

A identidade profissional do professor formador de professores de matemática

The professional identity of the teacher trainer of teachers of mathematics

EDILEUSA DO SOCORRO VALENTE BELO¹
TADEU OLIVER GONÇALVES²

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a identidade profissional do professor formador de professores de matemática e a repercussão que pode haver dessa identidade na formação dos futuros docentes dessa área. Trata-se de um estudo de caso com dois professores formadores do Curso de Licenciatura em Matemática de um dos Campi da UFPA. Os resultados da pesquisa indicam que o processo de formação dos docentes universitários, necessita de ações formativas, que visem possibilitar, a esses profissionais, conhecimentos mais abrangentes a respeito da docência e das dimensões que estão subjacentes à mesma. Possibilitando assim, que o processo de construção da identidade profissional desses formadores possa ser consolidado, além da pesquisa na matemática, também, na docência e na formação dos futuros professores de matemática.

Palavras Chaves: *Identidade profissional docente, professores formadores, formação de professores de matemática.*

Abstract

The objective of this article is to discuss about the professional teaching identity of the trainers of mathematics teachers, and, the repercussion that can be of this identity in the formation of future mathematics teachers. It contemplates a case study with two trainers of the Degree Course in Mathematics from one of the UFPA Campuses. The results of the research indicate that the formation process of the university teachers needs formative actions in order to enable to these professionals more comprehensive knowledge about teaching and its dimensions. This way, giving possibilities so that, the construction process of these professional trainers' identity can be consolidated, besides the research in mathematics, but also, in the teaching profession and the formation of future mathematics teachers.

Keywords: *Professional teaching identity, Trainers teachers, Mathematics teacher's formation.*

¹ Universidade Federal do Pará - UFPA – kikabelo2008@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará - UFPA – tadeuoliver@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo visa discutir a identidade profissional de dois professores formadores de professores de matemática, de um dos Campi da Universidade Federal do Pará. A relevância de tal discussão baseia-se no fato de que os profissionais formadores de professores são atores essenciais quando tratamos da formação dos futuros docentes de matemática, pois, são esses profissionais que atuam diretamente na formação dos licenciandos, e que servem ou não de modelos de um “bom” professor. Entretanto, assumir a importância do professor formador é despertar para questionamentos como: quem é o professor formador que atua nos Cursos de Licenciatura em Matemática? Quais suas concepções sobre sua prática formadora? Como estes profissionais se percebem frente ao processo de formar professores de matemática para a Educação Básica?

Acreditamos que, discutir essas questões, é trazer à tona inúmeros fatores que influenciam a visão dos formadores. Um desses fatores é a constituição identitária dos professores formadores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área (p.105). Sabemos que legalmente o espaço de formação dos docentes para o ensino superior é a pós-graduação, no caso de nossos sujeitos de pesquisa, Cursos de Pós-graduação em Matemática. Então, podemos indagar: quais discussões ocorrem no âmbito desses programas em relação à docência? Que identidade profissional pode ser consolidada no âmbito da pós-graduação? Como essa identidade pode repercutir no trabalho desses formadores no Curso de Licenciatura em Matemática?

Autores como Masetto (1998), Morosini (2001), Isaia (2002), Pimenta e Anastasiou (2005) e Vasconcelos (2009) apresentam discussões a respeito da docência no ensino superior, e dos inúmeros fatores, que tornam urgente analisar este ator. De forma específica os trabalhos de Gonçalves (2000), Gonçalves e Fiorentini (2005) e Gonçalves (2006), tratam da temática dos formadores de professores de matemática.

Dentre os fatores discutidos por esses autores, podemos citar os questionamentos a respeito de que, em termos legais, não há clareza da legitimidade identitária do Professor do Ensino Superior. A LDB/1996 explicita que a *preparação* do professor universitário, deve

ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado, reconhecendo até mesmo que doutores em áreas afins detendo um notório saber poderão assumir tal função (Art. 66 e parágrafo único), ou seja, nos parece que o requisito primordial para exercer a docência é o conhecimento científico. Mas, e a dimensão pedagógica para exercer a docência no Ensino Superior? Conforme destaca Morosini (2001, p.17): “A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”.

