

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

**Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais (CO)**

Váldina Gonçalves da **Costa**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Brasil  
[valdina.costa@gmail.com](mailto:valdina.costa@gmail.com)

Laurizete Ferragut **Passos**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Brasil  
[laurizet@terra.com.br](mailto:laurizet@terra.com.br)

## **Resumo**

O trabalho discute dados de uma pesquisa sobre o trabalho do professor formador dos cursos de Licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais. Optou-se pelo debate das condições de trabalho dos professores das instituições privadas, bem como pelos desafios por eles enfrentados. Foram aplicados questionários para professores de 38 instituições e realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas. Os resultados revelam que o trabalho dos professores formadores é marcado pela intensificação, com a realização de diversas atividades, múltiplas funções e pela itinerância. Aliado a isso se tem o desafio do baixo conhecimento matemático com que chegam os alunos no ensino superior e a formação de um professor para atuar no contexto atual da educação básica. Essas condições têm provocado reflexões a cerca da naturalização destas condições de trabalho no ensino superior privado, principalmente em relação à intensificação e os desafios a serem enfrentados pelos professores formadores.

**Palavras-chave:** trabalho docente, professor formador, licenciatura em matemática, condições de trabalho.

## **1. Introdução**

A pesquisa se insere dentro da problemática que discute a formação dos professores de matemática, em especial, a formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática, e estudou o trabalho docente desse formador. O trabalho foi realizado com os cursos de licenciatura do estado de Minas Gerais e investigou *Como os professores dos cursos de Licenciatura em Matemática se constituem como formadores de professores e quais as especificidades do seu trabalho?* A pesquisa teve como objetivos fazer um mapeamento dos professores formadores de professores do estado de Minas Gerais, compreender e identificar as especificidades que têm marcado o trabalho desses formadores. Para esta comunicação trazemos dados da pesquisa realizada em instituições privadas sobre as condições de trabalho dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Muitas pesquisas vêm sendo feitas sobre a formação e o trabalho docente dos professores que atuam no ensino fundamental e médio, no entanto as discussões sobre os formadores de

professores ainda se constitui um campo novo, principalmente, no curso de Licenciatura em Matemática. Ao fazer uma revisão na literatura sobre o formador de professores recorreu-se às revisões e análises sobre o estado do conhecimento no campo da formação dos professores realizadas pelo Grupo Formação de Professores da ANPED (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001; ANDRÉ & ROMANOWSKI, 2002; ANDRÉ, 2006; dentre outros). Foi detectado uma ausência de estudos sobre o formador de professores até meados dos anos 2000. Fiorentini (2002) ao fazer um levantamento sobre a produção das dissertações e teses de professores que ensinam matemática constatou que de um 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. Isso põe em destaque a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as especificidades do trabalho do formador, uma vez que ele forma os professores que irão atuar na educação básica.

## **2. Contexto dos professores formadores**

Diversas 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, diferentes cursos de formação de professores foram ofertados e com diferentes condições. (COSTA; PASSOS, 2008). 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).

Considerando que apenas as universidades ficaram obrigadas a fazer pesquisa, esse cenário propiciou, principalmente, a expansão do setor privado no país. Os dados do INEP apontam que, no ano de 1997, eram 689 as IES no setor privado, passando, em 2007, para 2.032, representando um crescimento da ordem de 194,92%. Por outro lado, o setor público, no mesmo período, sofreu um aumento bem pequeno, de 211 instituições, em 1997, passou para 249, em 2007, aproximadamente, 18% de aumento. (BRASIL, 1997, 2007). Também contribuiu para o aumento do setor privado, no país, a regulamentação do artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 ao propor que a formação de docentes para atuar na educação básica seja feita em nível superior (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, destaca-se a questão da expansão do ensino superior como um dos fortes componentes do contexto no qual se insere o professor formador. Os dados apresentados, pelo Censo do Ensino Superior do INEP, são bem significativos e revelam o crescimento. Em relação ao número de cursos presenciais, os dados mostram que, no ano de 1997 eram 10.585 cursos, passando, em 2007, para 23.488, representando um aumento de, aproximadamente, 122%. O número de matrículas, nesse período, era de 1.945.615 em 1997 e foi para 4.880.381 em 2007, um crescimento de, aproximadamente, 151%. (BRASIL, 1997, 2007). Assim, com o aumento da demanda para o ensino superior e a dificuldade do setor público em a ela atender, o setor privado o fez, por meio da proliferação de escolas isoladas, que se concentram na oferta de

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

curso de baixo custo e menores exigências acadêmicas; dentre eles, a formação de professores, conforme Durham (2005).

