

O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática

VÁLDINA GONÇALVES DA COSTA¹
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS²

Resumo

Este artigo discute os desafios enfrentados pelos professores formadores nos cursos de licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais. A pesquisa tinha por objetivo analisar como os professores formadores desenvolvem seu trabalho nos cursos de licenciatura em Matemática e os desafios enfrentados em sua prática. Os referenciais teóricos foram buscados em Bourdoncle, Altet, Sacristán, Paquay, para discutir a profissão e a profissionalidade docente; em Lang, Lamy e Jobert e Altet para discutir a profissionalização e em Roldão as questões sobre formação de professores e ensino. Numa abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dezessete professores formadores de oito instituições públicas e privadas. A pesquisa revelou que a intensificação do trabalho docente assim com a prática pedagógica são os maiores desafios enfrentados pelos professores formadores entrevistados.

Palavras-chave: professor formador, profissionalidade, profissionalização.

Abstract

This article discusses the challenges faced by professors in the Teacher Training Courses in Mathematics in the state of Minas Gerais. The study aimed at analysing the challenges faced by professors in the Teacher Training Courses in Mathematics. The theoretical references were found in Bourdoncle, Altet, Sacristán, Paquay when discussing about the teaching profession and professionalism; Lang, Lamy and Jobert and Altet, when discussing professionalism and in Roldão the question about teacher educators and teaching. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were carried out with seventeen professors in eight educational institutions, both public and private. The research revealed that intensification of the teaching work, as well as pedagogic practice are the biggest challenges faced by the interviewed professors involved in teacher training.

Key Words: teacher developer, professionalism, professionalization.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa³ realizada com os formadores de professores de Matemática do estado de Minas Gerais. Parte-se do princípio de que o professor formador está inserido numa sociedade em que as mudanças econômicas, impostas pelo capital, estão exigindo dos educadores maior eficiência e produtividade para que se adaptem às exigências do mercado; o que tem afetado diretamente o seu trabalho. Essas mudanças vêm provocando alterações no contexto educacional bem

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

³ Pesquisa: COSTA, V. G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

como reformas na educação superior brasileira; dentre elas destaca-se a expansão no setor privado e menor apoio financeiro no setor público. (BOSI, 2006).

Pesquisas realizadas com os professores que atuam no ensino fundamental e médio e na formação inicial vêm crescendo nos últimos anos, porém até meados da metade dos anos 2000, temáticas relacionadas ao professor formador e ao seu trabalho eram silenciadas. Nos três últimos anos, nos encontros anuais da ANPED, a temática tem aparecido nas pesquisas, mas ainda de forma tímida. Também no estudo comparativo sobre a produção das dissertações e teses sobre formação de professores no Brasil, nos anos de 1993 e 2003, André (2006) constata que a formação do professor do ensino superior não foi privilegiada nas pesquisas em ambos os anos analisados. Publicações recentes, de André (2006) e Mizukami (2005) têm focado o trabalho do professor formador e têm contribuído para identificar e analisar os aspectos relacionados aos saberes docentes, aos desafios da docência e às condições de trabalho do formador. Dessa forma, as discussões sobre os desafios enfrentados pelos professores formadores ainda se constitui um campo novo e com estudos escassos, principalmente no que se refere aos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Sabe-se que os professores formadores dos cursos de Licenciatura são os responsáveis pela formação dos professores que atuam na educação básica. Conhecer os desafios enfrentados pelo professor formador em seu trabalho pode permitir uma análise que contribua para a melhoria da qualificação desses professores da educação básica, bem como inspirar propostas de formação de professores no quadro das políticas públicas. Também pode fornecer elementos que contribuam para caracterizar a profissionalidade desses professores formadores bem como para a sua profissionalização e quiçá para trazer contribuições para a constituição de um estatuto do professor formador. (COSTA, 2009).

Mas como analisar esses desafios do professor formador hoje, sem conhecer quem é esse sujeito que realiza esse trabalho? Como esse sujeito professor foi se constituindo formador? Dessa forma, os desafios referem-se ao caminho, à busca que o profissional faz ao longo de sua formação; situação da pessoa em um determinado momento, ao seu estado.

Conhecer esses desafios pressupõe considerar o sujeito diretamente nele envolvido, o contexto de seu trabalho e seu processo de constituir-se formador de professores.

Contexto de trabalho do professor formador

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 acentuaram-se as mudanças ocorridas na educação superior brasileira (MANCEBO e FÁVERO, 2004; SGUISSARDI, 2004; SCHWARTZMAN, 2005; DURHAM, 2005) e uma dessas mudanças foi a alteração do Sistema Federal de Ensino Superior, aprovada pelo Decreto 2.032 em agosto de 1997. De acordo com esse decreto as instituições de ensino superior – IES podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997a). Diante do quadro de diversidade institucional, diferentes cursos de formação de professores foram ofertados e com diferentes condições, como: duração dos cursos, redução de disciplinas e consequente estreitamento dos conteúdos, qualificação do corpo docente e condições para docência. (COSTA; PASSOS, 2008). Dessa forma, houve, no país, um acelerado crescimento das IES. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, na Sinopse Estatística da Educação Superior nos anos de 1997 e 2007, revelam esse aumento, ou seja, nesse período houve um salto de 900 para 2.281 instituições, aproximadamente, 153%. Nesse contexto destaca-se a expansão do setor privado que, no ano de 1997, eram 689 as IES no setor privado, passando, em 2007, para 2.032, representando um crescimento da ordem de 194,92%. (BRASIL, 1997b, 2007).

Essa expansão do setor privado provocou, segundo Bosi (2006), uma política de estagnação das instituições públicas do ensino superior, *explicitadas fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos*⁴. (Ibid., p. 1508). Essas modificações também contribuíram para a reestruturação dos cursos de licenciatura no Brasil. Licenciaturas que, ao longo do século XX, tiveram como modelo o 3+1, ou seja, três anos de conteúdos de natureza específica e um ano de conteúdos de natureza pedagógica, e que, de acordo com Dias-da-Silva (2006), constituíram-se, principalmente em grande parte das instituições públicas, em apêndices dos cursos de bacharelado.

Após várias discussões, em 2001 e 2002, com diferentes associações e instituições, foram aprovados o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2001a; 2002a), que instituíram a implantação das Diretrizes

⁴ Realidade que, em relação aos concursos, vem se alterando, dado ao crescente número de vagas ofertadas nas IES no setor público.