Outro aspecto discutido é a *expansão do Ensino Superior no Brasil*. Dias Sobrinho (1998) considera que, a partir de 1960, ocorreu uma grande expansão social; crescimento populacional e econômico; ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis; evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas. Todos esses fatores provocaram uma forte pressão por novas e mais amplas oportunidades educacionais, e para que fosse possível atender as novas demandas industriais, com mão-de-obra qualificada de técnicos especializados, houve um grande crescimento da taxa de escolaridade em nível superior.

Reflitamos, como hoje a Universidade tem encarado os aspectos das mudanças da sociedade, o crescimento tecnológico das áreas de informática e de telecomunicação? E ainda, como reflete Masetto (1998), de que maneira a Universidade vai proporcionar a seus docentes um desenvolvimento profissional adequado tendo em vista um melhor desempenho de seus papéis como professores? (MASETTO, 1998). Pensamos que é necessário abrir espaço para discutir dentro da própria Universidade os rumos que como instituição temos tomado. Nossas práticas como formadores estão calcadas em que princípios? Em que objetivos? Para quais valores? Para qual formação?

Frente aos cenários que expusemos, entendemos que a formação do formador de professores necessita de urgente discussão, pois são estes formadores que habilitarão os novos educadores do século XXI. Entretanto, este ainda é um profissional com várias necessidades de entender sua formação, seu trabalho, sua práxis. Se legalmente a legislação não é clara quanto a este tipo de profissional, e a sociedade atual requer que o fruto do seu trabalho, o professor da Educação Básica, seja um profissional com visão sistêmica,

formação científica, pedagógica, cultural, social, dentre outras, precisamos conhecer estes professores formadores de professores.

Então, buscamos nesse trabalho, conhecer a identidade profissional docente do formador de professores de matemática³. Assim como Carlos Marcelo (2009), consideramos importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois, *é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam* (CARLOS MARCELO, 2009, p.112). Acreditamos que é através da identidade profissional dos professores formadores que os mesmos visam realizar a formação dos futuros professores de matemática.

Em seguida trazemos os aspectos metodológicos da pesquisa, e os sujeitos que elegemos para este trabalho. Seguidamente discutimos a identidade profissional docente, do ponto de vista de alguns teóricos. E apresentamos as discussões entre os materiais construídos e o referencial teórico, buscando relacionar a identidade profissional docente do professor formador com a formação dos professores de matemática.

1. Delineando o estudo e apresentando os professores formadores

O presente artigo traz alguns resultados de nossa pesquisa de dissertação de mestrado⁴, na qual trabalhamos com onze professores formadores de professores de matemática de um dos Campi da UFPA. Para o presente trabalho, elegemos dois professores formadores, que denominamos de Renan e Jerônimo.

Buscamos através do estudo de caso, compreender com profundidade a identidade profissional do professor formador. Segundo Ponte (2006), o estudo de caso é uma investigação sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo

³ A temática identidade profissional do professor de matemática tem sido alvo de estudos de nosso grupo de orientação, onde realizamos pesquisas englobando vários autores, brasileiros, ingleses, portugueses, e outros. Buscando identificar quais características específicas esses estudos apontam sobre a identidade do professor de matemática.

⁴ Dissertação sob o título: **Professores formadores de professores de matemática**, desenvolvida e defendida, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, no primeiro semestre de 2012.

fenômeno de interesse (p.2). Em especial, nos interessa delinear a identidade profissional docente do formador de professores e suas possíveis repercussões na formação do futuro professor de matemática.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos o questionário, entrevista semiestruturada e como apoio o currículo *Lattes* dos formadores, além de outros documentos do curso com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para a análise e a compreensão das informações e dos dados coletados, buscamos auxílio da Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes & Galiazzi, a Análise Textual Discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (2007, p.7). Segundo esses autores, a Análise Textual Discursiva é composta de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”⁵, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (Ibidem, p.12).

