

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: explorando relatos de formadores e licenciandos em matemática

Lusitonia da Silva Leite; Rosália Maria Ribeiro de Aragão

*Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (lusitonialeite@gmail.com)*

*Universidade Ceuma – UniCEUMA (rosalia.aragao@uol.com.br)*

### Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento, a qual teve como objetivo investigar as percepções de professores formadores e licenciandos de um curso de licenciatura em matemática, em relação às suas ações formativas, no contexto da prática cotidiana da formação inicial que desenvolvem. Consideramos que é desafiador que se investigue para compreender o que pensam e como agem professores formadores e licenciandos, sobremaneira em relação às suas práticas, tendo em vista a complexidade dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileira, sobretudo em relação à matemática; à formação de professores para atuar nesse campo científico; o desinteresse dos jovens pelo curso de licenciatura em matemática; e o fato de os professores com formação para a docência em matemática, tenderem a migrar para outras profissões. Partindo desses objetivos e problematizações, a pesquisa foi discutida sob duas perspectivas: a primeira considerando os relatos que tratam das condições de funcionamento do curso e as implicações que trazem para a formação do futuro professor; a segunda trata dos saberes docentes, específico, pedagógicos e os constituídos no decorrer do Estágio Obrigatório nas escolas do Ensino Médio. Neste artigo, tratar-se-á somente sobre as discussões desenvolvidas na primeira parte do trabalho. Constituíram-se sujeitos da pesquisa 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 a entrevista semiestruturada, e 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 reivindicam reflexão crítica, habilidades interventivas sobre questões sociais, resiliência e formação de qualidade para além de saberes acadêmicos específicos e pedagógicos, para que os professores resistam aos desafios da profissão, os quais exercem papel importante em relação às ações e possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer do exercício de sua profissão.

**Palavras-Chave:** formação de professores; licenciatura em matemática; experiências formativas; pesquisa narrativa; relatos docentes e discentes.

### 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).

Imerso nesse cenário, acrescido dos inúmeros papéis que o professor tem de desempenhar e da desvalorização profissional e social, frequentemente professores migram para outras profissões e os cursos de formação de professores, especialmente da área das exatas, vêm se esvaziando ao longo dos anos, levando a crer que a docência é uma profissão que não vem despertando interesse da juventude atual (BORGES, 2013; 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: percepções sobre experiências de formação inicial docente - 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, que dizem respeito às condições de funcionamento do curso e as implicações que trazem para a formação do futuro professor.

Constituíram-se sujeitos da pesquisa três professores de matemática, uma professora das disciplinas pedagógicas e cinco licenciandos do referido curso, os quais se tornaram sujeitos da pesquisa levando-se em conta os seguintes critérios de seleção:

- 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 a responsável pela formação prático-pedagógica dos licenciandos, nos termos que rege as sessões I e II das 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.

### **Metodologia**

Para a 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 (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 12). A análise rigorosa e criteriosa a qual fazemos referência supõe e pressupõe leitura e interpretação cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos conteúdos dos relatos expressos, e o interesse central esteve relacionado com a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, desenvolvidas em uma realidade específica.

Assim, em Manzini (1997) e Minayo (2013) buscamos apoio teórico-metodológico para a constituição dos dados empíricos com os professores, por meio da entrevista semiestruturada, a qual, segundo estes autores, é um 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 no Grupo Focal com os licenciandos (em grupo). Desta maneira, o diálogo fluiu na medida em que cada um foi expressando-se sobre o assunto em pauta, comum e do conhecimento de ambos envolvidos no grupo. Sendo este modo de colher dados empíricos, segundo Powell; Single (1996) e Gatti (2005), denominado Grupo Focal.

A proposta foi de escutar os sujeitos, dando atenção não somente aos fatos que relatavam, mas aos sentidos e sentimentos 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; MANZINI, 1997; GATTI, 2005; POWELL, SINGLE, 1996).

