

CONDIÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DOS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM
valdina.costa@gmail.com

Resumo:

O artigo decorre de uma pesquisa que investigou a constituição do professor como formador e as especificidades de seu trabalho e teve como objetivo compreender o trabalho do professor formador dos cursos de Licenciatura em Matemática. O estudo foi realizado em oito instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais, sendo três públicas e cinco privadas, com dezessete professores dos cursos de Licenciatura em Matemática e os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. O foco central do artigo é a condição docente e os desafios enfrentados pelo professor formador. A análise revelou que vários fatores têm afetado o trabalho e a condição docente dos professores formadores e apontam para sua intensificação, fragmentação, isolamento e controle, com a ilusão de uma falsa autonomia e liberdade de trabalho, sendo a intensificação do trabalho docente assim com a prática pedagógica os maiores desafios enfrentados pelos professores formadores entrevistados.

Palavras-chave: professor formador; condição docente; profissionalidade; profissionalização; Licenciatura em Matemática.

1. Contexto e problema

A pesquisa inscreve-se no contexto dos desafios, das novas tarefas e dos novos desempenhos exigidos dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e tem posto em discussão as condições de trabalho do professor formador nesses cursos. Assim, estudos sobre as especificidades do trabalho do formador e de como as formas de organização das instituições, após as reformas, têm afetado o trabalho desse professor que forma outros professores, necessitam de estudos aprofundados, pois as condições de trabalho acabam sendo afetadas e condicionadas pelas instituições de ensino superior.

Recorreu-se as revisões e análises sobre o estado do conhecimento no campo da formação de professores realizadas pelo Grupo de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001; ANDRÉ & ROMANOWSKI, 2002; CARVALHO & SIMÕES, 2002; ANDRÉ, 2006; PASSOS & LIMA, 2006) e verificou-se a ausência de estudos sobre o professor formador, na produção das pesquisas nessa área até meados dos anos 2000. Nos últimos encontros anuais

da ANPED, a temática tem aparecido nas pesquisas, mas ainda de forma tímida. No estudo comparativo sobre a produção das dissertações e teses sobre formação de professores no Brasil nos anos de 1990 e 2000, André (2006) constatou que a formação do professor do ensino superior não foi privilegiada nas pesquisas em ambos os anos analisados. Da mesma forma, no levantamento feito por Fiorentini (2002) sobre formação de professores que ensinam matemática, verificou-se uma lacuna nas pesquisas sobre os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Do conjunto de 112 dissertações e teses analisadas no período de 1978 a 2002, apenas 4 abordavam o tema do professor formador dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Diante dessa revisão considerou-se que investigar a condição docente e os desafios enfrentados pelos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática hoje, pode contribuir pode fornecer elementos que contribuam para caracterizar a profissionalidade desses professores formadores bem como para a sua profissionalização, no sentido de compreender os “novos cenários” na constituição da identidade profissional desses professores. (COSTA, 2009, 2010).

As reformas pelas quais os cursos de Licenciatura têm passado impactaram mudanças nesses novos cenários e despertaram a atenção para o trabalho do professor formador, considerando as condições materiais, pessoais e institucionais. Estudos anteriores realizados por Passos (2007), Costa (2009, 2010), André *et al* (2010) trazem questões sobre o trabalho do professor formador que atua nos cursos de Licenciatura e dados de aspectos bem relacionados, entretanto diversificados na literatura relativa à educação: condições de trabalho, cultura institucional, profissionalização, trabalho docente. Nesse sentido, qual a condição docente desses formadores e quais os desafios por eles enfrentados?

2. Cenário dos cursos de Licenciatura em Matemática

Muitas mudanças ocorreram na educação superior brasileira desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, dentre elas destaca-se a alteração do Sistema Federal de Ensino Superior, a partir da qual as instituições de ensino superior – IES podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1996). Com essa diversidade institucional, muitos cursos de formação de professores foram ofertados e com diferentes propostas, como redução das disciplinas e conseqüentemente

estreitamento dos conteúdos, redução da carga horária, qualificação do corpo docente, condições de docência, dentre outros. (PASSOS; COSTA, 2008; COSTA, 2009, 2010). Essas alterações contribuíram para um acelerado crescimento das IES no país. Os dados colhidos pelo 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%. (BRASIL, 1997, 2007).