Nosso objetivo é discutir a identidade profissional dos formadores de professores do Curso de Licenciatura em Matemática. Entende-se, assim, que a identidade desses profissionais está permeada a diversos fatores. Por isso optamos em elaborar uma análise que vai além de seus discursos, de forma intrínseca; mas, também, ao processo histórico e político em que se inserem. Visamos saber-assim-que fatores emergiriam. Em que pontos se aproximam ou se distanciam através dos termos discursivos desses formadores, levando em conta suas diferenças de formação, de experiências, de perspectivas e que pudessem indicar suas identidades profissionais.

O estudo ocorreu em um dos Campi da Universidade Federal do Pará. A coleta dos materiais deu-se no segundo semestre de 2010. A seguir trazemos algumas características dos formadores:

⁵ Adotaremos como “*corpus*” os documentos já existentes previamente assim como as transcrições das entrevistas e os questionários utilizados com os formadores.

- O formador Renan cursou Licenciatura em Matemática pela UFPA, obteve seu grau de Mestre em Matemática, pelo Programa de Pós-graduação em Matemática e Estatística (PPGME-UFPA), com ênfase em Equações Diferenciais Parciais de Evolução. Sua atuação como docente é somente no ensino superior, tendo iniciado no ano de 2002, já atuou em várias instituições de ensino superior. Atualmente o formador está cursando o doutorado em matemática na UFPA, porém não está afastado de suas atividades.
- O formador Jerônimo possui graduação em Licenciatura em Matemática, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialização em Matemática do Ensino Superior e Mestrado em Matemática, ambos pelo PPGME-UFPA, sendo que sua monografia e dissertação foram na área da matemática. Sua experiência profissional é também apenas no Ensino Superior, e somente em Cursos de Licenciatura em Matemática, iniciando em 2004 na UEPA, onde atuou por dois anos e, posteriormente, ingressou na UFPA, em 2009.

A falta de experiência de atuação na educação básica é destaque recorrente entre os formadores. Após as transcrições das entrevistas com os formadores percebemos fatores que emergiam de seus discursos, e que tinham a ver com sua identidade profissional. São indicativos do como se percebem e vivem a profissão docente. A partir dessa constatação, buscamos questionar essas marcas identitárias e discutir como elas podem repercutir na prática formadora desses profissionais. Sob esse ponto de vista Canavarro (1993) citado por Ponte (1995, p. 5) destaca: *A forma como se vive a profissão, estreitamente ligada à noção que se tem de identidade profissional, é um aspecto decisivo que condiciona muito do que o professor faz ou está receptivo para vir a fazer num futuro próximo.*

Baseado nos indicativos que percebemos nas declarações dos formadores, formulamos as seguintes questões: qual a identidade profissional dos formadores de professores de matemática e como essa identidade pode repercutir na formação dos futuros professores de matemática?

A seguir fazemos algumas colocações sobre a identidade profissional docente, sob o ponto de vista de alguns teóricos.

2. A identidade profissional docente

Identidade é o conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, ou seja, aquilo que identifica o indivíduo. Entretanto, em se tratando de identidade profissional docente, inúmeros fatores estão presentes nessa construção identitária, não se resumindo ao aspecto pessoal. Discutiremos neste tópico a identidade profissional docente, em especial do professor que atua nos Cursos de Licenciatura em Matemática. Quais as características que podemos destacar desse profissional?

Segundo Oliveira (2004), a identidade profissional é habitualmente conotada com o conceito de identidade social, a que se associa um processo de identificação de um sujeito a um grupo social, neste caso a classe profissional. A identidade profissional também tem sido relacionada com um processo de socialização na profissão, através do qual o indivíduo assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional (idem, p. 12).

