

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICAS DOS FORMADORES: AS VOZES ENTRECruzADAS DOS LICENCIANDOS E DOS FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

*Laurizete Ferragut Passos  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
laurizet@terra.com.br*

*Sandra Regina Santos Silva  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Sandra13regyna@gmail.com*

*Viviani Lovatti Ferreira  
Fapesp/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
vlovatti@usp.br*

### **Resumo:**

O objetivo do presente texto é apresentar e discutir os dados de uma pesquisa que investigou como o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática vem se desenvolvendo profissionalmente e se preparando para enfrentar os desafios atuais no seu contexto de trabalho e na sua prática em sala de aula. Serão trazidos para análise dados referentes a um estudo de caso que teve como sujeitos 13 professores formadores desse curso. Os pressupostos teóricos nos quais se ancora o estudo está amparado nos conceitos de desenvolvimento profissional e no conceito de formador. A análise das informações obtidas permite afirmar que para este grupo de professores o desenvolvimento profissional está relacionado à continuidade dos estudos, à influência que antigos professores tiveram em sua trajetória de formadores, à experiência e à atuação na educação básica e às condições de trabalho e institucionais que se revelaram importantes em suas trajetórias e atuação profissional.

**Palavras-chave: Professores formadores; Desenvolvimento Profissional; Práticas**

### **1. Introdução**

As discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores e suas práticas vêm ganhando importância no Brasil nas últimas décadas e, embora tenha crescido o número de estudos e pesquisas sobre o tema, constata-se que há muito a ser explorado em relação a esses temas quando se trata dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura e que aqui serão tratados como professores formadores.

A escassez de estudos sobre professores formadores já foi apontada por pesquisadores nacionais e internacionais (Vaillant, 2002; Fiorentini et al, 2002; Mizukami, 2005; André, 2006) e esses poucos estudos têm mostrado que os desafios enfrentados

pelos professores formadores não têm sido objeto de preocupação das políticas públicas e também se constitui num campo novo de pesquisa.

Confirmando a escassez de estudos e a ausência de políticas de formação de formadores também na América Latina, Messina (1999) indicou um dos aspectos ainda pouco pesquisados na formação docente que é o saber pedagógico dos formadores de professores. Já Villegas-Reimers (1998) destaca que há hoje um renovado interesse pela formação de formadores e que está ancorado em três premissas inter-relacionadas: a qualidade do sistema educativo de um país depende em grande parte de seus docentes; a correlação entre preparação profissional dos docentes e suas práticas na sala de aula e as práticas docentes e seu efeito relevante sobre o desempenho acadêmico e na aprendizagem dos estudantes.

A consideração dessas premissas contribui para a configuração de um aspecto que vem despontando na literatura e diretamente relacionado à formação docente – o processo de desenvolvimento profissional dos professores e que nesse texto será objeto de investigação com foco nos formadores de professores de matemática.

Quando se aborda a questão sobre como os formadores de professores de matemática vem se qualificando para o trabalho docente nos cursos de licenciatura e como vem se preparando para os desafios atuais presentes no seu trabalho, inúmeras questões surgem: como analisar a preparação desse formador diante dos novos desafios profissionais, sem conhecer quem é esse sujeito que realiza esse trabalho? Como esse sujeito professor foi se constituindo formador? Em quais bases está assentado seu processo de crescimento profissional: na experiência? na formação? na análise sistemática de sua prática? Como e em que condições os professores da Licenciatura em Matemática têm exercido seu papel de formador?

Assume-se, assim, que os desafios referem-se ao caminho, à busca que o profissional faz ao longo de sua formação. Conhecer de que forma esse formadores têm respondido aos novos desafios pressupõe considerar não somente o sujeito diretamente envolvido no trabalho, mas também o próprio contexto desse trabalho, além do processo de constituir-se formador de professores.

O papel da formação e do desenvolvimento profissional dos formadores também tem sido destacado por Imbernón (2002) quando se refere à formação que deve conferir o conhecimento profissional básico para atuar e defende a necessidade de

(...) repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. (p.63)

Assim, de acordo com o autor, é essencial que se investigue as práticas docentes do professor formador porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro docente.