Com a reestruturação dos cursos de licenciatura no Brasil, aprovação do Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2001a; 2002a), que instituíram a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFPPEB, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, e 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, houve, 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.

Também em 2001, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura – DCNML, Parecer CNE/CES 1.302/2001 (BRASIL, 2001c) e a Resolução CNE/CP 01/2002, 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. Ao ignorar esse campo, supõe-se o não reconhecimento desses trabalhos, assim como dos diversos pesquisadores que contribuem para o ensino de Matemática no Brasil, nos diferentes níveis de ensino.

Em relação aos cursos de Licenciatura em Matemática, após a aprovação das diretrizes, em 2002, eram 418 cursos de Licenciatura em Matemática no país, passando esse número, em 2007, para 564, o que representa um aumento de, aproximadamente, 40%. Destaca-se, nesses dados, o crescimento do número de cursos de Licenciatura em Matemática nas IES, no setor privado, que saltaram de 147, em 2002, para 294, em 2007, representando 100% de aumento - dados que reforçam a constituição de “novos” cenários para esses cursos e consequentemente “novas” relações no trabalho do formador. (BRASIL, 2002c, 2007).

Portanto, é nesse contexto que se inserem os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Como a pesquisa se dirige 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).

Outro aspecto que se revela preocupante nesse cenário é o aumento significativo de cursos na modalidade a distância para a formação de professores, o que segundo Freitas (2007, p. 1214-1220), no Brasil, a maioria desses cursos tem se apresentado como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Nesse sentido, maiores discussões e pesquisas devem ser realizadas, pois o assunto é polêmico e a autora alerta sobre “a armadilha das soluções fáceis, ágeis e de ‘menor custo’, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação.”

Esse cenário exige do formador uma adaptação crescente, mudanças de hábitos para que possa se inserir nesse novo contexto da educação, pois uma tarefa pesada é destinada a esses professores universitários: “fazer muito com pouco”, em uma situação de aumento da quantidade de estudantes, além da diversidade e, em muitos casos, em condições precárias.

3. Trabalho e condição docente

Estamos vivenciando, no Brasil, um conjunto de reformas da Educação Superior que estão inseridas nas mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo dos educadores maior eficiência e produtividade para que se adaptem às exigências do mercado, o que tem afetado diretamente o seu trabalho docente. Entretanto, as pesquisas sobre os professores formadores, conforme já exposto são escassas e mais ainda sobre o seu trabalho e sua condição docente. Algumas pesquisas serão aqui discutidas, com o intuito de auxiliar na compreensão do trabalho do professor formador.

No número comemorativo das 100 edições da revista Educação & Sociedade, Boing e Ludke (2007) analisaram os artigos relacionados ao trabalho docente, publicados nos diferentes exemplares da revista. Dentre eles, destacam-se algumas preocupações dos pesquisadores em relação às consequências das mudanças no mundo do trabalho para o magistério que são: 1) *flexibilização do trabalho docente* em que Freitas (2003) crítica às propostas do governo pela criação de exames de certificação e ampliação do caráter tutorial da formação, com políticas de subordinação às agências internacionais; 2)

desprofissionalização em que Oliveira (2004) analisa a reestruturação do trabalho docente que sofre com a precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego e a ampliação das funções dos professores; 3) *accountability* em que Santos (2004) trata de questões relativas à avaliação de desempenho de alunos e professores; 4) *tecnologias de informação e comunicação – TIC* no qual Barreto, (2004) discute vários conceitos que acompanham a entrada das TIC no sistema escolar e suas implicações para a formação e o trabalho docente; 5) *intromissão de outros profissionais nas escolas* em que Levasseur & Tardif (2004) alertam que esses outros profissionais não docentes são incluídos na escola com o intuito de atender necessidades das novas clientelas, que tiveram acesso a educação básica; 6) *rotatividade e itinerância* em que Sampaio & Marin (2004) discutem a precarização do trabalho escolar expressa em práticas curriculares.