No referido trabalho a autora reflete ainda, sobre os conceitos de identidade e identidade profissional, e as formas de serem concebidas por vários teóricos. Citando Dubar (1997), a autora apresenta a perspectiva sociológica, onde Dubar debate a identidade como identidade para si e identidade para o outro. Aquilo que me identifica de modo particular, porém o que também me identifica na relação com o outro. Mencionando Gohier *et al.* (2001) a autora comenta que os autores privilegiam, para a identidade profissional, um modelo psico-sociológico integrado do sujeito, em detrimento a um modelo sociológico do sujeito. Nessa representação, os autores incluem duas dimensões: a representação de si como pessoas e as representações dos professores e da profissão. E, por último, a autora citando Hargreaves (1996), expõe que o autor, ao analisar a identidade profissional docente, deve-se levar em conta os contextos sociais, culturais e políticos em que se insere a atividade do professor.

De acordo com as colocações de Oliveira (2004) e dos autores citados por ela, podemos compreender que a identidade profissional docente, envolve aspectos pessoais, notadamente, como: o que eles consideram importante para si; aspectos do grupo nos quais estes estão inseridos; o que valorizam socialmente; e, também a instituição em que estes sujeitos estão se desenvolvendo profissionalmente. Compreendemos também que a

identidade é algo em constante transformação, e que pode mudar de acordo com experiências que ao longo da vida vão ocorrendo.

Outro autor que se refere à identidade profissional docente é Carlos Marcelo (2009). O autor traz algumas “constantes” que se apresentam quando se trata de identidade docente. É importante destacar a transitoriedade que é colocada pelo autor, no sentido de que a identidade é algo em permanente construção, podendo ser transformada ao longo do percurso pessoal de cada indivíduo. Dentre as catorze constantes apresentadas no trabalho do referido autor, queremos destacar a terceira constante, “O conteúdo que se ensina constrói identidade”, em nosso caso o conteúdo é a matemática. Portanto, há de se levar em consideração a influência das experiências com a matemática ao longo da vida dos professores formadores e que contribuem em suas identidades profissionais docentes.

Outro fator que percebemos nas reflexões dos autores é a questão das experiências e que essas contribuem para a construção da identidade docente. Essas experiências não estão ligadas exclusivamente ao exercício da docência, conforme Carlos Marcelo expõe. Até mesmo nossa trajetória como alunos ao longo de nossa vida escolar contribui para o processo identitário. Entretanto, podemos inferir que algumas experiências têm mais significado do que outras. No caso dos formadores aqui apresentados, poderemos perceber as experiências que surgem como fortes influências em suas identidades docentes.

Por último, gostaríamos de chamar atenção aos contextos sociais presentes na questão da identidade social. No caso específico do docente do ensino superior, no contexto da pesquisa *versus* docência que existe na Universidade, o quanto a valorização da pesquisa em matemática pode repercutir na construção identitária do docente. Masetto (1998) enfatiza que a Lei 5.540/69⁶, que rege o Ensino Superior atualmente, apresenta para a pós-graduação duas responsabilidades: o desenvolvimento do pesquisador e a capacitação do docente de 3º grau. Porém, o autor enfatiza que a ênfase foi dada a formação de pesquisadores, ou seja, ao desenvolvimento de uma área específica do conhecimento. “Outras duas características da formação do docente de 3º grau não tiveram o mesmo incentivo. Refiro-me à capacitação pedagógica e política” (p.149).

⁶ Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. ([Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996](#))

Se a formação dos professores formadores que hoje atuam nos Cursos de Licenciatura em Matemática, deu-se no âmbito da pesquisa da matemática pura e aplicada, é compreensível que precisem desenvolver projetos nestas mesmas linhas. Como esperar, então que estes profissionais reflitam, sistematizem e divulguem pesquisas sobre seu fazer docente, se estes não analisam tais experiências, e até mesmo desconhecem a docência como objeto de pesquisa? Gonçalves (2006) nos ajuda a refletir:

A cultura profissional que valoriza a pesquisa em Matemática pura ou aplicada em detrimento da **pesquisa/reflexão sobre o ensino da matemática** (ênfase nossa) é decorrente da tradição acadêmica dos departamentos de matemática que veem a docência como uma atividade inferior àquela relacionada à pesquisa científica (p.61).