Os dados aqui analisados são decorrentes de uma pesquisa maior que teve como foco o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura. Como ponto de partida da pesquisa foram selecionados dois núcleos de interesse: 1) o professor formador e o processo de constituição de sua profissionalidade, o que direcionou a investigação para aspectos relacionados à formação, experiência, opção pelo magistério e os valores e significados atribuídos à profissão, à carreira e ao papel de formador dos sujeitos investigados; 2) saberes e trabalho do formador, o que conduziu a pesquisa para a busca de fontes sobre os saberes a que o formador recorre para desenvolver seu trabalho, suas práticas de ensino e as condições de trabalho de que dispõe na sua instituição. Quatro estudos de caso foram conduzidos em quatro instituições bastante diferenciadas quanto ao contexto: uma pública, uma privada e duas mistas; situadas em diferentes regiões do país. O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista com cerca de 50 professores, de diferentes áreas de conhecimento.

As questões levantadas na análise dos dados gerais apontaram um conjunto de mudanças que ocorrem dentro e fora da universidade, transformando a natureza do trabalho docente, as instituições nas quais os professores desenvolvem o seu trabalho, as relações com o conhecimento e as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerando que essas mudanças não apenas alteram o contexto do trabalho docente, mas modificam o próprio professor e o aluno com o qual ele se defronta, o interesse do presente texto está voltado para investigar como o professor de matemática

que atua para formar outros professores vem se desenvolvendo profissionalmente e se preparando para enfrentar tais mudanças. Serão, então, analisados os dados referentes a um dos estudos de caso e que teve como sujeitos 13 professores formadores de um curso de Licenciatura em Matemática.

## **2. O professor formador: um conceito com muitas faces**

A imprecisão do conceito formador foi constatada por Vaillant (2002) na sua análise das políticas de formação docente na América Latina e Caribe. Alguns autores, segundo a pesquisadora, entendem a formação dos educadores e a formação dos formadores como sinônimos, uma vez que o interesse pelos conhecimentos e por sua transmissão se assemelham, bem como a evolução de suas funções. Outros autores, segundo a pesquisadora, não estabelecem diferença entre educação e formação de adultos.

Por outro lado, os trabalhos que buscam conceituar a figura do formador e destacar suas tarefas, segundo Vaillant, o definem como aquele que se dedica à formação dos professores dos vários segmentos e realiza tarefas diversas “não só na formação inicial e permanente de docentes, mas também em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal”. (2002, p.9)

Outro autor que ajuda a entender o conceito de professor formador é Beillerot (1996). O investigador esclarece que a palavra “formador” é um termo recente, pelo menos na França. Surge no contexto da expansão da educação de adultos no início dos anos 70, quando foi promulgada uma lei que se referia à formação profissional permanente. Como a lei mencionava a palavra “formação”, o termo “formador” se impôs como decorrência. Cinco anos mais tarde, mesmo sem uma regulamentação oficial, toda pessoa que trabalhava com ensino de adultos passou a ser “formador”.

O autor faz ainda uma diferenciação entre o formador de base, que é aquele que forma o docente e o formador de formadores, que “é antes de tudo um profissional da formação que intervém para formar novos formadores ou para aperfeiçoar, atualizar, etc. o formador em exercício” (p.2).

Aqui no Brasil, uma autora que define o papel do formador numa perspectiva muito próxima à do presente texto é Mizukami (2005):

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, o das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores. (p. 69-70)

É justamente nessa direção que será focalizado o professor formador: como o formador de base, um profissional atuante em cursos de licenciatura e, portanto, envolvido em processos formativos de futuros professores.

### **3. O desenvolvimento profissional dos formadores e as práticas**

O desenvolvimento profissional de professores vem se constituindo como uma área ampla e como justifica Fullan (1990, apud Marcelo, 2009) *ela inclui qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros.* (p.3). Esse conceito tem se alargado nos últimos tempos num processo de acompanhamento da evolução dos conhecimentos sobre o aprender e o ensinar.

Carlos Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente vem ganhando novas perspectivas e características especialmente em relação ao tempo em que se dá esse processo e ao lugar, ou seja, é um processo que se dá a longo prazo e em contextos concretos. Nesse sentido, o profissional se desenvolve na profissão docente também nos espaços das práticas de sala de aula e nos momentos de reflexão sobre suas práticas.

Em relação ao desenvolvimento profissional de professores formadores de um curso de Licenciatura em Matemática, o estudo de Gonçalves (2000) aponta 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 o processo de formação e desenvolvimento profissional desse 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).