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFPEB, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Posteriormente, também foram aprovados o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2001b; 2002b), que instituíram a duração e a carga horária mínima desses cursos, o que ocasionou, segundo Dias-da-Silva (2005), o aligeiramento dos cursos de formação de professores ao indicar a carga horária mínima de 2800 h, a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos, de duzentos dias cada um.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura – DCNML, o Parecer CNE/CES 1.302/2001 (BRASIL, 2001c); e, em 2002, a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2001b). Ambos não fizeram menção ao campo científico da Educação Matemática, refletindo, segundo Silva (2004), uma total ignorância do campo científico que produz relevantes trabalhos de pesquisa

Em 2002 os educadores matemáticos, no I Fórum Nacional de Licenciatura em Matemática, promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, discutiram o parecer e manifestaram-se contra, elaborando e encaminhando um documento às autoridades competentes, no qual alguns pontos são destacados:

- tratamento *inadequado e simplista* para a licenciatura, por exemplo, em relação aos conteúdos de Matemática, propõe ao egresso do Bacharelado, uma base sólida e, ao referir-se à Licenciatura afirma: *por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática: visões de..., visões de..., visões de... o que pode remeter a licenciatura a um tratamento de segunda categoria;*
- (...) *não se percebe a preocupação com a construção de uma identidade de um curso de licenciatura, mas considerações que reforçam, inclusive, a dicotomia entre os blocos de conteúdos específicos e o de conteúdos pedagógicos;*
- a apresentação de um rol de disciplinas clássicas para a formação, não se referindo às abordagens metodológicas dessas disciplinas e, que segundo a autora, *não contribui para a constituição de novos modelos curriculares.* (RESENDE, 2007, p. 22).

Em relação aos cursos de Licenciatura em Matemática, no ano de 2002, eram 418 cursos de Licenciatura em Matemática no país, passando esse número, em 2007, para 564, representando um crescimento de, aproximadamente, 40%. Destaca-se, nesses dados, o aumento do número de cursos de Licenciatura em Matemática nas IES, no setor privado, que saltaram de 147, em 2002, para 294, em 2007, representando um crescimento de 100% - dados que reforçam a expansão do setor no país. (BRASIL, 2002, 2007).

É nesse contexto que se inserem os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Essa pesquisa se dirige mais especificamente aos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática do estado de Minas

Gerais. Em relação a esse estado, os dados do INEP revelam que ele está situado numa região que concentra o maior número de instituições de ensino superior do Brasil, quase a metade delas, sejam públicas ou privadas. É o segundo maior estado da região sudeste e do país, com o maior número de IES, tanto no setor público quanto no privado. (BRASIL, 2007).

Esses dados quantitativos iniciais já expressam a urgência de estudos sobre as condições, o trabalho e principalmente sobre os desafios enfrentados pelos professores que atuam nesses cursos, objeto de estudo desse texto..

Importante esclarecer que, no momento de conclusão dessa pesquisa, um novo contexto se apresentava em relação às matrículas nos cursos de Licenciatura em nosso país. No ano de 2009, houve um decréscimo no número de matrículas nos cursos de licenciatura das instituições privadas de ensino. Resultados da crise econômica global? Conseqüência do crescimento dos cursos de licenciatura a distância? A realidade desse novo contexto supõe novas pesquisas e densas reflexões.

A constituição do professor como formador

Gonçalves (2000) em seu trabalho realizado com professores formadores de um curso de Licenciatura em Matemática, afirma que não existe ainda um modelo definido para se formar um professor formador e que a alternativa é a de investigar e conhecer como vem se dando esse processo, de formação e desenvolvimento profissional do professor formador de professores de Matemática. Em sua pesquisa investigou o processo de formação e desenvolvimento profissional de oito professores formadores de professores de Matemática, por meio de sua história de vida estudantil e profissional. O pesquisador verificou que: 1) a formação acadêmica dos formadores foi predominantemente técnico-formal, com ênfase quase que exclusiva na formação matemática; 2) a formação geral e a formação pedagógica dos formadores, além de reduzidas, aconteceram dissociadas da formação técnico-científica e distanciadas das práticas profissionais do professor de Matemática; 3) os saberes relativos a como formar professores de Matemática foram adquiridos na prática ou na experiência anterior como professores da Educação Básica.

A pesquisa de Gonçalves *aponta para a necessidade de se construir, entre os formadores, uma cultura profissional mediada pelo trabalho coletivo, reflexivo e investigativo.* (FIORENTINI, 2002, p. 145). Acreditamos, como Gonçalves (2000;

2006), que talvez exista um receio em expor a realidade da formação do professor universitário; o que sugere a necessidade de mais pesquisas em relação ao professor formador e, em especial, aos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Nesse processo de constituição do professor como formador discussões acerca da profissionalidade e da profissionalização desses formadores se fazem necessárias. A respeito da profissionalidade alguns autores afirmam que ela nos leva a um campo que não é estático, que está em constante elaboração e deve ser contextualizado, de acordo com o momento histórico concreto e com a realidade social que se pretende legitimar. (SACRISTÁN, 1999; ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003).

Segundo Bourdoncle & Mathey-Peirre (1995), o termo profissionalidade é recente, de origem italiana, apareceu em torno de 1960, com as mobilizações sindicais e foi utilizado como frente às rápidas mudanças que estavam acontecendo no interior da organização do trabalho. No Brasil o termo foi introduzido a partir da influência francesa (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003; BOING & LUDKE, 2004) segundo a qual a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

Competências que se caracterizam, segundo Perrenoud (2001), não apenas pelo domínio de conhecimentos diversos, mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação, que permitem mobilizar conhecimentos em uma determinada situação. Contribuindo com esse conceito Jobert (2003, p. 222) afirma que ela *expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção (...) só é observável no movimento que a produz*. Competências que se referem à pessoa, às suas próprias habilidades, aos seus saberes tácitos, aos seus gestos obscuros, às decisões tomadas diante de uma situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento emocional, ou seja, diante de uma situação na qual o contexto da ação não corresponde expressamente aos padrões de referência que se tem.

Bourdoncle (1991) faz uma tripla distinção dos termos relacionados à profissão: profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo. O autor entende a profissionalidade como um conjunto de conhecimentos e capacidades socialmente definidas como expectativa profissional; dessa forma, ela se constitui como referência para a ação profissional. A segunda distinção da profissão refere-se ao *profissionalismo*,

que está relacionado à adoção das estratégias e retóricas coletivas do *métier*. Nesse sentido, entende-se que são as coisas de fora que vão formando, no trabalhador, certo *habitus* coletivo, pode-se entender como o que se evidencia nos discursos mais corporativistas. A terceira e última distinção, o profissionalismo, marca a adesão pessoal à retórica e normas de corporação, ou seja, existem associações profissionais que zelam pelos professores, exercem vigilância sobre o grupo. O que diferencia as duas últimas distinções é a escolha que a pessoa faz pela profissão, ou seja, o profissionalismo passa a existir quando o conjunto das informações profissionais, dado de fora pela profissionalidade e pelo *professionismo*, passam a fazer parte integrante da vida profissional por uma escolha própria, pessoal. Em síntese, Bourdoncle (1991) afirma que as escolhas pessoais têm um papel decisivo no processo de profissionalização dos professores; o que também foi confirmado pela pesquisa de Boing (2008) com professores da educação básica.

Roldão (2004), ao distinguir a profissão de outros tipos de atividades, traz como exemplos as profissões de médicos, engenheiros, dentre outros, e afirma que elas possuem um estatuto de profissionalidade, são profissões que se reconhecem, afirmam-se e possuem uma representação social pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, que o produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional.

Assim, entende-se a profissão conforme propõe Costa (2009, p. 31):

como uma atividade que foi se constituindo ao longo do tempo e que possui um estatuto de profissionalidade, tais como os engenheiros, os médicos, os advogados, dentre outros, que possuem um *saber racional*, ou seja, um conjunto de conhecimentos que representaria o *vade-mecum do profissional*, um saber derivado de uma *formação*, reconhecida e legitimada por uma instituição, conforme Lamy (2003).