Com essas alterações houve também a reestruturação dos cursos de licenciatura no Brasil. Em 2001 e 2002 foram aprovados o 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 - DCNFPEB, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Posteriormente, também foram aprovados o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2001b; 2002b), que instituíram a duração e a carga horária mínima desses cursos, permitindo, 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.

O Conselho Nacional de Educação, em 2001, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura – DCNML, Parecer CNE/CES 1.302/2001 (BRASIL, 2001c). Esse parecer, assim como a Resolução CNE/CP 01/2002, não fez menção ao campo científico da Educação Matemática, refletindo, numa total ignorância deste campo que produz relevantes trabalhos de pesquisa. Ignorá-lo supõe o não reconhecimento desses trabalhos, assim como dos diversos pesquisadores que contribuem para o ensino de Matemática no Brasil, nos diferentes níveis de ensino.

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

Esse é um contexto mais amplo no qual se inserem os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Em relação ao estado de Minas Gerais, no qual a pesquisa foi realizada, os dados do INEP revelam que ele está situado numa região que concentra o maior número de instituições de ensino superior do Brasil, quase a metade delas, sejam públicas ou privadas. É o segundo maior estado da região sudeste e do país, com o maior número de IES, tanto no setor público quanto no privado. (BRASIL, 2007).

Esses dados quantitativos iniciais já expressam a urgência de estudos sobre as condições e o trabalho de professores formadores que atuam nesses cursos.

### **3. A pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: aplicação de questionário e realização de entrevista. A opção pelo questionário foi porque possibilitaria a coleta de dados e atenderia ao propósito de fazer o mapeamento, ou seja, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006) o questionário ajuda a caracterizar e descrever os sujeitos do estudo. Em relação à entrevista optou-se pelo roteiro semi-estruturado pela possibilidade de ele poder se transformar numa conversa, permitindo a livre manifestação dos sujeitos. (MAY, 2004).

Inicialmente fizemos o levantamento das instituições privadas que possuíam curso de Licenciatura em Matemática. Na primeira consulta ao *site* do MEC identificou-se quarenta e

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

nove instituições privadas, sendo uma delas com 8 *campi*, todos ofertando o curso. Em consulta a cada instituição verificou que há curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial apenas em trinta e oito IES e na instituição que tem 8 *campi*, em apenas 6, o curso era ofertado. Em outro momento enviou-se um questionário para os professores das instituições. Na devolutiva dezoito instituições não responderam e na instituição em que apenas 6 cursos eram ofertados, somente um professor respondeu. Dessa forma, tem-se questionários de vinte IES, totalizando sessenta e um respondidos.

Para a entrevista selecionou-se primeiramente as IES, adotando como critério a classificação da LDBEN 9.394/96, com relação aos tipos de instituições de ensino superior: universidades, centro universitário, faculdades e institutos superiores. Posteriormente, foram selecionados os professores formadores de acordo com os seguintes critérios: 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. O contato com os professores formadores foi feito por telefone e “*e-mail*”, em 2008, para se marcar a data da entrevista. Assim, foram entrevistados dez professores formadores, de cinco instituições de ensino superior privada.

Para nomear as instituições foram utilizadas letras do alfabeto e os professores que trabalham na mesma instituição, foram identificados por um nome iniciado com a mesma letra da instituição. A instituição D é uma Universidade, possui o curso de Licenciatura em Matemática ofertado em três anos e no período noturno. O curso é organizado em eixos e unidades temáticas e possui as disciplinas pedagógicas desde o primeiro ano. Também oferta o curso de mestrado em Educação.