Nesse sentido, há que se considerar a influência do contexto de trabalho quando se analisa o processo de desenvolvimento profissional do professor formador. Esse contexto aqui referido é o da formação inicial e, como aponta Imbernón (2002), tornou-se complexo e diversificado e o trabalho do professor que aí atua não se reduz mais à simples transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. Outras funções são requeridas do professor hoje, segundo ele, como a luta contra a exclusão social, participação, relação com as estruturas sociais e com a comunidade, motivação, a capacidade reflexiva em grupo, a convivência com as incertezas, divergências e as rápidas decisões sobre ensino.

Sabe-se, porém, que não é possível discutir o trabalho docente e as novas funções requeridas do professor, sem penetrar, de fato, nas formas concretas de sua materialização no interior da escola e da sala de aula, ou seja, penetrar nas práticas de sala de aula e nas relações estabelecidas com e no contexto escolar.

As análises de Tardif (2002, 2005) sobre trabalho do professor e as condições que estruturam seu trabalho têm servido de referência para a investigação. O postulado defendido pelo autor de que os saberes devem ser compreendidos numa relação direta com suas condições de trabalho, tem provocado o grupo a penetrar na compreensão do trabalho do professor pela análise do contexto institucional em que esse se desenvolve, assim como os determinantes macro-estruturais que o afetam.

Os questionamentos em relação aos processos de formação dos formadores dos professores e do significado e condições para exercer a profissão remeteu a pesquisa

para o estudo das relações entre desenvolvimento profissional e condições de trabalho dos professores formadores pesquisados.

#### **4. A análise dos dados pesquisados**

Ao conhecer os professores formadores da instituição pesquisada pode-se inferir que existe nela um quadro de docentes qualificados para a formação dos futuros professores. Dos treze professores entrevistados à época da pesquisa identificou-se que 01 possui título de doutor, 09 são mestres e 02 cursam o doutorado e 03 são especialistas.

Um destaque a ser dado na trajetória desses professores refere-se ao contexto institucional e ao campo disciplinar em que realizaram seus estudos. A maioria tem formação em Mestrado na Educação Matemática e todos foram formados pela PUC-SP. Outra similaridade é que, com exceção da professora Sueli, todos trabalham com diversas disciplinas, ou seja, os professores revelaram um processo de “itinerância” (Boing, 2008) em relação à atividade docente em disciplinas diferentes.

Os dados indicam que em relação ao tempo de trabalho no ensino superior como formador, três professores possuem experiência entre 20 e 32 anos, dois professores têm experiência acima de 10 anos e oito professores apresentam experiência inferior a 10 anos.

Pode-se constatar que quatro dos 13 professores tiveram experiência profissional durante toda sua vida somente ligada à educação e os demais, embora com significativas experiências na educação, tiveram experiências profissionais diferentes da atual e em áreas próximas à de exatas.

Já os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da instituição, segundo dados do Projeto Pedagógico são oriundos de escolas públicas, são trabalhadores com renda familiar inferior à faixa de 10 a 20 salários mínimos e se deslocam das regiões próximas da Instituição para poderem estudar. A maioria tem dificuldades em Matemática, escolhem a disciplina por ter um número maior de aulas, querem ser professor para melhorar de vida e ter um ganho maior. O projeto destaca que a grande procura pelo curso se justifica pela carência de professores de matemática na região.

O desafio maior encontrado na trajetória dos formadores é o trabalho com os alunos. No relato dos formadores, podemos perceber a preocupação com a formação dos alunos. Eles lembram aos alunos que serão professores e buscam levá-los a construir o seu próprio conhecimento, concordando com Gonçalves e Gonçalves (1998) que o professor universitário está atento não só aos conteúdos de suas disciplinas, mas também à formação do cidadão, do profissional que está formando, conforme observamos no modo de avaliar desses docentes.

O grupo de professores formadores que possui formação em Educação Matemática é maioria e isso os aproxima dos professores que não tiveram essa formação, especialmente no que se refere à parte pedagógica. Chamam a atenção dos colegas para tornar as aulas mais adequadas, revelando uma preocupação com o modelo do profissional que, de uma forma ou outra, transmitem aos seus alunos. Trazer seus colegas à reflexão sobre a questão pedagógica no ensino e sobre a futura profissão do aluno torna-se outro desafio para os professores que a ela dão destaque.