De acordo com Roldão (2004), ao considerar o contexto português, destaca que o professor universitário goza de prestígio e reconhecimento social e que os demais procuram dele se aproximar. Para ela, esses professores possuem autonomia no exercício da docência, uma vez que o saber ensinado na universidade é produzido dentro da comunidade docente. Dessa forma, ao distinguir a profissão de outros tipos de atividades, conceitua a profissionalidade como um *conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas*. (Ibid, p. 4).

A noção de profissionalidade é discutida por Altet⁵ (2003) ao questionar, em sua pesquisa com formadores de professores na França, se é possível identificar o que constitui a profissionalidade desses formadores. A autora afirma que essa noção está centrada nas competências dos atores no trabalho, mais do que na sua qualificação, ou seja, diz respeito à pessoa, à sua identidade profissional. A autora cita Courtois e colaboradores⁶ (1997), buscando reforçar o seu pensamento. Segundo ela, eles afirmam que a profissionalidade *refere-se mais à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma situação dada, ao modo de cumprimento das tarefas. É instável, está sempre em construção, surgindo do próprio trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise.* (ALTET, 2003, p. 56).

Para esses autores, a noção de profissionalidade supera a qualificação para o trabalho, assim como para Jobert (2003). Este autor ensina que a noção de qualificação (...) *é uma construção social cujo fundamento é o saber, mas um saber relativamente separado de suas condições efetivas e concretas de aplicação*, ou seja, a qualificação pode preparar para uma determinada tarefa, mas não garante que ela seja suficiente para elevar a compreensão sobre o processo produtivo. (Ibid, p.222).

Ao comparar a profissionalidade dos professores com outras profissões liberais clássicas, Sacristán⁷ (1999) afirma que, do ponto de vista sociológico, ela é considerada uma *semiprofissão*. Para ele, a profissionalidade dos professores está associada ao tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente, ou seja, é específica da ação docente, sendo considerada como um *conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*. (Ibid., p. 65). Assim entendida, a profissionalidade emerge do próprio trabalho do professor, de sua prática e, como não se tem uma regra específica para o exercício da prática, pode-se dizer que a profissionalidade é instável, está em constante construção. O autor indica que ela pode ser definida observando certo tipo de regras, mesmo que não muito precisas, pois estão em constante elaboração pelos

⁵ A pesquisa feita por Altet (2003), na França, trata da profissionalidade dos formadores em formação contínua, em 1997, na MAFPEN (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), na qual os formadores são professores experientes e dedicam um terço ou meio-período de seu serviço à formação. Em sua pesquisa, o formador é o profissional que ministra curso para professores.

⁶ COURTOIS, B.; LACOSTA, L.; DUFOUR, C. H. **Définitions et évolution des notions de métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail.** Synthèse documentaire. Paris: INTD-CNAM, 1997.

⁷ Sacristán é um autor espanhol e discute em seu artigo a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade do ensino e que, para isso, é preciso compreender as "práticas" em suas diferentes configurações.

professores e são baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Nesse sentido, a profissionalidade se manifestaria por meio de uma diversidade de funções tais como: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, dentre outras. Dessa forma, cada uma das tarefas docentes exige um determinado tipo de conhecimento específico e, conseqüentemente, um envolvimento do profissional de forma diferenciada; para cada função há uma forma de se relacionar teoria e prática, estando presentes tanto a dimensão profissional quanto a pessoal da profissão. De acordo com o autor, essa relação que ele denomina de apoio do conhecimento à prática é precária; o que provoca, nos professores, ações que são fundamentadas por suas convicções e sua cultura.

Nessa perspectiva, a dimensão pessoal tem grande importância na construção da profissionalidade dos professores e, conseqüentemente, em sua identidade profissional e pode contribuir para a profissionalização dos professores. (NÓVOA, 1995).

Ampliando a noção de profissionalidade, Paquay⁸ (2003) traz as contribuições da ação situada. Entende-se por ação situada a construção da ação na situação, na relação direta do compromisso do indivíduo com o mundo, de acordo com Suchman (1987)⁹, citado por Villame (2004). Dessa forma, a noção de profissionalidade estaria relacionada à capacidade de a pessoa realizar o trabalho de acordo com as exigências reais em uma dada situação, ou seja, é preciso considerar o contexto no qual ela está inserida.

Ainda na compreensão da profissionalidade, Roldão (2004) define os descritores/caracterizadores de profissionalidade a partir de diversos autores da área da sociologia, tais como: Giméno Sacristán, Claude Dubar e Antônio Nóvoa. Na análise realizada, a autora privilegia quatro descritores ou caracterizadores:

- o reconhecimento social da *especificidade da função* associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o *saber específico* indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o *poder de decisão* sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o *controlo* e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a *pertença a um corpo colectivo* que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer

⁸ Paquay pesquisou a profissionalidade dos psicopedagogos na Bélgica.

⁹ SUCHMAN, L. A. **Plans and situated actions** – The problem of human-machine communication. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (Ibid, p. 5).

A autora afirma que os professores do ensino superior possuem um *poder sobre a ação* que desenvolvem, diferentemente dos professores de outros níveis de ensino. E justifica que esse poder está ligado à natureza das instituições superiores, pois elas possuem um estatuto social de prestígio e são responsáveis pela produção e a divulgação do saber. Para ela, o exercício da docência, nesse nível de ensino, tem um percurso autônomo e está relacionado ao fato do *saber* ser produzido nas universidades, pela comunidade docente.

Por outro lado, afirma que, no ensino superior, onde os docentes possuem um estatuto privilegiado, pois detêm o *poder* e o *controle* sobre as suas ações, ainda perpetuam *formas tradicionais e transmissivas de docência, ligadas ao entendimento de que ensinar significa “professar” um saber*. (ROLDÃO, 2004, p. 25). Um saber intocável, do qual o docente é detentor e construtor, privilegiado numa prática de docência, como um ato individual, pois é lida, como símbolo de poder, da posse individual.

Para a autora, uma das missões da universidade é o ensino e a *função de ensinar* é específica do ser professor, em articulação com o *saber* que se julga necessário para o exercício da profissão. Também afirma que existem, na representação da função de ensinar, duas leituras: *o ensinar como professar um saber*, na qual o professor é tido como aquele que professa um saber, que torna público um saber que domina; e *o ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber disponibilizado por alguém*, na qual o professor é tido como aquele que faz aprender, que conduz ao conhecimento. A autora esclarece que *a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer*. (Ibid., p. 14).

Entretanto, com os avanços científicos e tecnológicos do mundo moderno, foi acrescida à docência, no ensino superior, a investigação, a pesquisa, tornando as instituições universitárias as principais produtoras do conhecimento científico. Segundo a autora, mesmo com a inserção da investigação como parceira da docência, a qual se supõe um trabalho coletivo em projetos de pesquisa, a função de docência, no ensino superior, ainda (...) *preserva o poder pessoal, herdado de séculos e carregado de simbologias (...)*, ou seja, *a força da cultura instalada no plano social e simbólico é*

enorme. E propõe uma associação entre o ato de ensinar e a prática de investigação, *tornando o docente orientador e sustentador do trabalho de aprender de outros*. (ROLDÃO, 2004, p. 20).