Fanfani (2005) ao tratar da condição docente não nega esses aspectos preocupantes do trabalho docente e afirma que ela abre caminhos para outras discussões a respeito do magistério em relação à dimensão de risco presente na precarização da atividade e também em relação às riquezas e possibilidades do ofício docente. O autor faz essas afirmações referindo-se a um *survey* que realizou com professores da educação básica em quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai) e que de acordo com Boing (2008) alguns dados não são animadores, mas a tendência é positiva. Ilustrando, o autor afirma que no Brasil um dos dados coletados pela pesquisa em relação às condições econômicas indica que 62,4% dos professores declaram ter condições econômicas melhores que as de seus pais e mais de 80% acham que daqui a cinco anos estarão em situação econômica igual ou melhor do que a atual.

Ainda em relação à condição docente dos professores da educação básica, Arroyo (2007) sugere superar a visão de que predomina nas análises: *que as políticas, leis, normas de formação conformam a condição docente e o trabalho* e, dar maior ênfase aos processos de produção da condição e do trabalho docente, a como os professores experimentam sua condição e seu trabalho, como constroem suas identidades, e a partir deles repensar os modelos, políticas, normas, cursos, currículos e cursos de formação. (Ibid., p. 193). E o professor formador? Qual a sua condição docente?

O trabalho publicado por André *et al* (2010, p. 140) sobre o trabalho do professor formador revela que o contexto institucional em que esses formadores atuam se constitui em mais “um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas”. Além

disso, as autoras revelam que os estudantes de graduação mudaram muito, o que reflete na reconstituição da prática dos professores formadores, mudanças essas que não são incorporadas aos projetos institucionais, momento em que se veem sozinhos para enfrentar as situações.

4. A pesquisa

O estudo foi realizado em oito instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais, sendo três públicas e cinco privadas, com dezessete professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. A opção pela entrevista semi-estruturada foi porque ela cria uma relação de interação, um clima de influência recíproca entre o pesquisador e o entrevistado, conforme propõem Ludke e André (1986). Para tanto, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, e as questões básicas do roteiro referiam-se a trajetória pessoal/profissional, relações do professor com coordenação do curso e com os pares, relações da instituição com o trabalho do professor, a instituição e o desenvolvimento profissional do professor, saberes envolvidos no trabalho e condições de trabalho. Neste artigo enfocamos algumas dessas questões.

Inicialmente, para a entrevista, selecionou-se a instituição de ensino superior, obedecendo ao critério da diversidade institucional. A primeira seleção foi em relação à natureza jurídica das instituições, portanto foram escolhidas instituições públicas e privadas, e, posteriormente, observou-se a classificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, com relação aos tipos de instituições de ensino superior. Assim, foram selecionadas: universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores.

Quanto aos critérios para selecionar os professores formadores, estes foram: a) no mínimo dois professores formadores por instituição, para melhores informações sobre as relações institucionais; b) professores formadores que ministrassem aulas de Matemática e/ou estágio supervisionado e prática de ensino, para que se percebesse melhor como são trabalhadas as relações com a prática do futuro professor; c) professores formadores que aceitassem participar da entrevista.

Letras do alfabeto foram utilizadas para identificar as oito instituições selecionadas, e os professores formadores, que trabalham na mesma instituição, foram identificados por um nome iniciado com a mesma letra da instituição. Assim, na Instituição A são os professores Antônio, Amélia e Ana; na Instituição B são os professores Benedito e Betânia; na Instituição

C são as professoras Carla e Cássia; na Instituição D são os professores Daniel e Dalila; na Instituição E são as professoras Eliete e Eliana; na Instituição F são os professores Fábio e Fabiana; na Instituição G são os professores Guilherme e Guido e na Instituição H são os professores Halley e Heber.