A instituição E é um Centro Universitário, no qual o curso de Licenciatura em Matemática é ofertado nos períodos diurno e noturno, em sete períodos, com, no mínimo, três anos e meio de duração e possui as disciplinas pedagógicas desde o primeiro período.

A instituição F é um Instituto Superior de Educação, que oferta o curso de Licenciatura em Matemática em sete períodos, no noturno, com as disciplinas pedagógicas desde o primeiro período, inclusive a prática de ensino. Destaca-se também a inclusão das atividades acadêmico-científicas culturais, da cultura afro-brasileira e da disciplina de leitura e produção textual.

A instituição G é uma Faculdade Integrada, que oferta o curso de Licenciatura em Matemática em quatro anos, em regime semestral, no período noturno. Trata-se de um curso tradicional, 3+1, mas está sendo reformulado.

A instituição H é um Instituto Superior de Educação, que oferta o curso de Licenciatura em Matemática em sete períodos, no noturno, incluindo as disciplinas pedagógicas, assim como as práticas pedagógicas desde o primeiro período. Destaca-se a inclusão do uso do xadrez na escola como uma disciplina.

Caracterizando os sujeitos destas instituições, tem-se:

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

**Tabela 1 – Caracterização dos professores formadores**

<b>Professor(a)</b>	<b>Titulação</b>	<b>Experiência no magistério</b>	<b>Experiência na Lic. em Matemática</b>	<b>Classificação</b>
Dalila	Lic. Matemática, Dout. em Ed. Matemática	36	33	Universidade
Daniel	Lic. Matemática, Mestre em Matemática	5,5	5,5	Universidade
Eliete	Lic. Matemática, Mestre em Educação, Administração e Comunicação	21	19	Centro Universitário
Eliana	Lic. Matemática, Mestre em Ensino de Matemática	26	4	Centro Universitário
Fabiana	Lic. Matemática, Mestre em Educação	28	2	Instituto Superior
Fábio	Lic. Matemática, Mestre em Ensino de Matemática	7,5	3,5	Instituto Superior
Guilherme	Lic. Matemática, Mestre em Matemática	6	6	Faculdades Integradas
Guido	Lic. Matemática, Dout. em Didactique	41	15	Faculdades Integradas
Heber	Bac. Ciências Econômicas, Mestre em Economia Aplicada	3	2	Instituto Superior
Halley	Lic. Matemática	13	6	Instituto Superior

*Fonte:* Questionários aplicados.

Foi elaborado, para as entrevistas, um roteiro baseado nas questões e nos objetivos da pesquisa, o qual foi utilizado nas entrevistas piloto com os professores formadores que não faziam parte do grupo de sujeitos; o piloto foi fundamental para o aprimoramento do instrumento de pesquisa. As entrevistas foram marcadas com antecedência, tiveram duração aproximada de uma hora e foram gravadas com a autorização dos mesmos. Após a transcrição elas foram devolvidas aos professores para confirmação e correção dos dados.

#### **4. Condições de trabalho**

Na análise das condições de trabalho dos professores formadores são apresentados os depoimentos que revelam essas condições, no sentido de indicar como elas podem compor, alterar e intensificar a prática desses formadores. Verificou-se sobre os professores formadores, o que fazem, onde fazem, com quem fazem e em que contexto fazem. Dessa forma, alguns eixos de análise emergiram: intensificação e desafios.

##### **4.1. Intensificação**

Encontrou-se uma *multiplicidade de atividades* realizadas pelo professor formador no exercício da docência. Os dados do questionário revelaram que mais de cinquenta por cento dos

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

professores exercem outras atividades na instituição, além da docência, fato que também foi confirmado nas entrevistas.

Vários professores têm um acúmulo de funções administrativas na instituição, destacam-se: Dalila, Eliete e 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, 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*. Essas atividades realizadas requerem muito de sua condição humana, pois, além de dedicar tempo para realização das mesmas na instituição, ainda leva trabalho para casa.