Ao concluir, a autora afirma que o estatuto do docente do ensino superior aproxima-se dos caracterizadores de profissionalidade por duas vias: a da *autonomia* sobre a ação e o da construção do *saber* científico dentro das próprias comunidades, apesar da docência, nesse nível de ensino, ser marcada pela concepção de ensinar como passar conhecimentos, associada a procedimentos de ensino individuais e com poucos recursos pedagógicos.

Diante da diversidade de conceitos apresentados, o termo profissionalidade será usado, nesta pesquisa a respeito dos desafios enfrentados pelo professor formador, como *algo que faz parte da sua identificação enquanto profissional, que caracteriza a sua “marca” enquanto formador; corresponde à pessoa e a todos os conhecimentos que possui e utiliza em seu exercício profissional*. (COSTA, 2009, p.43).

Corroboramos com Gatti (mimeo, s/d) quando destaca que há uma relação dialética entre a profissionalização e a profissionalidade. Para a autora, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores está relacionado ao seu exercício profissional; envolve os conhecimentos e habilidades necessários a esse exercício, está articulado a um processo de profissionalização que demanda a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição e que seja valorizado e reconhecido socialmente.

Lang (2003), ao abordar a profissionalização dos formadores, parte da idéia de que ela não é adquirida, mas se trata de uma dinâmica em curso, cujo resultado é incerto. Para ele, a profissionalização dos formadores é algo que se constrói ao longo da profissão e a instabilidade (refere-se às transformações ocorridas nas instituições de formação e às indagações sobre especialização e recomposição do corpo docente) e a diversidade (refere-se a uma extrema diversidade de formadores) podem ser vantagens ou obstáculos para a profissionalização.

O autor, em sua pesquisa no Instituto Universitário de Formação de Professores – IUFM, aponta alguns elementos como essenciais ao processo de profissionalização; são eles: a responsabilidade colegiada, a cooperação entre os colegas, o controle, feito pelo grupo, de suas práticas e de seu espaço profissional. Também verificou que, para vários formadores, que trabalham em regime de tempo integral, o trabalho colegiado é importante em suas práticas e freqüente na instituição,

contribuindo para a formação de uma cultura compartilhada entre eles. Entretanto, essa cooperação ocorre, prioritariamente, entre os formadores de uma mesma disciplina e/ou nível de ensino, e, nitidamente, diz que esse trabalho é menos freqüente entre os formadores universitários.

Concluindo, o autor diz que a responsabilidade colegiada na perspectiva da profissionalização, *não é apenas local, mas visa o controle do espaço de exercício profissional, à regulação interna do grupo, às condições de seu desenvolvimento profissional* (LANG, 2003, p. 92); e que ela contribuiria para a formação de um corpo de formadores, na busca pela superação de clivagens internas, definições das fronteiras do grupo e estratégias de desenvolvimento profissional.

Altet (2003), ao tratar da profissionalização docente, afirma que ela passa pelo *querer do profissional*, supõe sua adesão e envolvimento ativo no processo; pelas *condições necessárias para fazê-la*, eles, os formadores, necessitam de implementar as condições necessárias ao desenvolvimento de sua profissionalização como também precisam do *incentivo e apoio da instituição* no processo de mudança. Sua pesquisa sinaliza a necessidade de se construir um “*corpo de formadores de professores*” no qual exista o desenvolvimento de atividades em rede, a organização de mais reuniões de coordenação e de momentos de intercâmbios, um *reconhecimento do estatuto de formador de professores* pelos dirigentes, professores, dentre outros. Segundo a autora, esse estatuto irá auxiliar na construção de uma identidade de formador profissional de professores.

Ainda sobre a profissionalização dos formadores de professores, Jobert (2003) afirma que a mesma envolve dois processos. O primeiro, ligado ao *desenvolvimento da competência*, à capacidade, por parte do indivíduo, de obter um desempenho em uma situação real de produção, numa constante interação entre a teoria e a prática. O segundo, ligado ao *reconhecimento social de um grupo profissional*, à necessidade de o grupo possuir um corpo sólido, unificado, de saberes formalizados e de ter condições de sustentar que esse saber é superior a qualquer outro. Assim, para o autor, a profissionalização como desenvolvimento da competência dá visibilidade à atividade real de trabalho e se materializa na criação de condições para que ele ocorra, de maneira que seja possível identificar pelo formador os conhecimentos mais atuais, no âmbito das ciências da educação e do conteúdo oferecido.

Para Lamy (2003, p. 53), na França, a profissionalização é *mais uma questão de postura e de atitude do que matéria de dispositivos e de ferramentas de*

formação. O autor considera que o próprio formador é ator e autor de sua formação, e que buscará se profissionalizar, mais e melhor, à medida que refletir e questionar a sua própria experiência dentro dos campos teóricos a que se dedicar e com os quais se deseja confrontar. O autor não desconsidera a mediação externa no processo de profissionalização; pelo contrário, afirma que ela é indispensável. Assim, a formação é incontestavelmente um fator de profissionalização, mas não poderá produzi-la sozinha (PEPEL, 2003), será necessário que o formador, a partir da experiência adquirida, refletida e questionada, profissionalize-se.

Mesmo atuando como autor de sua própria profissionalização, conforme apontado por Lamy, o formador de professores encontra resistências a essa formação. Segundo Vellas (2001), na França, o processo de profissionalização dos professores em curso estagna ou recua quando as diretrizes, as inovações ou as reformas relativas ao ensino são elaboradas, privando-os dessa participação ou fazendo-a por meio de *pseudo* consultas ou *pseudo* participações. Resistência também percebida no Brasil com a nova reforma do ensino superior, na qual o MEC *escolheu como quis seus interlocutores, e não se dignou a dialogar nem responder a quem não compartilhava as suas premissas*. (SCHWARTZMAN & CASTRO, 2005, p. 9). Pensando nessa questão, sob a ótica da profissionalização, cabe-nos perguntar: por que privar os professores formadores das discussões relativas ao ensino se são eles que conhecem melhor as práticas pedagógicas?

Para Lang (2006) a profissionalização docente apresenta dois paradoxos: no *primeiro*, diz que a atividade docente está cada vez mais complexa, mas seu prestígio social tende a diminuir, há uma falta de reconhecimento social que se torna cada dia mais difícil. No *segundo*, afirma que a defasagem tradicional entre a definição ideal e a realidade do ofício tende a aumentar, há um aumento de defasagem entre o ideal de transmissão do conhecimento e a realidade da sala de aula; o que gera uma sensação de impotência, frustração e desânimo.

Ao se referir à profissionalização Veiga (2006) afirma que ela corresponde a um *processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão*. (Ibid., 3). A autora discute que o processo de profissionalização dos professores não corresponde apenas à formação profissional, pressupõe alternativas que contribuam para a melhoria das condições de trabalho docente. Dessa forma, a profissionalização percorre outros caminhos que vão além da formação inicial dos professores.

Nesse sentido, a profissionalização docente é um caminho cheio de lutas, conflitos, hesitações, recuos, dilemas e supõe o envolvimento ativo dos profissionais do ensino. Não se trata de um conceito pronto, ainda está em fase de elaboração.