5. A voz dos professores formadores

A análise dos dados foi realizada por meio de dois eixos: condição docente e desafios do professor formador. Nesse sentido, ao analisar como os professores têm desenvolvido o seu trabalho no contexto atual de reformas e nas atuais condições das instituições em que trabalham, tomou-se o conceito de cultura trazido por Pérez Gómez (2001). O autor entende que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa e para isso “é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 132).

Condição docente

Uma característica marcante dos professores formadores deste estudo é a intensificação do trabalho docente, seja por multiplicidade de atividades e funções administrativas e/ou itinerância. Os dados revelam que mais de cinquenta por cento dos professores formadores exercem outras atividades na instituição, além da docência.

Tomamos inicialmente o trabalho realizado pelas professoras Ana e Cássia e a sede de viver as oportunidades. Essas professoras tem um ritmo puxado de trabalho.

Eu acho que nosso ritmo é puxado. (...) Mas tem uma coisa assim meio neurótica, sabe. Porque a gente não tem padrão, não tem alguém que está te cobrando o tempo inteiro e é uma sede de trabalho, uma sede de viver as oportunidades. Eu acho que é uma geração profissional que se realiza e também vive meio doente nesse sentido, me sinto um pouco assim, sabe. (Ana).

Eu me sinto sobrecarregada. Eu não sei como, mas eu..., eu cada vez estou pegando mais (...) eu não sei, eu não sei falar não, eu tenho que aprender, eu tenho que aprender a falar não, acho que é isso. Outro dia eu me perguntei, mas por que gente? Por quê? Mas, de repente tem coisas de que... Não posso fugir (...). E aí eu me vejo emaranhada nisso tudo, não consigo fugir. (Cássia).

A opção por esse tipo de trabalho é pessoal uma vez que não imposto às mesmas, ou seja, o fazem, por compromisso com a educação, por responsabilidade profissional. Uma geração com sede de viver as oportunidades. Cássia além das atividades docentes que realiza,

também é coordenadora dos estágios do Curso de Matemática e do Núcleo de Educação Matemática da instituição, o que acarreta em participação no Conselho da Faculdade e na comissão que analisa os projetos de pesquisa dos professores. Também dedica tempo para publicação, relatórios, orientação de iniciação científica, preparação de eventos e seminários. Além disso, a professora possui atividades de extensão em uma escola da periferia, na qual ela e os alunos estão analisando a viabilidade dos objetos de aprendizagem que foram incentivados pelo MEC e também um programa de formação continuada de docentes, no qual ainda tem que administrar um “*site*”. Há de se considerar ainda que essas professoras também em atividades pessoais, o que muitas vezes fica para depois. O desabafo em relação a essa sobrecarga é jogado sobre elas mesmas.

Destacam-se também as atividades realizadas pelos professores Antônio, Amélia e Carla. Para esses professores o fato de trabalharem na pós-graduação, intensifica o trabalho. Antônio e Amélia trabalham na pós-graduação em Educação e Carla em Engenharia Mecânica. O depoimento de Antônio é revelador dessa intensificação:

(...) em 2007, comecei a orientar e ser membro permanente do programa, e aí comecei a sentir esse peso que eu estou falando, que eu acho que a gente tem que trabalhar pra caramba,(...) por exemplo, você tem que publicar muito, tem que ter um nível permanente de publicação, que eu acho muito é acentuado (...) mas meu modo de entender é esse, às vezes eu estou envolvido em um projeto de mais longo prazo, entendeu que me exige um estudo mais profundo, e que vai me dar resultados em termo de publicação etc, mas daqui a dois anos, por exemplo, entendeu, mas eu não posso fazer isso, eu não tenho tempo daqui a dois anos é um ano agora e mais dois anos de projeto é um triênio em que o programa vai ser avaliado, e se eu não tiver publicado nada ou publicado muito pouca coisa nesse período, o programa vai me cobrar vai falar, olha a CAPES (...) então eu sou obrigado a publicar dois artigos por ano, olha eu acho que para eu publicar dois artigos por ano eu não posso, eu não tenho muita chance de fazer um estudo muito profundo entendeu...(Antônio).