Por outro lado, encontraram-se também professores que não se sentem sobrecarregados. A professora Eliete assim como os professores Daniel, Fábio, Guilherme e Heber, acreditam que o tempo é suficiente para realizar as suas atividades ou exercer as respectivas funções. Eliete e Guilherme são coordenadores do curso de Matemática 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*. Eliete afirma que com quarenta horas na instituição, oito horas aula e o trabalho de coordenação com as reuniões, não traz sobrecarga. Há de se considerar ainda que Eliete é mãe de três filhos. Dessa forma, cabe-nos perguntar: será que a sobrecarga está sendo conformada pela profissão docente?

Já o professor Daniel, que exerce apenas a atividade de docência na instituição, diz: *eu sou professor horista, então assim eu vendo as minhas aulas (...) acho que está sobrando um pouco de tempo (...)*. Depoimento que também é confirmado pelo professor 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*. Esses depoimentos dão pistas de que os professores Daniel e Fábio consideram que exercer somente a docência não intensifica o trabalho deles.

Heber, que também não se sente sobrecarregado, tem como atividade na instituição apenas a docência, no período noturno; mas, durante o dia, trabalha em outro local, é bancário e afirma: *Não são tantas atividades não (...)*. O depoimento de Heber nos dá pistas de que ele não vive a intensificação, pois não tem a docência como única fonte de trabalho, não tem o magistério como profissão, pode-se inferir que, para ele, dar aula é como se fosse um *bico*. (HAGUETE, 1991).

Ainda em relação à intensificação, encontrou-se professores formadores que ministram aulas de diversas disciplinas e em mais de um curso, assim como professores que trabalham em mais de uma instituição, seja ela de ensino superior ou não. A tabela 2, a seguir, mostra os dados encontrados.

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

**Tabela 2 – Professores formadores, disciplinas, cursos e instituições**

<b>Professor</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Outros cursos</b>	<b>Outra instituição</b>
Dalila	Teoria dos Números, Álgebra, Estatística	Pós-graduação	
Daniel	Geometria Analítica, Cálculo IV, Álgebra Linear, Análise, Estruturas Algébricas, Álgebra	Engenharia Civil, Engenharia Ambiental	
Eliana	Organização Escolar, Estudo de funções		Em uma rede com formação de professores
Fabiana	Fundamentos Históricos e Científicos da Matemática; Diretrizes Metodológicas para a Educação Matemática I, II e III; Orientação de Estágio		Educação Básica
Fábio	Geometria Plana, Desenho Geométrico I e II, Cálculo Diferencial e Integral III e IV, Trabalho de Conclusão de Curso	Pedagogia	Outra instituição de ensino superior
Guido	Fundamentos de Matemática A, Fundamentos de Matemática B, Geometria Analítica, Geometria Espacial		
Guilherme	Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Geometria Analítica, Álgebra Linear, Teoria dos Números		Outra instituição de ensino superior
Heber	Matemática Financeira, Probabilidade e Estatística	Administração de Empresas	Trabalha no banco

*Fonte:* Questionário aplicado.

A tabela 2 evidencia a *multiplicidade de disciplinas* que os professores formadores trabalham. Preparar uma aula para uma determinada disciplina requer do profissional empenho, dedicação, tempo, dentre outros; o que, com várias disciplinas, dificulta o aprofundamento em cada uma delas. Há de se considerar ainda que essa multiplicidade de disciplinas também contribui para a segmentação do trabalho e da condição docente do professor formador.

Observa-se, também, que há professores que trabalham em outros cursos e em outras instituições. A essa diversidade denominamos *itinerância*. Boing (2008) procurou generalizar o termo itinerância para aqueles professores que trabalham em mais de uma escola. Neste trabalho, utilizamos o termo itinerância para indicar os professores formadores que ministram aulas em outros cursos, porém na mesma instituição, assim como aqueles professores formadores que trabalham em outra instituição, como indicado por Boing. Essa itinerância exige muito do profissional, pois ele irá trabalhar em cada curso, com um tipo específico de projeto pedagógico, com outro perfil de aluno, com outras exigências; o que também segmenta e intensifica o seu trabalho e a condição docente do professor formador.