O diálogo com os professores formadores

Serão trazidos as vozes dos professores formadores a partir do estudo que se voltou para a análise dos desafios enfrentados por eles nos cursos de licenciatura em Matemática, em instituições públicas e privadas, do estado de Minas Gerais. O estudo foi desenvolvido em oito instituições de ensino superior, sendo três universidades públicas e cinco privadas, uma universidade, um centro universitário, dois institutos superiores e uma faculdade integrada. A principal fonte de coleta foi a entrevista semi-estruturada que forneceu dados relativos à questão da profissionalização docente, às condições de trabalho, à prática docente, aos processos de constituição da identidade profissional dos formadores. Foram entrevistados dezesseis professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática.

Vários professores formadores têm como desafio a própria prática. O ensinar a ensinar é o grande desafio, não só o conteúdo matemático, mas como fazer com que ele seja aprendido pelo aluno, ou seja, como utilizar uma metodologia que funcione, que ajude a responder as questões que se apresentam na sala de aula, tais como indisciplina, problemas sociais, dificuldade de aprendizagem, dentre outras.

Lidar com problemas sociais que estão inseridos no contexto da sala de aula da educação básica tornou-se um desafio para a professora Cássia, que, mesmo revoltada com as situações que os alunos relatam dos estágios, procura não deixar transparecer que para ela também é difícil orientá-los.

Porque você nem sempre tem resposta para tudo, por exemplo, a profissão nossa é muito complexa, então no estágio não é só você saber o conteúdo matemático, mas tem as histórias de vida de todos os envolvidos. Então, estão lá os alunos, os pais alcoólatras, a mãe com problemas, as alunas que ficam assediando os professores estagiários, e problemas que acontecem até de roubo dentro da sala de aula, de agressão em sala de aula e que são coisas que me revoltam e eu não sei lidar muito bem com isso, por mais que eu tento acalmar os alunos, eu acho que o contexto que a gente vive é muito cruel, sabe. Então, isso é uma coisa para que eu tenho dificuldade. Eu fico me armando de coragem pra não deixar transparecer que eu também acho que é difícil, é muito difícil, tem hora que não é qualquer campo de estágio que, ou qualquer escola que o professor está apto a enfrentar e estar lá, não ... porque envolve muita coisa.

Cássia

Ressalta-se, em seu depoimento, o quanto a prática profissional é complexa e envolve não só questões relativas ao ensinar Matemática, a como ensinar, mas também diz respeito às histórias de vida das pessoas envolvidas. Pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, idéias e atitudes diferentes, problemas diferenciados; cada aluno é uma pessoa com as suas inúmeras vivências e dificilmente se mostram da mesma forma. O professor irá lidar, na sala de aula, com uma diversidade de situações e, ao mesmo tempo, conseguir interagir com elas, a fim de atingir o seu propósito. Há de se considerar ainda que, mesmo trabalhando com a coletividade, a aprendizagem ocorre de forma individualizada e, nesse sentido, o professor precisa considerar as diferenças individuais. (TARDIF, 2005). O desafio é saber lidar com a complexidade da prática escolar, responder às questões que são individuais, contextualizadas e situadas, pois a constituição da ação é naquele momento, na relação direta do professor com o aluno, na ação situada, conforme propõem Schuman (1987) e Paquay (2003).

Outro desafio da prática desses professores formadores diz respeito aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática. A professora Eliana destaca questões que se direcionam para o quê ensinar de Matemática para os futuros professores e a professora Ana aponta o desafio de receber alunos com uma visão de matemática formal e que não fizeram, ao longo de seus estudos, nenhuma articulação com o ensino.

(...) como é formar alguém hoje para atuar com as necessidades que a gente tem na educação básica. O que esses meninos hoje precisam saber de Matemática, talvez o como seja nesse momento o que eu tenho maiores respostas, para como seria ensinar Matemática para esses meninos. Mas o que ensinar de Matemática para esses meninos? Eu penso que a gente precisa resgatar muita coisa que a gente perdeu, e penso até nessa trajetória minha, o quê que valorizava lá muito e que a gente precisa retomar aqui ainda, que está perdido por aí.

Eliana

(...) considero o maior desafio lidar com alunos que vêm, de um lado, com uma visão muito ativa de Matemática como conhecimento superior, como conhecimento lógico, para poucos; de outro lado, alunos um pouco desconfiados, um pouco frustrados, porque estudaram uma Matemática que eles não sabem como fazer para organizá-la numa perspectiva de serem professores de Matemática (...) Especificamente do Estágio, que é a disciplina que eu ministro, o maior desafio é que, nesses doze anos, eu descubro, eu percebo, que nós da Faculdade de Educação temos que estar mais envolvidos com um projeto de Educação Básica para fazermos bons estágios.

Ana

Os depoimentos de Eliana e Ana nos remete às discussões sobre os currículos dos cursos de licenciatura que, muitas vezes, abordam os temas relativos à Educação Básica como se fossem uma revisão, sem reflexões acerca das abordagens didáticas, assim como das formas de ensinar, como mostram Pires (2002) e Santos (2005). Para os autores, os conteúdos que os futuros professores irão utilizar na educação básica devem fazer parte do currículo, mesmo que sejam “conhecidos” pelos licenciandos na época em que estudaram nesse nível de ensino, entretanto é preciso uma abordagem mais profunda no que se diz respeito às abordagens didáticas. Há de se considerar também que as reflexões e questionamentos que as professoras Eliana e Ana fazem dos desafios enfrentados na prática contribuem para o seu processo de profissionalização, de acordo com o proposto por Lamy (2003).

Um dos desafios enfrentados por Cássia e reafirmada por Antônio se refere à reprodução direta do contexto da prática no ensino superior. Antônio descreve que a ligação entre o processo de formação e a prática profissional é o grande desafio dos cursos de licenciatura e também o seu.

(...) você não pode levar a prática para dentro de um curso de formação, a prática tem uma lógica própria, o cara enfrenta ali, mas não pode parar no meio, parar e ir consultar nenhum livro, ele tem que enfrentar situações e tomar decisões que são instantâneas. (...) tem um punhado de fatores que ele tem que estar lidando com eles ao mesmo tempo, etc, coisa que no processo de formação, se você levar isso para lá, fica artificial, porque, no processo de formação não tem isso, quer dizer, o cara não está vivendo isso como profissional, então já é difícil estabelecer isso, mas se você não conhece as questões na prática aí é que você não faz mesmo...

Antônio

Importante destacar, no depoimento de Antônio, que ele considera fundamental que um professor, ao discutir as questões da prática profissional, tenha conhecimento delas. No entanto, pode-se destacar que em razão das transformações pelas quais a sociedade está passando, dificilmente um profissional irá conseguir discutir o contexto da prática sem estar nela inserido, ou em contato com ela. E propõe que o professor formador discuta com seus alunos, teorize as questões sob diferentes aspectos.

(...) mas é questão de colocar as questões que se apresentam na prática, como, digamos assim, o Tardif usa essa expressão “o centro de gravidade do processo de formação”. isso quer dizer você teorizar em cima dessas questões, você discutir essas questões sobre vários aspectos, coisa que, às vezes, na prática, você não pode fazer porque,

o que eu falei na prática você tem que tomar uma decisão momentânea (...) então, você pode desenhar um processo de formação que contemple de alguma maneira, isso não quer dizer que o cara vai estar preparado para todas as questões (...)