Confessam ainda que esse modo de ver a educação acaba contagiando os professores que não têm formação em Educação Matemática, como declara o professor Raí: “ *nós acabamos contagiando os outros, porque esse professor de análise, por exemplo, que não tem, mas eu acabo pegando ele lá, e falo olha, vem cá vamos conversar, e a turma tá indo, não tá indo*”.

Os professores formadores dizem que artigos e textos para leitura constituem um recurso importante para a formação desses alunos. Porém, também reconhecem a dificuldade de leitura de seus alunos, como declara o professor Raí em relação à dificuldade que sentiu com seus alunos ao pedir algumas leituras:

*(...) a dificuldade que eu tive neste único semestre que eu dei Prática Pedagógica, porque eu queria que eles fizessem muitas leituras, e claro sempre atreladas à matemática. De alguma forma para tentar atrair, não que seja necessária, mas para tentar atrair a atenção (...) eu pedia alguns artigos, (...) alguns textos. Tem um texto muito interessante do PCN - Ensinar e aprender matemática no ensino fundamental - são três páginas, eu achei muito interessante, ali fala um pouquinho do papel de cada um, claro que em três páginas, mas eu acho interessantíssimo, mas para os alunos lerem 03 páginas foi uma luta, eu tive quase que fazer a leitura com eles, mas eu não queria fazer a leitura com eles, eu queria que eles fizessem a leitura e discutíssemos ali.*

Dessa forma, os formadores tentam convencer seus alunos da importância da leitura para a formação do futuro professor. Percebemos a influência da formação em Educação Matemática, pois eles têm consciência do seu papel de formador e têm clareza que precisam chamar a atenção dos alunos no sentido de que serão professores e necessitam desenvolver hábitos de leitura e reflexão.

A professora Sueli preocupada com a questão da formação dos alunos, em uma das reuniões com o coordenador e os colegas formadores, chama a atenção dos colegas em relação ao modelo de aula que eles estão trabalhando.

*Por estarmos num curso de licenciatura os professores precisam ter uma postura tal em sala de aula que promova nos alunos uma outra postura como professores. Então nós não podemos ser professores de giz e lousa, temos que ter uma proposta diferente em sala de aula [...] de nós sermos um pouco mais de modelo para eles, nas nossas aulas, quer dizer se nós não tivermos uma postura diferente em nossas aulas, os nossos alunos não vão ter.*

Outro desafio se refere à defasagem do conhecimento de base dos alunos. Eles ingressam no nível superior com uma grande defasagem de conhecimento conforme declarações dos professores:

*Enfrentamos alunos com rombo de conhecimento enorme, com total dificuldade de leitura, às vezes eles param para perguntar o significado de uma determinada palavra que a gente falou, não que falemos difícil, procuramos ter a linguagem mais simples possível, e mesmo assim algumas coisas eles não entendem, então é essa nossa clientela.*  
(Professora Sueli)

O professor Benedito ressalta que os alunos da licenciatura não possuem o conhecimento básico, embora sejam dedicados.

*Não é uma turma que não está nem aí, eles são dedicados, mas há o fator deles serem limitados; Alguns é por conta de estarem de pára-quadras e eu percebo pela minha experiência em Ensino Médio, [...] no Ensino Superior, apesar deles já terem certa maturidade diferente do ensino médio, eu percebo que eles vêm de adolescência complicada, são alunos rebeldes que decidiram tomar juízo, mas agora já é tarde, eles não têm o conhecimento da matemática, não tem base, caíram de pára-quadras.*  
(Professor Benedito)

O Professor Danilo destaca a falta de amadurecimento dos alunos como um desafio dos docentes que trabalham na licenciatura.

*Com os alunos é a falta de amadurecimento, eles são muito imaturos, muitas vezes os submeto a certa pressão, entrega de trabalho, elaboração de portfólios, gera um desconforto muito grande o que é legal é quando eles terminam não querem doar para a faculdade o portfólio, eles tratam que nem um filho [...] mas a principal entrave é a questão da falta de maturidade. Eles vêm para cá e muitos não enxergam o curso como formação de professores, eles querem tirar nota. Eles discutem por coisas muito bobas, muito pequenas então falo que o principal não é isso, o principal é perceber que eu estou por traz. (Professor Danilo)*

Percebe-se que as condições em que os alunos ingressam no Ensino Superior não se difere dos outros níveis de ensino onde os alunos possuem uma dificuldade em relação ao conteúdo necessário para dar continuidade aos estudos. Dessa forma, a falta de embasamento dos alunos parece estar sendo naturalizada pelos professores, não causa mais estranhamento a eles. O que se torna uma importante preocupação.