O trabalho, em um programa de pós-graduação, requer um esforço pessoal do profissional, que, no caso de Carla, afeta a sua condição humana, pois leva atividades para casa, além do tempo que dedica à instituição. Por outro lado, afirma: “eu adoro dar aula, eu não gosto de férias, eu não tenho férias, eu tenho muito prazer em estar em uma sala de aula.”

Ainda em relação à condição docente destaca-se que tanto nas instituições públicas quanto nas privadas o acúmulo de funções administrativas. Assumem funções de coordenação as professoras Betânia, Carla, Cássia, Dalila, Eliete e o professor Guilherme. A professora Fabiana e o professor Fábio, além da docência, são analistas de pesquisa. Para a maioria desses professores formadores, a multiplicidade de funções intensifica o seu trabalho.

Com quarenta horas, em uma instituição privada, a professora Dalila, ao descrever as suas atividades, afirma que tem dez horas aula na Licenciatura em Matemática, vinte horas aula para coordenação dos processos seletivos e dez horas destinadas ao mestrado em educação, no qual tem um orientando. Em relação a essas atividades, afirma que as quarenta horas são poucas e que “com mais quarenta de casa dão”. As atividades realizadas pela professora requerem muito de sua condição humana, pois, além de dedicar tempo para realização das mesmas na instituição, ainda leva trabalho para casa.

Nesse sentido, em meio a um excesso de atividades/funções a serem exercidas em um tempo de trabalho que não é suficiente, os professores formadores se veem sobrecarregados e, muitas vezes, esgotados pelo acúmulo de responsabilidades; fenômeno que Bosi (2006) identificou como um dos causadores da precarização do trabalho docente.

Por outro lado, existem professores que não se sentem sobrecarregados. A professora Eliete assim como os professores Daniel, Fábio, Guilherme e Heber, todos de instituições privadas, acreditam que o tempo é suficiente para realizar as suas atividades ou exercer as respectivas funções. Eliete e Guilherme são coordenadores de curso em suas respectivas instituições. Guilherme, com doze horas aula e oito horas para coordenação, afirma que “a carga horária de vinte horas está razoável, não é muito”.

Já os professores Daniel, Fábio e Heber, que exercem apenas a atividade de docência na instituição, afirmam: Daniel - “eu sou professor horista, então assim eu vendo as minhas aulas (...) acho que está sobrando um pouco de tempo (...)”; Fábio – “Não me sinto sobrecarregado, porque dá para eu fazer minhas atividades, cuidar da minha vida particular, eu quero diminuir um pouquinho ainda. Mas está dando para ir tranquilo.”; Heber – “ Não são tantas atividades não”. Somente o exercício da docência para esses professores conforme atuam hoje não intensifica o trabalho deles.

Outro fator que tem contribuído para a intensificação do trabalho dos professores é a falta de tempo para atender aos alunos, pois acabam fazendo isso nos intervalos, entre uma aula e outra. É o caso dos professores: Dalila, Daniel, Fábio, Guilherme, Heber.

Bom, eu atendo mais nos intervalos, aquela famosa conversa de corredor, mas, algumas vezes, eu até já fiz isso, terminei a aula um pouco mais cedo, no horário de aula, para atendê-los, mas isso foram poucas vezes. (Fábio).

Não, infelizmente não, a gente trabalha como horista, você não tem uma dedicação, nem dedicação parcial para atender aos alunos nesse aspecto, a não ser que a gente opte por fazer isso por conta própria, que, algumas vezes eu costumo fazer, mas aí é por conta própria não tem esse espaço reservado na instituição. (Guilherme).

Já os professores das instituições públicas têm estrutura para atender aos alunos, possuem uma sala própria, computador individual.

Sim, eu passo o dia aqui, então sempre, se eles querem, sempre que eles podem, falam, os alunos vêm aqui, e a gente está disponível. (Amélia).

(...) mas eles não tem tempo de me procurar! (...) véspera de prova geralmente eles aparecem, aí eles procuram e aí eu nem marco hora não, é qualquer hora, eu só falo para eles, manda um *e-mail*, e fala assim, eu vou te procurar amanhã tal hora, só para eu ter uma noção (...). (Antônio).