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

O único caso relatado de atuação na educação básica e que revela sobrecarga de trabalho, no próprio depoimento da pessoa, tem a ver com Fabiana, que além das vinte horas de trabalho na instituição de ensino superior, ainda tem vinte e duas horas de trabalho na educação básica e afirma: *A carga horária é muito, muitíssimo. O ideal seria estar num local só, e hoje eu estou optando por estar no ensino superior, então estou aguardando, falta pouco tempo para aposentar, um semestre só.* A preferência de Fabiana pelo ensino superior nos dá pistas de que grande parte dos professores formadores, que estão atuando no ensino superior, não trabalha mais na educação básica; o que também é confirmado pelos dados do questionário aplicado, no qual apenas 24% dos professores formadores ainda estão atuando na educação básica. A professora também relata que, muitas vezes, não trabalha com práticas diferenciadas por questão de tempo para preparar, pois trabalha de dois a três turnos.

A intensificação do trabalho de Eliana dá-se de outra forma; além dela trabalhar na instituição, realiza um trabalho numa rede de ensino. A opção é pessoal, quis uma melhoria salarial e não optou somente pela docência. *Então, eu tenho várias outras frentes de trabalho além dessa daqui. E acaba que tudo isso interfere no meu trabalho aqui, porque aí tem uma visão mais alargada do que é o papel do professor de Matemática.* A itinerância de Eliana, assim como a multiplicidade de atividades que realiza, contribuem, segundo ela, para a sua profissionalização, entretanto há de se considerar que isso é feito por meio da intensificação de seu trabalho.

Outro fator que tem contribuído para a intensificação do trabalho dos professores é a falta de tempo para atender aos alunos, Fábio afirma *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.* O professor Guilherme diz que também não tem tempo: *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, não tem esse espaço reservado na instituição.* Observa-se mais uma vez a precarização do trabalho dos professores tendo que atender os alunos nos intervalos, entre uma aula e outra. Também tem as mesmas condições os professores: Dalila, Daniel e Heber.

Há de se destacar também que alguns professores afirmam que têm tempo para atender aos alunos como é o caso de Fabiana, Eliete, Eliana, mas o fazem em horários em que desenvolvem outras funções, como coordenação de curso. 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.

#### **4.2. Os desafios do professor formador**

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

Como formar alguém para atuar na educação básica hoje também é um dos desafios da professora Eliana. Suas questões se direcionam para o que ensinar de Matemática para futuros



*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

professores. (...) *O que esses meninos hoje precisam saber de Matemática, talvez o como seja nesse momento o que eu tenho maiores respostas, para como seria ensinar Matemática para esses meninos. Mas o que ensinar de Matemática para esses meninos?*

O depoimento de Eliana nos remete às discussões sobre os currículos dos cursos de licenciatura que, muitas vezes, abordam os temas relativos à Educação Básica como se fossem uma revisão, sem reflexões acerca das abordagens didáticas, assim como das formas de ensinar. Acreditamos que os conteúdos que os futuros professores irão utilizar na educação básica devem fazer parte do currículo mesmo que sejam “conhecidos” pelos licenciandos na época em que estudaram nesse nível de ensino, entretanto é preciso uma abordagem mais profunda no que se diz respeito às abordagens didáticas.

Para Dalila o desafio são as mudanças propostas pela legislação que permitiram o aligeiramento dos cursos de licenciatura.

(...) primeiro esse aligeiramento da licenciatura, isso eu acho que é um desafio constante pra gente. Eu acho, que a situação do ensino no país, principalmente na escola pública, esse sistema de avaliação cobrando toda hora dos professores, então essas coisas eu acho que são desafios que estão aí pra gente. Então, eu acho que isso leva a gente estar repensando, estar refletindo, estar discutindo a todo o momento. E, essas mudanças a cada momento são coisas que passam a fazer parte do discurso pedagógico, que as pessoas passam a falar e a dizer sem nem entender muito bem isso. Então, eu acho que, isso são desafios e, assim esses avanços tecnológicos muito rápidos.