Antônio

Fica revelado, em seu depoimento que as situações que se apresentam na sala de aula da educação básica são imprevisíveis, dificultando o trabalho do professor e, nesta pesquisa, o do professor formador, uma vez que essa prática não pode ser transposta para o contexto do ensino superior. Recorrer à literatura certamente ajudará na discussão de algumas dessas questões, contribuindo para a formação do futuro professor; o que não garante que estará preparado para todas elas, pois o contexto da sala de aula é complexo e repleto de pessoas que carregam consigo histórias diversas, com diferentes formações e que darão respostas às situações propostas de várias formas, para as quais as soluções não poderiam ser universais. O que confirma que a profissionalidade é um processo em constante construção, é instável, ou seja, não tem uma regra, conforme afirmam Sacristán (1999) e Altet, Paquay, Perrenoud, (2003). Vale lembrar que Antônio não conhece o contexto da prática escolar e que procura fazer aproximações com a educação básica somente se tiver uma literatura que o apoie.

As mudanças propostas pela legislação também provocam desafios no trabalho dos professores formadores. O aligeiramento dos cursos de licenciatura é um dos desafios citados pela professora Dalila:

(...) primeiro esse aligeiramento da licenciatura, isso eu acho que é um desafio constante pra gente. Eu acho, que a situação do ensino no país, principalmente na escola pública, esse sistema de avaliação cobrando toda hora dos professores, então essas coisas eu acho que são desafios que estão aí pra gente. Então, eu acho que isso leva a gente estar repensando, estar refletindo, estar discutindo a todo o momento. E, essas mudanças a cada momento são coisas que passam a fazer parte do discurso pedagógico, que as pessoas passam a falar e a dizer sem nem entender muito bem isso. Então, a gente vê hoje questão de contextualização, interdisciplinaridade, assim como foi o construtivismo há um tempo atrás, então isso passa a fazer parte de um discurso pedagógico inclusive até dos professores que estão lá na escola, mas, sem as pessoas terem um conhecimento teórico suficiente a respeito dessas coisas. Isso eu acho que são os desafios, porque isso acaba refletindo aqui, porque existe uma cobrança com relação a essas coisas. Então, eu acho que, isso são desafios e, assim esses avanços tecnológicos muito rápidos. Acho que isso tudo está mudando a educação e vai mudar o perfil do professor.

Dalila

A professora faz uma reflexão importante a respeito dos sistemas de avaliação propostos para a educação básica e que refletem no trabalho do professor e também no do professor formador. São mudanças que provocam reflexões, discussões intensas e que criam um discurso pedagógico. O seu depoimento revela que as mudanças pelas quais a sociedade tem passado estão mudando a educação e conseqüentemente o perfil do professor. Mudanças que criam discursos pedagógicos, que começam a fazer parte do “idioma pedagógico” (LELIS, 2001) dos professores em um dado momento, derivam do tipo de relação que eles têm com o saber, que é mutável ao longo da história da educação. Um “idioma pedagógico” que, muitas vezes, é utilizado pelos professores, por professores formadores e por pessoas relacionadas à educação, sem que tenham um conhecimento teórico suficiente para discutir o assunto. Dalila revela que esse discurso pedagógico também é incorporado pelo ensino superior e reflete diretamente no trabalho do professor formador e que começa a ser cobrado.

Além disso, há de se indicar também, outro desafio a ser enfrentado pela professora, que é a rapidez pela qual os avanços tecnológicos estão passando e que têm exigido dos professores formas de atender a esse desafio. Tecnologias que estão incorporadas em diversos contextos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais, e que provocam mudanças nas formas de se relacionar, de se comunicar, de viver.

Processo de formação constante também permeia o trabalho da professora Fabiana só que em relação ao futuro professor: como trabalhar de maneira que ele continue o seu processo de formação, buscando novos aprendizados, novas pesquisas; enfim, que se envolva em uma formação continuada.

(...) como preparar melhor esse professor e dar elementos para que ele continue refletindo sobre a prática dele e aprendendo, quer dizer que é um processo que inicia no curso de graduação, mas que deve continuar na formação continuada. Como desencadear esse processo de forma que isso continue acontecendo, para que esse professor continue pesquisando, continue aprendendo, continue redimensionando e aí vêm outros fatores também que, às vezes, impedem isso como políticas educacionais, coisas desse tipo. O desafio maior é formar um bom professor dentro da realidade que temos de forma que ele possa, possa intervir nessa realidade.

Fabiana

Além desse desafio, a professora também conjuga com os depoimentos anteriores, o seguinte: *O desafio maior é formar um bom professor dentro da realidade que temos de forma que ele possa, intervir nessa realidade.*

As dificuldades de Fabiana também se referem à formação do futuro professor, no sentido de buscar elementos que a auxiliem a preparar os alunos e possibilitem continuar aprendendo. Percebe-se, em seu depoimento, o quanto acredita que a formação continuada é um estruturante do trabalho do futuro professor, um processo contínuo, no qual ele percebe a sua prática como objeto de reflexão e investigação, num processo de *educação continuada*, como mostram Fiorentini e Nacarato (2005). Para os autores, nesse processo de educação continuada, o professor é quem atua, de forma reflexiva, sobre sua prática pedagógica, para a qual busca, de forma autônoma e colaborativa, os aportes teóricos e práticos que irão ajudá-lo na compreensão e no enfrentamento dos problemas e desafios que vão sendo acrescentados a ela. Dessa forma, possibilitar, na formação inicial, reflexões que contribuam para essa busca permanente pode auxiliar no processo de educação continuada.

Outro desafio levantado pelos professores Benedito e Amélia diz respeito à valorização da profissão, ou seja, fazer os alunos acreditarem que eles têm um papel importante e que é possível viver com o salário ganho por um professor da educação básica.

Na prática é convencer de que mesmo ganhando pouco é importante.(...) nas palestras aqui, e nessas palestras eu tenho dito que quem quer ser professor não pode pensar que vai ficar rico, mas também não vai passar fome, vai precisar muito de professores, está precisando, quer dizer então, essa barreira, não é atrativo. Também mudar dentro de casa também não sei como mudar, quando você fala que está fazendo Matemática ou licenciatura, a família já, assim faz uma boca torta assim, quer dizer tem um preconceito sabe, tem que mudar.

Benedito

Como um professor de Matemática pode contribuir, de uma forma significativa para uma escola em que os alunos tenham, um mínimo de contato com o conhecimento matemático, e que sintam isso como algo relevante na formação deles, contribuir para uma escola que seja melhor para todos e que tenha uma função social mais relevante. E como é isso? É fazê-los acreditar que podemos ter um papel importante, acho que é o maior desafio. E eu não acho que a gente consegue muito não, mas enfim, tenta fazer o que pode. Esse é o maior.

Amélia

O depoimento de Benedito traz uma discussão acerca da desvalorização do professor da educação básica, tanto pela sociedade e, no caso, a família quanto pelos órgãos públicos. Essa é uma classe que tem que trabalhar até em três períodos para poder ter um pouco de conforto, pois os salários são altivamente baixos, principalmente

na escola pública. (NACARATO, VARANI, CARVALHO, 2001). Além disso, a mídia mostra as constantes agressões que os professores estão sofrendo nas escolas públicas, com salas superlotadas, falta de recursos, de apoio, dentre outros. Esse cenário é revelador das novas demandas e desafios no trabalho do professor formador.