Há de se destacar também que alguns professores de instituições privadas afirmam que têm tempo para atender os alunos como é o caso de Fabiana, Eliete, Eliana, mas o fazem em horários em que desenvolvem outras funções. Em todos os casos, percebe-se que esse atendimento também intensifica o trabalho do professor porque ele deixa de fazer o programado para realizar o atendimento. Novamente, pode-se trazer para discussão a valorização que cada instituição dá às diferentes atividades do curso.

Como observado, pode-se inferir que o trabalho da maioria dos professores formadores entrevistados é segmentado porque trabalham em diversos níveis de ensino, assim como 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.

Desafios

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 outros.

Lidar com problemas sociais que estão inseridos no contexto da sala de aula da educação básica, tornou-se um desafio para a professora Cássia.

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 alcoolatras, 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 que eu tenho dificuldade. Eu fico me armando de coragem pra não deixar transparecer que eu também acho que é difícil, é muito difícil... (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. O desafio é saber lidar com a complexidade da prática escolar, responder as questões que são individuais, contextualizadas e situadas.

Levar o contexto da prática escolar para sala de aula no ensino superior não é possível. 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, que 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 que você não faz mesmo... (Antônio).

Fica revelado em seu depoimento que as situações que se apresentam na sala de aula da educação básica são complexas e o auxílio de uma literatura certamente ajudará na discussão de algumas dessas questões, contribuindo para a formação do futuro professor, o que não garante que ele estará preparado para todas elas e as soluções não são universais.

Receber alunos com uma visão de matemática formal que não fizeram ao longo de seus estudos nenhuma articulação com o ensino, é o desafio com o qual Ana lida no seu cotidiano.

(...) 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. Esse é um problema nosso, criado na Universidade. O maior desafio é receber o grupo de alunos e trabalhar com eles a perspectiva da docência em que eu acredito. (Ana).

Uma discussão do currículo dos cursos que muitas vezes preveem estudos de temas sem nenhuma articulação com certos saberes necessários ao licenciando. Isso nos sugere incorporar práticas, discussões teóricas e metodológicas, assim como metodologias diferenciadas nas disciplinas do curso, tendo em vista o profissional que se deseja formar. Pensando que o professor formador já não trabalha mais na educação básica e que está formando profissionais para atuar nesse nível de ensino, compreender como se dá essa prática, discutir com os professores do ensino fundamental e médio, visando uma maior integração, pode ser uma proposta viável.

Há que se indicar ainda as mudanças propostas pela legislação e que permitiram o aligeiramento dos cursos de licenciatura e que de acordo com Dalila é um de seus desafios constantes.

(...) 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 a estar repensando, a estar refletindo, a 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. Então, 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. Então, 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, que criam um discurso pedagógico e acabam 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, ou seja, derivam do tipo de relação que eles têm com o saber, que é mutável ao longo da história da educação.

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, e 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 que 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 no caso a família quanto pelos órgãos públicos. Uma classe que tem que trabalhar até 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 traz constantes agressões que os professores estão sofrendo nas escolas públicas, com salas superlotadas, falta de recursos, de apoio, dentre outros. O cenário é preocupante!

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, ele ainda enfrenta outro desafio: receber alunos com baixo conhecimento matemático na licenciatura. É o caso dos 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 a matemática, antes de passar por esse conhecimento básico. Então, acaba tendo que dar uma... voltando lá para dar esse conhecimento básico e construir alguma coisa diferente ou mais aprofundada em relação a matemática. (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 que se indicar ainda que todos os professores pesquisados também afirmam que os alunos que estão chegando às licenciaturas tem baixo conhecimento matemático. Reflexo das políticas públicas para formação de professores? Da desvalorização da profissão? Ou os alunos estão fazendo o curso porque foi o que conseguiram ter acesso? Essa pesquisa não trabalhou com alunos, mas esse desafio intensifica o trabalho do professor que tem que se desdobrar para conseguir atingir seus objetivos.