Segundo os entrevistados, os alunos ingressam no ensino superior sem o conhecimento básico necessário para prosseguir os estudos e o fator tempo revela-se um obstáculo para que esses alunos dominem tais conhecimentos.

Dessa forma, o trabalho docente se torna um grande desafio, quando se tem alunos que apresentam as características apontadas por esses formadores. No entanto, não se pode afirmar que isso os desmotive, pelo contrário eles se apresentam otimistas, parece que essa questão torna-se inerente da profissão, pois sempre se encontra alunos com essas características, segundo eles. Acreditamos que por eles terem tido experiência na Educação Básica, a questão das dificuldades dos alunos não os desmotivem da profissão, pois isto faz parte da condição da docência.

Concorda-se com Gauthier *et al* (1998) que para lidar com os desafios que se apresentam no exercício da docência os formadores devem mobilizar vários saberes e também buscam no seu reservatório de saberes um corpo de conhecimentos para ler a realidade do ensino e conseguir condições para enfrentá-la.

Conhecendo o contexto em que trabalham, eles relatam que conhecem seus alunos, e com isso conseguem identificar suas principais características.

*São alunos, a maioria, que vêm da periferia, 99,9% são da rede pública com uma defasagem de conhecimento, mas procuramos ter com eles uma relação humana e tentar motivá-los a aprender geometria e criar oficinas; temos laboratórios para que eles construam o conhecimento*

*deles, são várias atividades sequenciais e eu tive bons resultados. [...] A partir 2º ano eles são obrigados a comprar um computador porque eles sabem que agora eles estão antenados, afilados, usando ferramentas e ferramenta tecnológica, é muito legal isso. (Professor Danilo)*

A professora Sueli também caracteriza a clientela da instituição de uma forma mais categórica e considera que lidar com eles é também um dos desafios dos professores desta instituição.

*A nossa clientela é de uma pobreza cultural enorme, nós temos gente muito boa, gente muito interessada, mas culturalmente pobre, muitos pararam de estudar a muito tempo e fizeram supletivo[...]alunos com rombo de conhecimento enorme, com total dificuldade de leitura, as vezes eles param para perguntar o significado de uma determinada palavra que a gente falou, não que falemos difícil, procuramos ter a linguagem mais simples possível, e mesmo assim algumas coisas eles não entendem, é essa nossa clientela [...] Eles querem ser professores para melhorar de vida, quer dizer o patamar de ganho deles é muito baixo.*

Percebe-se que esse reconhecimento do aluno não tirou seu prazer em estar com eles e deixa entrever um respeito que foi sendo construído na relação com o aluno, o que Contreras (2002) denomina de “obrigação moral”.

Os desafios e as condições dos alunos que cursam Licenciatura nessa instituição foram apontados pelos professores formadores como fatores de enriquecimento da docência. Embora tenham destacado a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura e compreensão de texto, ou a pobreza cultural, esses formadores parecem sentir-se desafiados pelos problemas que invadem os cursos de formação de professores, tais como as condições dos alunos que veem de um contexto de exclusão social e que, apesar disso, revelam motivação para o magistério.

## **5. Das considerações finais e dos novos desafios**

Os dados trazidos em relação à formação e trajetória profissional dos formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática analisado revelam que eles se constituem num grupo de pessoas que tem buscado qualificação na área específica para atuar no curso de formação de professores. O fato de terem cursado o mestrado em Educação Matemática pareceu ser um forte indício de um desenvolvimento profissional baseado no estudo e em novos conhecimentos e também na integração e no trabalho em parceria desenvolvido por esse grupo de professores. Outro fator que emergiu com muita força nesta pesquisa foi a

experiência dos professores formadores como docentes na educação básica, revelando-se um fator considerado por eles como fundamental para dar suporte para à sua atuação na licenciatura. As influências dos antigos professores mostraram-se fundamentais na escolha e trajetória profissional dos formadores. Por outro lado, de acordo com os entrevistados, pode-se argumentar que as experiências que os docentes tiveram na educação básica os tornaram mais preparados para lidar com as dificuldades dos alunos ingressantes no ensino superior. Neste sentido, esta pesquisa pode evidenciar que o desafio maior encontrado na trajetória dos formadores é o trabalho com o aluno.