Discutir a questão da identidade profissional docente, em especial dos professores formadores que atuam na formação dos futuros professores em matemática é levar em consideração diversos fatores que repercutem na construção da identidade desses profissionais. Embasados nessa problemática almejamos ainda vincular essa identidade docente à formação dos licenciandos.

A seguir apresentamos os dados construídos na pesquisa e acrescentamos as discussões quanto à temática.

3. Identidade profissional dos professores formadores e a formação de professores de matemática

Nas entrevistas com os professores formadores, percebemos certos fatores, que davam indícios de suas identidades profissionais e que nos pareceu importante aprofundar a questão uma vez que os professores formadores atuam diretamente na formação dos futuros professores de matemática. Desenvolver um trabalho supõe, primeiramente, um entendimento subjetivo daquilo que se dispõe a realizar, as aspirações pessoais, as experiências. Esses fatores, de certo modo, moldam as perspectivas de uma profissão. Portanto, apresentamos os questionamentos e respostas dos formadores, buscando delinear a identidade profissional dos docentes investigados.

A valorização da pesquisa em matemática surge nos discursos dos formadores quando questionarmos sobre o ingresso na docência do ensino superior, conforme nos colocam os formadores:

Eu gostava de física, mas precisava aprender derivada e integral, então fui estudar matemática e gostei tanto que deixei a física de lado. Então **para trabalhar com matemática hoje no Brasil, tem que trabalhar com o ensino** (destaque nosso). Depois que terminei o mestrado já tinha claro que iria seguir essa profissão. (JERÔNIMO, grifos nossos).

Na verdade eu me motivei a ser professor de matemática, **ser professor, somente professor**, quando eu comecei a fazer cursinho no primeiro ano do ensino médio, e comecei a ter um gosto mais apurado pela matemática, então já foi definido na minha cabeça que eu queria ser professor, e professor de cursinho. Quando eu entrei para a universidade e me deparei com o âmbito da pesquisa, então passou a ser meu desejo ser docente universitário, **porque eu tenho esse viés da pesquisa**, não que o ensino não me motive, mas a pesquisa me motiva de forma bastante intensa. (RENAN, grifos nossos).

Percebemos nas declarações dos formadores Jerônimo e Renan a valorização da pesquisa como motivação para ingressarem na docência. Para Jerônimo “o trabalhar com a matemática, é produzir artigos científicos e publicar em revistas especializadas”, como ele mesmo nos esclareceu posteriormente. O formador Jerônimo vê o ensino como consequência, que ocorre ao se pesquisar matemática na universidade; e ainda, sua motivação para ingressar na carreira docente foi continuar a pesquisa em matemática. O formador Jerônimo dá ênfase profissionalmente, a ser um pesquisador em matemática.

De forma semelhante, o formador Renan destaca o desejo de ser professor, e como ele mesmo coloca “somente professor”, quando começa a conhecer a matemática no ensino médio, e destaca que ao entrar na universidade conhece o âmbito de pesquisa e deseja tornar-se “docente universitário”, porque considera ter esse “viés da pesquisa”. O formador diferencia o ser professor e o ser docente universitário, atribuindo *status* ao docente em nível universitário. E destaca a pesquisa como principal motivação de estar na docência.

Como já foi mencionada, uma recorrência apontada entre os formadores, é o fato de que eles não possuem experiência como docentes na educação básica, ou seja, embora ambos sejam licenciados, não vivenciaram a sua formação profissional de professores da

educação básica. Quando ingressaram na docência foi como docentes do ensino superior. Isto é, consideramos que a pós-graduação foi determinante em seu processo de profissionalização, pois, conforme discutem Dias Sobrinho (1998) e Chamlian (2009), o ambiente da pós-graduação é a de formação de pesquisadores, e sabemos que a visão de valorização de pesquisa é comum na cultura universitária, na qual se mede o profissional por suas produções.