Diante desse quadro, o professor formador fica com dificuldades para trabalhar com os futuros professores. O professor formador, além de ter que trabalhar num curso que forma profissionais para atuar num cenário de desvalorização do futuro professor, ainda enfrenta outro desafio: receber alunos com baixo conhecimento matemático na licenciatura, como expressam os professores Daniel, Guilherme e Carla.

É complicado tanto para eles quanto para a gente, para estar trabalhando, porque se um aluno chega aqui sem um conhecimento básico de Matemática ele não vai poder ir além, ele não vai poder construir alguns conhecimentos mais superiores em relação à Matemática, antes de passar por esse conhecimento básico. Então, acaba tendo que dar uma... voltando lá para dar esse conhecimento básico para construir alguma coisa diferente ou mais aprofundada em relação à Matemática. É isso.

Daniel

Fora isso, acrescenta-se a questão da formação inicial dos alunos, que estão chegando digamos assim, na universidade, então como se tem uma defasagem nessa formação inicial, até suprir essa defasagem e fazê-los caminhar, com as próprias pernas, no ensino superior, é um desafio bastante significativo.

Guilherme

(...) fazer com que esse aluno permaneça aqui, e complementar uma formação que ele deveria ter no ensino médio e no fundamental que ele não tem, isso é um grande desafio. E acima de tudo é estimular o que é estudar tanto para receber um salário tão irrisório.

Carla

Há de se indicar ainda que todos os professores pesquisados também afirmam que os alunos que estão chegando às licenciaturas têm baixo conhecimento matemático. Reflexo das políticas públicas para formação de professores? Da desvalorização da profissão? Ou os alunos estão fazendo o curso porque foi aquele a que conseguiram ter acesso? Esta pesquisa não trabalhou com alunos, mas esse desafio intensifica o trabalho do professor que tem de se desdobrar para conseguir atingir seus objetivos.

A intensificação do trabalho do professor tem sido um desafio para os professores formadores desse estudo, pois além das atividades docentes eles possuem outras atividades na instituição e até em outras instituições. Dos professores formadores, 71% têm outras atividades além da docência, o que denominamos de

multiplicidade de atividades e 53% ministram aulas em outros cursos e instituições; a essa diversidade de cursos e instituições, denominamos de *itinerância*, termo que Boing (2008) utilizou para identificar os que trabalham em mais de uma escola. Neste trabalho, utilizamos o termo *itinerância* para indicar os professores formadores que ministram aulas em outros cursos, porém na mesma instituição, assim como os professores formadores que trabalham em outra instituição, como indicado por Boing. Essa *itinerância* exige muito do profissional, pois ele irá trabalhar em cada curso, com um tipo específico de projeto pedagógico, com diferentes perfis de aluno, com exigências diversas; o que também segmenta e intensifica o seu trabalho e sua condição docente, tornando-se em mais um desafio. Há uma sobrecarga de trabalho evidenciada pelos próprios formadores. Por outro lado, 29% desses professores formadores, todos de instituições privadas, afirmam que não se sentem sobrecarregados e que o tempo é suficiente para realizar as suas atividades ou exercer as respectivas funções.

Arroyo (2007) considera segmentado o trabalho e a condição docente dos professores da educação básica em relação a níveis, séries, áreas e disciplinas, salários, carreiras e prestígio e que, neste estudo, estamos estendendo ao ensino superior. O trabalho da maioria dos professores formadores entrevistados é segmentado porque trabalham com várias disciplinas, em diferentes cursos, em mais de uma instituição, ou ainda, porque realizam muitas atividades diferenciadas ou exercem mais de uma função, além da docência.

Algumas considerações

Nas últimas décadas, vivencia-se um conjunto de transformações no ensino superior, impulsionadas pelas políticas neoliberais que têm como princípio o livre mercado e, como consequência, a privatização. Essas transformações que surgiram da necessidade de expansão do capital para outros setores da economia são organizadas sob a lógica do modo capitalista de produção e têm provocado a mercantilização da educação superior, contribuindo para a expansão do setor privado e para uma política de estagnação do setor público (BOSI, 2006), condição em que se encontram as instituições de ensino superior hoje.

Partindo do princípio de que as formas de viver a profissão e o trabalho docente estão atreladas às possibilidades e aos limites do presente (ARROYO, 2007), essas transformações têm afetado diretamente o trabalho e a condição docente dos

professores formadores desse estudo, o que tem impulsionado diversos desafios à profissão. Nos depoimentos dos professores formadores, constatou-se que dez deles experimentam a intensificação do seu trabalho e que essa intensificação ocorre de várias formas: multiplicidade de atividades, de funções, de disciplinas e ainda de itinerância, visto que trabalham em outros cursos e/ou instituições. Essa segmentação do trabalho contribui, segundo Arroyo (2007), para a deformação da condição docente. Também para Cunha (1999), a sobrecarga de trabalho, assim como as exigências cada vez maiores podem provocar estresse e mal-estar docente (ESTEVE, 1999) nos professores formadores.

Uma das dificuldades indicadas pelos professores formadores refere-se à defasagem de conhecimentos que os alunos evidenciam ao chegar às instituições de ensino superior e tem se revelado como o maior desafio do seu trabalho e pode estar ligada às transformações pelas quais essas instituições estão passando. O fácil acesso desse aluno a esse nível de ensino, ao mesmo tempo em que procura incluir, também exclui, pois as instituições não mudam para acolhê-los, não desenvolvem um projeto formativo que atenda as necessidades desse aluno visando sua permanência e melhor qualificação no ensino superior. A defasagem com a qual os alunos chegam a esse nível do ensino superior também intensifica o trabalho do professor.

Há que se destacar que nenhum entrevistado afirmou que é obrigado a realizar essa diversidade de atividades e funções; no entanto, o movimento de profissionalização desses professores formadores tem sido feito à custa da intensificação do seu trabalho. Essa atitude nos leva a questionar: será que eles estão naturalizando essa condição? Estamos diante de uma reconfiguração da função docente no ensino superior?

Em relação aos desafios a serem enfrentados atualmente pelos professores formadores, constatou-se: o baixo conhecimento matemático que os alunos evidenciam ao chegar à licenciatura; a desvalorização da profissão; a exigência de formação continuada e de atualização para corresponder à rapidez dos avanços tecnológicos; o aligeiramento dos cursos de licenciatura; a visão de uma matemática formal incorporada pelos alunos. No entanto, pode-se indicar que um dos desafios mais destacados refere-se à preocupação em como lidar com novos problemas e demandas sociais que permeiam a sala de aula na educação básica e a como levar o contexto da prática desse nível de ensino para a sala aula no ensino superior; ou seja, permanece o desafio de como formar alguém para atuar na educação básica hoje nas condições reais que se tem. Constatou-

se, assim, que a ligação entre a universidade e/ou instituição de ensino superior e a escola é não é só necessário, como imprescindível e, nesse particular, encontram-se poucas iniciativas.