Assim, consideramos, pois, que a narrativa configura-se como método de investigação, 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, 1995, 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 partir da organização e reorganização em função das diversas leituras do ‘*corpus*’, assumindo o movimento de ‘montagem’ e ‘desmontagem’ dos relatos. Desse modo, fomos à busca da fala interior, pois, a partir da fala exterior caminhamos para um plano interiorizado, caminhamos para o pensamento explicitado nos relatos expressos.

Para a produção textual assumimos a perspectiva 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 plenas de sentido” (CONNELLY, CLANDININ, 1995, p. 43). Essa reprodução é capaz de transmitir 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. 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, 1995).

### **Resultados e Discussões**

Do recorte que fizemos da pesquisa, nomeamos para discutir neste texto, alguns relatos que tratam das condições de funcionamento do curso e as implicações que trazem para a formação do futuro professor, consideradas essenciais para o exercício da formação e da profissão docente, que não só dizem respeito aos obstáculos nos quais o trabalho docente vem sendo desenvolvido, mas também como reagem os sujeitos envolvidos no processo de formação, ao se sentirem desafiados a encontrar solução que sanem ou dirima tais empecilhos.

As limitações, segundo os sujeitos da pesquisa, é resultado de alijamentos dos professores por parte de um sistema educacional que não conferem aos profissionais da educação condições de trabalho coerente com as necessidades básicas à prática docente do professor formador e em formação. Ou seja, as necessidades básicas, as quais fazem

referências dizem respeito às limitações em termo de condições para realização de momentos de formação diferenciada da aula corriqueira, estrutura física predial e de recursos didáticos concernentes às necessidades de formação para atuar na realidade posta na Educação Básica.

Desse modo, as reflexões acerca das relações e processos de trabalho na formação e as contradições expressas pelos sujeitos, em grande medida, convergem para o que tem alertado Nóvoa (1997, p. 28) há muito tempo, isto é:

Os professores têm de se assumirem como produtores da sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem transformação das instituições em que trabalham. A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança.

Estabelecendo interlocução entre o que diz Nóvoa (1997), e o que disseram os sujeitos da pesquisa, os relatos expressam reflexão sobre as condições desejadas de trabalho na direção da mudança, pela qual a formação inicial de professores precisa passar. Contudo, apontam as condições desafiadoras em que esse trabalho se realiza, manifestando a necessidade de mudanças na perspectiva institucional. O que, segundo nossa interpretação, embora sustentadas por concepções contrárias, na maioria das vezes em discursos ‘políticos’, explicitados contrariamente nas políticas públicas direcionadas ao sistema de ensino público brasileiro, encontra subsídios em estudos realizados por autores nacionais e internacionais, a exemplo de Borges (2013), Fiorentini (2003), Imbernón (2011, 2015), Gonçalves (2005), Gatti, Barreto, André (2011), Nóvoa (1995), dentre outros.

No esforço para avançar do implícito para o explícito, intencionando aprender para além dos relatos narrados, ou seja, os sentidos e significados expressos acerca do que os sujeitos consideram essencial para o exercício da formação e da profissão docente, vejamos a seguinte narrativa:

Recursos didáticos? Laboratórios? Biblioteca? Sala de aula suficiente? Não temos. Na escola também não tem, vimos no estágio, é só discurso. Então, penso que a Universidade tem de ter visão mais aberta, ampla. Vê as instituições lá fora. Analisar as nossas carências e buscar atualizar. A limitação estrutural e nos recursos, limita uma formação mais completa. Isso é falta de compromisso, e a profissão fica sem credibilidade. Isso desestimula quem está e vai entrar no curso (JOCY, G. Focal).

Diante deste relato, é possível perceber que Jocy enxerga os desafios estruturais e recursos didáticos, hoje imprescindíveis à formação do docente, uma vez que é no contexto da formação inicial que os futuros professores devem ter contato com tais recursos, a partir dos quais devem apropriar-se de seu valor intrínseco e os utilizar como meio para propiciar ensino de qualidade na escola.