Procurar seguir a posição de produzir trabalhos científicos, conforme expôs Jerônimo, está inserida na identidade social do docente universitário, em especial na área da matemática. A questão de ser reconhecido pelos outros, por seus pares, na qual a maioria dá preferência à área de formação na pesquisa na matemática, é algo que tem o significado de se legitimar como profissional diante da comunidade da qual se faz parte.

Outro momento que reforça a identidade de Jerônimo com a pesquisa, é quando este, ao analisar sua vida profissional, declara que a mesma está estagnada, pois nesse momento não está “produzindo matemática”. Indagamos que, profissionalmente o ensino não parece contribuir no desenvolvimento profissional desse formador, uma vez que estando em sala de aula, não contribui para sua progressão profissional. É como se o ensino não produzisse conhecimento. Isaia (2002) reflete nesse sentido que:

A dissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento leva a que o ensino seja visto apenas como uma atividade de transmissão dos conhecimentos produzidos nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária no âmbito universitário (p. 146).

Pelos posicionamentos dos formadores Jerônimo e Renan podemos destacar que a valorização da pesquisa em suas identidades profissionais é uma característica bastante presente, tanto no ingresso como no desenvolvimento profissional.

Percebemos, também, que ambos os formadores não destacam a forma de ingressarem como docentes em um Curso de Licenciatura em Matemática. Acreditamos que o conhecimento das especificidades do curso no qual ingressaram, ocorra ao longo do tempo em que esses formadores atuam, isto, se houver espaços destinados a discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso e outros documentos.

Outra situação que buscamos perceber é a relação da pós-graduação com a prática docente no Curso de Licenciatura em Matemática. Resolvemos questionar aos formadores sobre como seus mestrados contribuem para sua prática docente.

Os formadores Jerônimo e Renan declaram:

Eu acredito que todos esses estudos que eu realizei primeiro me deram segurança, para poder ter a certeza que eu vou estudar uma disciplina e vou entender, então acho que eles contribuíram dessa maneira, para me dar segurança, caso o professor viajar e deixar um capítulo para estudar eu sei que vou conseguir entender o conteúdo. (JERÔNIMO).

Esses cursos têm aberto mais horizontes, para produzir mais pesquisas, conhecer mais bibliografias e tentar desempenhar isso na sala de aula (RENAN).

Nas colocações dos formadores não conseguimos perceber a relação de seus mestrados com a sua prática docente, a não ser em termos de conteúdos aplicáveis em sala de aula e autonomia de estudos. Essas ideias sustentam uma visão de ensino como atividade técnica.

Dias Sobrinho (1998), Chamlian (2009), Masetto (1998), debatem que a formação na pós-graduação não discute de forma suficiente a dimensão da docência, dando ênfase à pesquisa, ou seja, a pós-graduação não leva em conta que estes futuros “pesquisadores” poderão atuar em cursos de licenciatura, formando professores para o ensino básico. Isaia (2002) nos coloca que a dicotomia entre a pesquisa e a docência, leva a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, inviabilizando, muitas vezes, que os professores de licenciatura conscientizem-se de que são responsáveis pela preparação de futuros professores.

Percebemos que a relação dos formadores com a docência não é algo explícito. Seja em seu processo de formação ou em seu desenvolvimento profissional. Como inferir então que nossos sujeitos investigados possam consolidar a identidade profissional docente de formadores de professores de matemática?