6. Considerações finais

Nos depoimentos dos professores formadores, dez experimentam a intensificação do seu trabalho, o que afeta a sua condição docente. Ficou constatado que essa intensificação ocorre de várias formas: multiplicidade de atividades, de funções de disciplinas e ainda itinerância, visto que trabalham em outros cursos e/ou instituições. Essa segmentação do trabalho contribui, segundo Arroyo (2007), para a deformação da condição docente. Todos os entrevistados que trabalham em programas de pós-graduação *stricto sensu* afirmam que se sentem sobrecarregados; fazer pesquisa, orientar, publicar, dentre outros, contribuem para a intensificação do seu trabalho. Sofrem a pressão por produtividade, relatórios e financiamentos de pesquisa e pela sede de viver as oportunidades. O agravante desse processo é que o professor sofre um controle sobre essa produção e corre o risco de perder sua autonomia intelectual, o que pode trazer reflexo para a instituição e para o trabalho do

professor, pois vem marcado pelo controle externo, a que Lyotard (1984) chama de controle do contexto.

Mesmo sabendo que professores do ensino superior têm maior reconhecimento social e maior prestígio profissional, não se pode negar, como indica Cunha (2005) as condições precárias de seu trabalho e as exigências que se tornam cada vez maiores, além de uma sobrecarga que pode desencadear uma sensação de frustração física e emocional. A falta de tempo para a execução das atividades propostas pode gerar insatisfação. Percebe-se a *fragmentação do trabalho docente*, pois diante de tantas atribuições é difícil cumpri-las simultaneamente. São esses alguns dos novos cenários que se apresentam para os professores hoje. Para a autora, a sobrecarga de trabalho assim como as exigências cada vez maiores podem provocar estresse, mal-estar (ESTEVE, 1999). Há que se destacar que nenhum entrevistado afirmou que é obrigado a realizar essa diversidade de atividades e funções; no entanto, esse 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? “Novas” relações estão sendo propostas?

7. Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Dez anos de pesquisa sobre formação de professores In Barbosa, R.L.L.(org.) *Formação de Educadores: artes e técnicas-ciências e política*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília-DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A., ROMANOWSKI, J. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses. In ANDRÉ, M. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- 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.
- BOSI, A.p. A precarização do trabalho docente no Brasil. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse da Educação Superior*. Brasília-DF: MEC/INEP, 1997. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 de maio. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse da Educação Superior*. Brasília-DF: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 de 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 de maio. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394*. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Parecer N.º 09/2001*. Brasília, 2001a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

BRASIL. *Parecer N.º 1.302/2001*. Brasília, 2001c. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

BRASIL. *Parecer N.º 28/2001*. Brasília, 2001b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

BRASIL. *Resolução N.º 01/2002*. Brasília, 2002a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

BRASIL. *Resolução N.º 02/2002*. Brasília, 2002b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de maio de 2008.

BRZEZINSKI, I., GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, Editora Autores Associados, nº 18, 2001.

CARVALHO, J.M., SIMÕES, R.H. Formação Inicial de Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2002.

COSTA, V. G. *Professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: PUC-SP, 2009.

COSTA, V. G. *Condição docente e constituição do formador: um olhar para a Licenciatura em Matemática*. São Paulo: Blucher, 2010.

CUNHA, M. I. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

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. 81-406.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FANFANI, E. T. *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas, 2005, p. 119-142.

FIorentini, D. Formação de Professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p. 137-160, 2002.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007.

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.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: UNICAMP, v.28, 2007, p 1179-1201.

LYOTARD, J.-F. *The Postmodern condition: a report on knowledge*, 10. Manchester: Manchester University Press, 1984.

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.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G.. 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.

PASSOS, L.F.: LIMA, E. F. Formação de Professores no Brasil: análise das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED. XIV. In: COLÓQUIO AFIRSE. Anais. Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 75-89, 2006.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação & Linguagem*, v. 15, p. 99-116, 2007.

PÈREZ GÔMES, A.I. (2001) *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001

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.