Jocy posiciona-se e aponta possibilidades para a instituição, emergindo desse relato, uma reflexão que se movimenta em torno do global para o local – “visão mais aberta, ampla, vê as instituições lá fora e buscar mudar”. Aspecto perspectival, que segundo Morin (2006, p. 38) configura-se como “relações que se estabelecem entre o todo e as partes, multiplicidade, movimento, aspectos recorrentes na sociedade emergente, a qual concebe que as transformações para a diferenciação faz-se durante, e não antes ou depois de qualquer intervenção”.

Obviamente, o relato expressa a ideia de consciência sobre a realidade e o desejo da mudança, aspirações ensejadas em vista de possíveis transformações estruturais da Instituição de Ensino Superior (IES); relação de trabalho/formação que refuta o paradigma instituído historicamente - o de que a formação e o trabalho docente podem ocorrer sob quaisquer condições - geradas pelo descaso das políticas públicas e outros, ao não propiciar ambiente favorável à qualidade da formação docente, amplamente requerida pela sociedade emergente (FIORENTINI, 2003).

Desse modo, é possível depreender que, nas manifestações desses sujeitos, assim como na de outros profissionais, “existe um substrato conceitual que joga um papel determinante no pensamento e na ação” (PONTE, 1992, p. 185). Este substrato pondera o autor, não diz respeito a objetos e ações bem determinadas, nem se reduz aos aspectos imediatamente observáveis no comportamento, mas se constitui como forma de organizar, de ver o mundo e de pensar, que não se revela com facilidade nem ao outros e nem a nós mesmos como professores, mas de fácil explicitação quando se relata experiências com foco no exercício da profissão (PONTE, 1992).

Nesse sentido, vale destacar o que foi enfatizado em um relato de Cris (entrevista), quando ele diz o seguinte: “Nada é fácil por aqui, até para se participar de um evento é muito difícil, é oneroso financeiramente e desgastante fisicamente. Tudo é longe e ajuda de custo quase nunca se consegue”.

No mesmo sentido expresso por Jocy (G. Focal) e Cris (Entrevista), em outras manifestações há evidências do envolvimento desses professores com a sua formação, os fazendo perceber e atribuir novo sentido à prática de formar e se formar. Expressam tal concepção ao darem-se conta dos desafios que lhes são impelidos a buscar solução, ainda que percebam que em relação ao que os incomoda, pouco ou nada podem fazer. Contudo, parecem ter consciência de que nada é dado, e que não podem empreender tais soluções se colocando à margem de lutas externas e internas à IES. Nesse sentido, um relato diz o seguinte:

Só agora, muito recentemente, têm aparecido pessoas para dá satisfação sobre os rumos da Universidade. A visão deles é que a IES cresceu de modo errado, que se tem de fechar cursos, comportar menos alunos, porque não se tem estrutura. Nós não concordamos com isso, acho que o redirecionamento tem que ser para avançar e não retroagir. Moramos em uma região muito isolada. Então, estamos lutando por melhores condições de estudo, de trabalho e formação, e não vamos ficar quietos. É preciso ter compromisso para enxergar essa nossa lógica. É preciso convencer as pessoas sobre os nossos interesses, que não são só para nós. Nós estamos saindo, mas é para os outros que virão depois de nós, e que se encontram lá na escola, sem nada perceber os rumos dados para a Educação, o ensino, a formação dos menos favorecidos financeiramente (JACK, G. Focal).

Tecendo comentário sobre a falta de condições estruturais para que se desenvolva a formação docente desejável, apontando que isso termina por demandar reduzida visibilidade e pouca atratividade dos cursos de licenciatura aos jovens, Borges (2013) relata os resultados de suas pesquisas, e diz que desde o início da expansão da universidade pública, especialmente após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 9394/96), em que se ampliaram os cursos de licenciatura para cumprir o exposto nesta Lei, ao que se refere à formação dos professores em nível superior, pouca atenção foi dada à questão estrutural das IES que passaram a oferecer tais cursos. As implicações, diz autora, até então, sem estruturas físicas e recursos para fazer estes cursos funcionarem adequadamente, eles apresentam fragilidades estruturais sem precedentes.