Galiazzi (2003), ao discutir sobre as necessidades de melhorias nos cursos de Licenciatura no Brasil debate os problemas que ao longo do tempo foram ocorrendo nas

licenciaturas. Um desses problemas é justamente **a falta de identidade dos Cursos de Licenciatura se perceberem como formadores de professores** (grifos nossos), e as diferentes posições que os seus docentes assumem dentro dos cursos. A autora destaca alguns posicionamentos destes docentes:

Para alguns a importância está apenas no desenvolvimento do conteúdo específico. Estes profissionais desconsideram que o curso, objeto de seu trabalho docente, é Licenciatura. Para outros, há um desprezo por qualquer proposta que privilegie a formação de professores. Há ainda os que são sensíveis à causa da formação de professores, mas participam da formação apenas na oferta das disciplinas sob sua responsabilidade. Eximem-se em atividades de outra natureza que não seja a contida na sua ementa disciplinar. Há, no entanto, os que trabalhando na Licenciatura, assumem que estão formando professores tanto nas áreas específicas como nas disciplinas pedagógicas, mas essas preocupações nem sempre são suficientes para garantir ações conjuntas entre eles próprios ou com os docentes das outras áreas (GALIAZZI, 2003, p. 22).

Entendemos que a partir da visão que cada formador tem de si mesmo, de sua identidade, este acaba direcionando sua prática formadora dentro do curso de que fazem parte. Os formadores de professores atuam sempre como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia da educação (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Portanto, concluímos, embasados nos depoimentos dos formadores, que a formação como pesquisadores em uma área específica da matemática é um aspecto muito relevante em sua identidade profissional docente, uma vez que ambos se consideram pesquisadores. Atrelado a essa concepção de pesquisa, podemos inferir que a falta de experiência na educação básica os distanciam ainda mais da percepção de atuarem como formadores de professores.

Tendo em vista, a identidade profissional docente de pesquisadores dos formadores investigados, podemos supor que a formação dos futuros professores de matemática deve ocorrer baseada no conhecimento matemático, não possibilitando assim outras discussões pertinentes à docência, uma vez que os formadores não possuem essas experiências em sua formação.

Considerações finais

Buscamos nesse artigo delinear a identidade profissional dos professores formadores de professores de matemática, por considerar que a identidade profissional docente dos formadores influencia sua prática formadora no Curso de Licenciatura em Matemática; nosso estudo tem como sujeitos dois professores formadores de um dos Campi da UFPA.

Percebemos a ênfase na identidade profissional docente dos formadores quanto à pesquisa, isso nos remete a inferir que suas experiências na pós-graduação se configuram como um aspecto relevante, uma vez que a identidade social consolidada aponta para a valorização da pesquisa em matemática.

O presente trabalho sugere a urgente iniciativa que deve ser tomada por parte da sociedade, e de modo específico pela Universidade, e dos próprios formadores, quanto à sua formação, que ainda se configura como um desafio. As discussões sobre a docência nos cursos de pós-graduação ainda são incipientes, e conforme nossos dados apresentaram, insuficientes para que os formadores tenham clareza de seus papéis em um Curso de Licenciatura de Matemática. Já que a identidade profissional que é consolidada nos cursos de pós-graduação é a identidade de pesquisador, não dando subsídios suficientes para que seja discutida epistemologicamente a profissão docente em si. Isso gera dificuldades para que os futuros formadores se identifiquem e compreendam sua prática formadora.

Dessa forma, podem contribuir para que o problema do ensino e da aprendizagem da matemática persista, pois, dando ênfase apenas ao conhecimento específico da matemática, os futuros professores têm grande chance de reproduzirem em suas salas de aula da educação básica a mesma prática, a do conteúdo pelo conteúdo, gerando dificuldades para a aprendizagem da matemática.

As problemáticas levantadas em nosso estudo, como a ausência de uma formação que não se restrinja, apenas, a uma área específica da matemática, nos remete a propor algumas ações que possam ser desenvolvidas para que os formadores possibilitem desenvolver sua identidade de formadores de professores de matemática e, em

consequência, proporcionarem uma melhor formação aos futuros professores de matemática.

