - jan. 2015/jun. 2015, p.110-132.

\_\_\_\_\_. Memórias de Formação e Docência: Bases para pesquisa narrativa e biográficas. In: CHAVES, S. N. BRITO, M. R. (Orgs). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

BORGES, M. C. **Formação de Professores: Desafios históricos políticos e práticos**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: **Ministério da Educação**, 2001. Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002/cp1, 2002/cp2), 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU. Uberlândia: EDFU, 2011.

D’VILA, C. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: Ilma Passos Veiga, Cristina D’Vila (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FIORENTINI, D. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: **Formação de Professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros Olhares.** Dario Fiorentini(Org.).Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GARCÍA, J. N. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre a formação do professor de matemática. In: **Formação e inovação curricular no ensino de Ciências e Matemáticas: pesquisando ideias, saberes e processos.** Rosália Maria Ribeiro de Aragão, Tadeu Oliver Gonçalves, Terezinha Valim Oliver Gonçalves (Orgs.). Belém, 2007.

IMBERNON, R. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Francisco Imbernon (Org.). Trad: Ermani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

LARROSA, J; SKILIAR, C. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad.: João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, departamento de Lingüística. n. 19, 2004.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em Comunicação Alternativa e Suplementar. In: **Educação, Universidade e Pesquisa.** Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, p. 163, 1997. Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.** In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p.117-42.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2006

MORIN, E. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo.** Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), Outubro, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

POWELL, R. A. SINGLE, H. M. Focus groups. International Journal of Quality. In: **Health Care**, v. 8. n. 5, p. 499-504, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.