Nota-se que governo tem investido em novos cursos de licenciatura nos projetos de expansão das Universidades Federais e feito o chamamento para que o mesmo ocorra nas Universidades Estaduais. Contudo, tais cursos são organizados de modo meio improvisado e com poucos recursos para mantê-los, o que acaba aproximando tal formação dos cursos de licenciatura oferecidos em pequenas faculdades, sem grandes preocupações com a qualidade de ensino e, portanto, com pouca qualidade na formação dos professores (BORGES, 2013, p. 102).

Diante das fragilidades pelas quais passa o sistema educacional desse país, em todos os níveis de ensino (especialmente na atual conjuntura), é importante ressaltar que se tem perdido de vista que o trabalho docente é um processo de objetivação, que tem como base a ação consciente do homem frente às necessidades e às condições concretas em que esse trabalho se realiza. Isso implica conceber que o trabalho docente, como diz Landini (2008, p. 148), é um “processo no qual é definida a essência da postura subjetiva do professor e as formas por meio das quais o professor, no seu processo de trabalho e de formação, define sua postura com relação a si mesmo e ao trabalho que realiza”.

No sentido exposto por esta autora, a objetivação, tomada como identificação da genericidade humana, salutar e necessária ao trabalho do professor, está comprometida, visto que neste âmbito estão presentes as ações calcadas no interior dos processos histórico-sociais, que se caracterizam pela ação, por sentimentos e por pensamentos alienados, uma vez que a

sociedade contemporânea, de pensamento imediatista por ser neoliberalista, impede aos indivíduos a apropriação da genericidade para-si.

Assim, o significado da ação humana, portanto, diz respeito às experiências, às formas de apropriação do real que se concretizam no conjunto das ações acumuladas socialmente. Na ótica de Landini (2008, p. 149), “são as ações conscientes, tendo em vista o fim a ser alcançado, que coincidem com a necessidade social na direção do desenvolvimento humano, do para-si e para - outros”. Ou seja, para a autora, compreender a universalidade das práticas humanas, uma vez que as condições objetivas levam a práticas automatizadas, se considerarmos os “limites postos pelas condições sócio-político-econômicas”, os quais atingiram o sistema educacional como um todo, é o grande desafio da Educação brasileira, e isso envolve toda coletividade.

No sentido colocado pela autora, em relação aos “limites postos pelas condições sócio-político-econômicas”, é possível perceber fortes indícios na seguinte fala:

Existe uma parcela de alunos que desistem. Esse é outro problema que nos aflige. Os alunos que desistem nunca é por causa do curso em si, mas por questões que não podemos interferir, é por escolha deles. A busca de facilidade fora da docência os leva a seguir outros rumos. Outros decidem que não querem ser professor e pronto, principalmente quando começam a ir para as escolas e vêem a realidade. Outros terminam o curso, cumprem o cronograma, etapas do curso, mas não querem ser professor, e já se dirigem para outros campos, fazem concursos para outras profissões. Começa-se uma turma com 30, 20 alunos e termina com 9 ou até menos, e ainda ficam uns para concluir depois, porque dão prioridade a outras atividades. Muitos trancam a matrícula e vão trabalhar em busca do sustento. Bolsas de incentivo ao estudo são pouquíssimas (LURI, Entrevista).

A imagem da pouca atratividade que a docência exerce sobre jovens, seja para adentrar ou continuar no curso, ou ainda, optam por não exercer a profissão, se expressa em muitos relatos, configurando-se preocupação dos professores formadores e dos próprios licenciandos, como lacuna que não só precisa ser reconhecida, mas também ser assumida como desafio por parte das políticas públicas e da sociedade.