Também se constatou que, ao trabalhar com a prática escolar, com as questões com que o futuro professor irá lidar na sala de aula, não basta somente se apropriar dos saberes do conteúdo e dos saberes pedagógicos, é preciso levar em consideração o contexto social, político e cultural em que a prática educativa está sendo realizada. Para Fiorentini (2004), esse é um desafio que o levou a não restringir as ações do professor formador ao domínio da qualificação profissional, *mas também intervir no desenvolvimento de saberes e competências profissionais do futuro professor*. (Ibid., 23).

Acreditamos, como Fiorentini (2004), que a prática que os professores formadores tiveram na educação básica é fundamental para o desenvolvimento dos saberes que possuem, mas que hoje a realidade é outra e não é possível afirmar que se conhece a prática escolar. Assim, ao refletir, buscando superar a idéia de prática como qualificação para o exercício profissional, seria necessário que a preocupação do professor formador estivesse voltada para o *desenvolvimento de um profissional capaz de atuar com competência* em diversos contextos da prática profissional, criando ou explorando condições que favoreçam o desenvolvimento dessa prática, de maneira que consiga organizar uma prática de formação que se distancie da *tradição-formação e se aproxime de uma formação-ação*. (Ibid., p. 23).

Retomando a questão geradora que se volta para os desafios enfrentados pelos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais pode-se afirmar, dentro dos limites deste trabalho, que o processo de constituição desses professores, como formadores, é dinâmico e composto por diferentes momentos, pelos quais os sujeitos vão passando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Também ficou evidenciado que vários fatores, impulsionados pelas políticas neoliberais têm afetado o trabalho e a condição docente dos entrevistados, o que os conduz a diversos desafios e apontam para sua intensificação, fragmentação, isolamento e controle, com a ilusão de uma falsa autonomia e liberdade de trabalho.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelo professor formador este estudo se aproxima do de André e colaboradores (2009) e indica novas perspectivas para análise do seu trabalho. Indica, também, a necessidade de maiores discussões e de novas pesquisas, incluindo estudos em outros cursos de Licenciatura ou em cursos de

áreas que não sejam da Educação, para que os desafios enfrentados pelo professor formador possa ser melhor definidos e mais bem compreendidos. Vale ressaltar que, conforme já indicado, faltam pesquisas sobre o professor formador e, principalmente, na Licenciatura em Matemática.

Este trabalho pode contribuir do ponto de vista teórico, para novas discussões acerca da profissionalidade docente dos professores formadores nos dias atuais e pode representar um avanço no processo de compreensão não só do desenvolvimento profissional das autoras do texto, também professoras dos cursos de Licenciatura, como para o conjunto dos professores que atuam na formação inicial e continuada dos professores de Matemática.

Referências

ALTET, M. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 55-82.

ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e Pesquisa** - Formação de Professores. 1 ed. Itajaí: editora UNIVALI, 2006, v. 2, p. 17-29.

_____ et al. **O trabalho docente do professor formador**. Relatório de Pesquisa/CNPq, Edital Universal, 2006.

ARROYO, M. G. *Condição docente, trabalho e formação*. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese de Doutorado, 2008.

BOING, L. A.; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v.25, 2004, p 1159-1180.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente no Brasil. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília-DF:, ano XVI, n. 38, jun. de 2006, p.43-59.

BOURDONCLE, R. La profesionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. In: **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, 1991.

BOURDONCLE, R; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionalite”. In: **Recherche et Formation**. n.19, 1995, p. 137-148.

BRASIL. **Decreto Nº. 2.032/97**. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília-DF: MEC/INEP, 1997b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio. 2008.
- BRASIL. **Parecer Nº. 09/2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.
- BRASIL. **Parecer Nº. 1.302/2001**. Brasília, 2001c. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.
- BRASIL. **Parecer Nº. 28/2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.
- BRASIL. **Resolução Nº. 01/2002**. Brasília, 2002a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.
- BRASIL. **Resolução Nº. 02/2002**. Brasília, 2002b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.
- COSTA, V. G.; PASSOS, L. F. *Contexto institucional e identidade profissional de professores formadores dos cursos de licenciatura*. In: ROCHA, S. A. **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá-MT: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.
- COSTA, V. G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas-SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**. Florianópolis-SC: jul/dez. 2005, v. 23, n. 02, p. 381-406.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; MUZZETI, L. R. Licenciaturas light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? **Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, ano 21, n. 75, jan/jun. 2006, p. 11-28.
- DURHAM, E. R. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Trad.: Durely de Carvalho Cavicchia. Bauru-SP: EDUSC, 1999.
- FIORENTINI, D. ; NACARATO, A. M. (Org.) . **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. 1. ed. São Paulo: Musa, 2005.

- FIorentini, D. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. Seminário de Investigação em Educação Matemática, XV-SIEM. **Anais**. Lisboa: APM, 2004, p. 13-35.
- FIorentini, D., *et al.* Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n 36, 2002, p.137-160.
- GATTI, B. A. **O papel da experiência na constituição da profissionalidade do professor**. Mimeo, s/d.
- GONÇALVES, T. O. **A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP, 2006.
- GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPa**. Tese de doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2000.
- JOBERT, G. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 221-232.
- LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, A; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 41-54.
- LANG, V. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. In: **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- LELIS, I. A. O. M. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: v. 74, n. Ano XIII, p. 43-58, 2001.
- MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1. dez-jul, 2005-2006.
- NACARATO, A. M. ; VARANIA, A. ; CARVALHO, V. *O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível*. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A.. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.
- PAQUAY, L. Abordagem da construção da profissionalidade dos psicopedagogos, formadores de futuros professores. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed, 2003.
- PEPEL, P. Qual profissionalização para os formadores de campo? In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 55-82.

- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os Cursos de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: SBEM, ano 9, p. 44-56, 2002.
- RESENDE, M. R. **Re-significando a disciplina teoria dos números na formação do professor de matemática na licenciatura**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2007.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente e qualidade de ensino: especificidades do ensino superior. Disponível em: <<http://www.eses.pt/images/novidades/Ips%20-abertura%202004.pdf>> Acesso em 29 de junho de 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- SANTOS, V. M. **A pesquisa e a prática docente: investigação sobre hipóteses que alunos da 5a. série formulam a respeito das escritas algébricas**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: PUC-SP, 2005.
- SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, v. 23, n. 35, p. 9-18, 2005.
- SGUISSARD, V. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2004.
- SILVA, M. A. **A atual legislação educacional brasileira para formação de professores: origens, influências e implicações nos cursos de Licenciatura em Matemática**. Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: PUC/SP, 2004.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, I. P. A. ; SILVA, E.F. da ; XAVIER, O. S. ; FERNANDES, R. C. A. . A Didática na formação de professores: o dito e o feito. In: **II Colóquio - Formação de Educadores: ressignificar a profissão docente**. Salvador-BA: UNEB, v. 1. p. 12-12, 2006.
- VELLAS, E. La professionnalisation du métier d'enseignant. **L'Ecole Valdôtaine**. Italie: n. 50, 2001, pp. 4-7.
- VILLAME, T. **Conception de systèmes d'assistance au conducteur: comment prendre en compte le caractère complexe, dynamique et située de la conduite automobile?** Activités, 1(2), 146-169, 2004. Disponível em: <<http://www.activites.org/v1n2/villame.pdf>> Acessado em: 20 de jun. 2007.