O melhor seria que a formação na pós-graduação contemplasse de forma indissociável, a formação do pesquisador-docente. Pois para nós, todo docente é pesquisador, e no ensino universitário os docentes contratados necessariamente atuarão como docentes-pesquisadores, desenvolvendo além das pesquisas na área da matemática a formação dos futuros professores de matemática. Portanto, o caráter da docência deve estar aliado à formação que é oferecida na pós-graduação. Não ocorrendo, no momento, essa formação, o que propomos são ações formativas por parte da Universidade, de modo especial das Faculdades, que tenham a ver com a docência, para que sejam desenvolvidas atividades em que os formadores em serviço possam discutir a respeito das especificidades dos Cursos de Licenciatura em Matemática.

Precisamos despertar os formadores para a *valorização do ensino*, Chamlian (2003), aproveitando suas experiências como alunos e docentes; desfazendo ideias cristalizadas a respeito do próprio conhecimento matemático, da socialização da profissão docente, às vezes desvalorizada pelos próprios formadores de professores. Uma experiência muito simples, que pode ser proposta, por exemplo, é o estudo do próprio PPC, por parte dos formadores. O PPC é o documento que orienta a formação dos professores de matemática, em que constam os objetivos, o perfil dos professores a serem formados e o papel dos formadores nessa formação.

Pretendemos com a presente pesquisa contribuir para as discussões a respeito da formação dos futuros professores de matemática, tomando como foco os formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática. Os fatores-problemas levantados podem subsidiar discussões e reflexões a respeito da formação dos formadores, uma formação voltada não apenas ao saber matemático, mas também ligada ao aspecto social e político da ação docente. Dessa forma os formadores de professores poderão ter elementos para desenvolverem a formação dos futuros professores de matemática embasada nos vários saberes, atualmente necessários para lidar com a sociedade que temos. E mais, professores de matemática conscientes de seu papel na sociedade e da luta pela sua própria valorização docente.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. BRASIL.

CARLOS MARCELO (2009). A identidade docente: constantes e desafios (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

CHAMLIAN, H. C. (2009). A formação de professores para o ensino superior é possível e desejável? In: S. Z. de Pinho (Org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, p. 215-230.

_____ (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. Cadernos de Pesquisa. N. 118, março.

DIAS SOBRINHO, J. (1998). Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: R. V. Serbino [et al], Formação de Professores .São Paulo: Fundação editora da Unesp, 139-148.

GALIAZZI, M. C. (2003). Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí. 288 p. (Coleção educação em química).

GONÇALVES, T. O. (2000). Formação e desenvolvimento profissional de formadores: o caso dos professores de Matemática da UFPA. 206 p. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

_____ (2006). A constituição dos formadores de professores de matemática: a prática formadora. 1ª Ed – Belém: CEJUP.

GONÇALVES, T. O.; FIORENTINI, D. (2005). Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: D. Fiorentini, A. M. Nacarato, (Org.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática. São Paulo: Musa Editora, p. 68-88.

IMBERNÓN, F. (2000). Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. Ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; V. 77).

ISAIA, S. M. de A. O professor de licenciatura: desafios para sua formação. In: L. D. Silva; T. Polenz (Org.). Educação e Contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, p. 144-162.

MASETTO, M. T. (1998). Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: Formação de Professores. R. V. Serbino – [et al] – São Paulo: Fundação editora da Unesp, p.149-160.

MORAES, R.; GALIAZZI M. do C.(2007). Análise Textual Discursiva. Injuí: Ed Unijuí.- 224 p.

MOROSINI, M. C. (2001). Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: M. C. Morosini (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação – 2. Ed. Ampl. – Brasília: Plano editora. 163 p.: il. Tab.

OLIVEIRA, H.(2004). Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. Revista Quadrante, Portugal, v. 13, n. 1, p. 115-145.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G.(2005). Docência no Ensino Superior - São Paulo: Ed. Cortez.

PONTE. J. P. da. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (p. 193-211). Lisboa: SEM-SPCE. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm# Formacao e desenvolvimento profissional](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao%20e%20desenvolvimento%20profissional).

_____ (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. (republicado com autorização).

VASCONCELOS, M. L. M. C. (2009). A Formação do Professor do Ensino Superior. – Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã.104 p.:II; 23 cm.