Eles desistem porque a docência não lhes é favorável; ser professor é lidar com problemas sérios; com a falta de valorização, falta de aprendizagem dos alunos, que são questões sérias. A falta de valorização da profissão docente, e não é valorizada porque se estigmatizam todo dia que o professor é incompetente, não sabe fazer o trabalho para o qual se preparou, não é pelo curso em si. Não é pelo salário em si, é pela descaracterização, a vulnerabilidade da docência (VANI, Entrevista).

Corroborando com Vani (Entrevista), Jack (G. Focal) expressa o seguinte: “Tudo isso, de desinteresse pela docência, é reflexo da descaracterização do trabalho do professor, e descaso com a formação dos que menos têm. O que se tem feito é cobrar, reivindicar e esperar por ações mais concretas. É preciso acreditar. Também, fazer bom uso do que se tem”.





Esclarecendo o termo ‘descaracterização’ do trabalho do professor, mencionado por Jack (G. Focal), vale considerar as contribuições de Imbernón (2011), quando tece considerações sobre este assunto, o que, nomeadamente ele chama de “situações perturbadoras da docência”, as quais constituem enormes contradições desestabilizadoras e descaracterizadoras do profissional professor - a desvalorização profissional e social do docente - situação que, segundo o autor, não se reverterá tão facilmente, a menos que haja esforços convergentes e o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo este integrado ao contexto sociopolítico e econômico da sociedade vigente.

Contribuem para essa feição indesejável, discursos entusiastas que, em certa medida, terminam identificando os professores como únicos responsáveis pela qualidade do ensino (GONÇALVES, 2005); propostas legislativas (BRASIL, 1988; 1996) e campanhas motivacionais pontuais, que anunciam a valorização e a importância do professor como uma forma de mascarar a realidade (BORGES, 2013); propostas estas que, na maioria das vezes, não passam de engodo, porque facilmente se identificam a precariedade de condições em que o ensino se realiza em todos os âmbitos, especialmente nas escolas públicas de Educação Básica, que se comparadas às das Universidades Públicas Brasileiras, ainda são piores (FFIORENTINI, 2003).

Contudo, contrapondo-se ao que chama de situações perturbadoras da condição docente e tudo mais que descaracteriza socialmente esse profissional, Imbernón (2011, pp. 24-45) diz que há certo alienamento da cultura geral que contribui para a descaracterização do profissional da docência, como a valorização do ter em detrimento do conhecer. Porém, embora esse acultramento social seja, sem precedentes, prejudicial para o exercício da docência e cause instabilidade extrema a esse profissional, isso não o impede de agir segundo as suas crenças e valores, porque embora estejam, os professores, “sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional do docente”, - a própria condição de comandar a formação de outras pessoas, imbuído da convicção de que pode causar transformações para a direção em que acredita, o faz assumir a posição de romper com tradições enraizadas historicamente, as que “continuam concebendo o professor apenas como um sujeito apaziguador”, que assume a docência por dom vocacional despido de interesses mais amplos, como questionar as necessárias condições de formação, e tudo que envolve o inaceitável, que “leva à descaracterização do profissional da docência”, como se o professor fosse um “ser da menor importância na conjuntura social”. Em termos específicos, assim diz este autor:

A acreditar em si, em sua capacidade de está acima dos desafios, em seu poder transformador, a ponto de não se curvar diante de ideologias impositoras, que se estabelecem sob a égide de discursos que se configuram, apenas, como ideário

controlador, porque as condições de trabalho, as estruturas hierárquicas, e o próprio modo de conceber o professor, o descaracteriza. Em meio a tudo isso, a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização e estrutura da instituição educacional em que esta prática é exercida (IMBERNÓN, 2011, p. 23).

O autor referido ressalta ainda que, ao se dar conta, conscientemente dos imensos desafios nos quais se vê imerso, o professor envolve-se consigo mesmo e com os outros, na maioria das vezes veladamente, em lugares de lutas e conflitos. Referindo-se aos lugares de lutas e conflitos, Nóvoa (1997, p. 34) diz o seguinte: “estes lugares de lutas e conflitos permitem ao professor construir a sua maneira de ser e estar na profissão”. Esta constituição de si mesmo, que o profissional da docência toma parte, denominada por Nóvoa (1997) como “identidade profissional docente”, é uma conquista do profissional, mas precisa ser, também, uma perspectiva da própria instituição na qual o profissional atua.