Outro dado ligado ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos cursos de licenciatura refere-se às condições de trabalho. O tema tem sido pouco pesquisado e pode-se questionar a razão de um quase ocultamento dos estudos sobre uma problemática tão importante.

Esse ocultamento é revelado em análise dos 2104 resumos das dissertações e teses defendidas em 2003 nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país. André e equipe (2006) constataram que apenas 19 focalizavam as condições de trabalho do professor.

Uma possível hipótese sobre o reduzido número de pesquisas sobre o tema é que se evita, mesmo que não deliberadamente, lançar luz numa temática que incomoda, porque revela uma questão de fundo no campo da formação de professores. Responder a questões como: em quais condições os professores formadores exercem a atividade docente, ou seja: quais os recursos de tempo, espaço, remuneração para estudo e pesquisa e para atendimento ao aluno; qual é o acervo bibliográfico de que dispõem para consulta; a que tipo de recursos têm acesso para sua atuação em sala de aula; qual o número de alunos por turma, qual o tipo de contrato e de vínculo empregatício; dentre outros aspectos, não são questões de fácil resposta.

Tocar em pontos tão delicados e por isso tão pouco explorados, pode atingir muitos interesses e provocar reações imprevisíveis. Um dos âmbitos diretamente envolvidos nessas questões é o da instituição em que se desenvolve a ação docente. Instituições públicas e privadas podem oferecer condições diversas de trabalho e dentro desses dois grupos haverá certamente uma grande variabilidade. Entrar nesses meandros é um desafio e uma necessidade.

Outro âmbito estreitamente relacionado ao institucional e que atinge as condições para o desenvolvimento profissional é o da gestão governamental, que envolve a definição de políticas públicas, os financiamentos e a regulação do sistema, cujos efeitos se fazem sentir nas ações e relações cotidianas das instituições. Quais as prioridades dos órgãos gestores na definição das políticas do ensino superior? Como esses órgãos se relacionam com as instituições? Quais os mecanismos de avaliação e de acompanhamento das ações? Quais as formas de prestação de contas? Não se pode esquecer dessas questões quando se discute o trabalho do formador e seu desenvolvimento na profissão.

Um âmbito mais restrito, mas não menos importante, que sofre as consequências das formas de gestão governamental e institucional é o dos atores das práticas formativas. Afinal são as pessoas que agem, reagem, interagem no cotidiano das salas de aula as diretamente responsáveis pela qualidade e pela efetividade da formação. Assim, um estudo que se propõe a investigar as condições de trabalho dos docentes tem que levar em conta esses três âmbitos: o pessoal, o institucional e o político.

Cada vez mais solicita-se aos professores que assumam novas responsabilidades, sem que a isso corresponda melhoria nos recursos materiais disponíveis, no apoio técnico e nas condições gerais de trabalho, como argumenta Morgado (2005, p.92):

*[...] pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do grupo de trabalho, solicitando-lhe, ainda, que “para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc”. Apesar disso, não deixa de ser interessante que, em termos de formação de professores, de recursos materiais e de condições de trabalho, não tivesse havido alterações significativas.*

Trazer essa reflexão nessa parte final do artigo significa assumir que a questão do desenvolvimento profissional dos formadores de professores não pode ser analisada de forma isolada de outras questões mais amplas e que estão diretamente ligadas a um trabalho de melhor qualidade junto aos alunos, futuros professores.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, M e equipe. **Uma década de pesquisas sobre formação de professores- 1993-2003**. Texto não publicado, 2006.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores** (entre la teoría e la práctica). Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. 1996. Serie Los Documentos, 1.

BOING, L.A. Os Sentidos do trabalho de professores itinerantes. **Tese de Doutorado**. R.J, PUC/RJ, 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo:Cortez, 2002.

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.

GAUTHIER et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí:Editora Unijuí, 1998.

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.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, D; PEREIRA, E. (org) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Sevilha, nº 8, jan-abr, 2009.

MESSINA, G. Investigación em o investigación acerca de la condición docente: um estado Del arte em lós noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, nº19, 1999.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In Romanowski, J. Martins, P.L. e Junqueira, S.R.A. (orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: formação docente, aprendizado e ensino. vol 5. Curitiba, PR: Universitária Champagnat, 2005.

MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. **Formación de Formadores. Estado de La Práctica**. Buenos Aires:Preal, 2002.

VILLEGAS-REIMERS, E. **The preparation of teachers in Latin America**. The world bank Human Development Departament. 1998.