Nesse sentido os sujeitos da pesquisa dizem o seguinte: “Só se fala em qualidade de ensino e com razão, mas como é que querem qualidade se não investem na qualidade de formação dos professores?” (JOCY, G. Focal). “O professor vai utilizar laboratório de informática, se não aprendeu fazer isso no decorrer da formação, por não ter laboratório em condições adequadas?” (MILKA, G. Focal). “E, como é que querem compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos se esse compromisso não é demonstrado com a nossa formação, só mesmo os professores que também são uns sofredores?” (MARLON, G. Focal). “Se formos analisar e pesar os prós e os contras, as evidências negativas em relação aos descasos para com a formação do futuro professor, não há quem queira ser professor” (JOCY, G. Focal). “Sempre disse nas discussões no estágio. É como se o professor tivesse assim, tipo uma máscara milagrosa. Vai ser professor tem que fazer milagre” (JULY, G. Focal).

Estes relatos problematizadores podem ser identificados como processo de aproximação a um dado fenômeno, caro aos profissionais da docência - a formação da identidade profissional - a qual busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional construtor de saberes e valores próprios. Nóvoa (1997, p. 34) explicita que, “(...) a identidade profissional não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Essa definição explicitada por Nóvoa deixa claro que a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer, o que pode e o que não pode como professor.

## Considerações finais

A problemática apontada pelos sujeitos e discutida à luz de interlocutores que se debruçam a investigar questões sobre a aventura que é formar professores, compõe, sem dúvida, aspectos importantes do matiz deste sistema complexo - a educação. Imerso nele a falta de qualidade do ensino, propiciada, não somente, mas em grande medida, pelo pouco investimento direcionado aos cursos de formação de professores.

Assim, para o alcance da almejada qualidade do ensino, necessário se faz investir esforços na qualidade da formação inicial e contínua dos professores. E, para o alcance desta proposição, ações efetivas e não pontuais devem ser priorizadas por toda a conjuntura social, em particular por parte das instâncias superiores que têm o dever de oferecer condições de funcionamento dos cursos de formação de professores.

Portanto, se quisermos falar em qualidade de ensino, aprendizagem e formação docente para os tempos atuais, é preciso considerar as instituições de ensino, seja básica ou superior, como redes de relações, 'locais' onde as estruturas materiais não se sobreponham às afetivas; as práticas não se desvinculem da realidade contextual; os conhecimentos científicos específicos se interponham e interconectem aos pedagógicos e o comprometimento para com o bem comum seja a túnica do trabalho docente. E, para além e principalmente, nos afastemos de concepções simplistas, aquelas que apregoam ser o professor capaz de criar momentos de ensino e aprendizagem criativos, cotidianamente, sob condições de trabalho precárias.

## Referências Bibliográficas

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla, 2002.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 1.302. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: CNE / CES, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, LDB, 9394/96. *Ministério da Educação*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, (revisada em 2010), 1996.

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

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da Diferença*. São Paulo: UNICAMP, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, A.; ANDRE, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓM, F. Introdução: Um livro educativo ucrônico e utópico sobre o futuro. *Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XII*. In: Beatriz Jurauto, Francisco Imbernón (Orgs.). Trad. Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2015.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LANDINI, S. R. Significado e Sentido do Trabalho Docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíco. In: *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. Ivanise Monfredini (Org.). São Paulo: Xamã, 2008.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em Comunicação Alternativa e Suplementar. In: *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp, Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, R. Análise textual discursiva: processos reconstrutivo de múltiplas faces. In: *Revista Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, 2004. p. 117-128.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. G. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Trad: Maria D. Alexandre e Maria A. Sampaio Dória. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Basil, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e Processos de Formação. In: *Educação matemática: Temas de investigação*, v. 13, n. 45, 1992. p. 185-239.

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