*Dalila*

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

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

Processo de formação constante também permeia o trabalho da professora Fabiana só que em relação ao futuro professor: como trabalhar de maneira que ele continue o seu processo de formação, buscando novos aprendizados, novas pesquisas; enfim, que se envolva em uma formação continuada. A professora afirma: (...) *como preparar melhor esse professor e dar elementos para que ele continue refletindo sobre a prática dele e aprendendo, quer dizer que é*

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

*um processo que inicia no curso de graduação, mas que deve continuar na formação continuada.*

As dificuldades de Fabiana também perpassam pela formação do futuro professor, no sentido de buscar elementos que a auxiliem a preparar os alunos e possibilitem continuar aprendendo. Percebe-se, em seu depoimento, o quanto acredita que a formação continuada é um estruturante do trabalho do futuro professor, um processo contínuo, no qual ele perceba a sua prática como objeto de reflexão e investigação, num processo de *educação continuada*. (FIORENTINI E NACARATO, 2005).

Receber alunos com baixo conhecimento matemático na licenciatura também é um desafio enfrentado por todos os professores pesquisados. Daniel afirma que *se um aluno chega aqui sem um conhecimento básico de Matemática ele não vai poder ir além, ele não vai poder construir alguns conhecimentos mais superiores em relação à Matemática, antes de passar por esse conhecimento básico*. O professor Guilherme também diz que o desafio é *a formação inicial dos alunos, que estão chegando, 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*.

Essa situação é reflexo das políticas públicas para formação de professores? Da desvalorização da profissão? Ou os alunos estão fazendo o curso porque foi aquele a que conseguiram ter acesso? A pesquisa não trabalhou com alunos, mas esse desafio intensifica o trabalho do professor que tem de se desdobrar para conseguir atingir seus objetivos.

### **Considerações Finais**

Partindo do princípio de que as formas de viver a condução e o trabalho docente estão atreladas às possibilidades e aos limites do presente as transformações pelas quais o ensino superior vem passando têm afetado diretamente o trabalho e a condição docente. Nos depoimentos dos professores formadores, constatou-se que 60% experimentam a intensificação do seu trabalho e esta 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 para a deformação da condição docente.

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?

A dificuldade levantada pelos professores formadores, resultante da defasagem de conhecimentos dos alunos ao chegarem nas instituições de ensino superior, tem sido o maior desafio do seu trabalho e pode estar ligada às transformações pelas quais essas instituições estão passando. O fácil acesso desse aluno a esse nível de ensino, ao mesmo tempo em que procura incluir, também exclui, pois as instituições não mudam para acolhê-los, não há um projeto formativo para esse aluno, que consiga atender às suas necessidades e propicie que ele continue no ensino superior.

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

No que diz respeito ao tempo para atender aos alunos, alguns professores fazem atendimento no horário de intervalos das aulas, outros disseram que atendem no horário de coordenação. Dessa forma, fica evidenciado que esse atendimento intensifica o seu trabalho, mas por outro lado, há de se questionar: por que esse professor formador afirma ter tempo quando não o tem? Pode-se afirmar que há uma acomodação diante da liberdade que acredita ter, não lutando para mudar a situação?

Em relação aos desafios a serem enfrentados atualmente pelos professores formadores, constatou-se: o baixo conhecimento matemático que os alunos evidenciam ao chegar à licenciatura; a formação continuada; a rapidez dos avanços tecnológicos; o aligeiramento dos cursos de licenciatura; o envolvimento dos professores formadores num projeto de educação básica; o como formar alguém para atuar na educação básica hoje. A maioria desses desafios está relacionada com a atuação do professor na escola básica. Constatou-se, no entanto, que o movimento, a ligação entre a universidade, a instituição de ensino superior e a escola é tão necessário e com poucas iniciativas.

## Referências

ANDRÉ, M., ROMANOWSKI, J. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses. In ANDRÉ, M. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Comped, 2002.

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

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-DF:, ano XVI, n. 38, jun. de 2006, p.43-59.

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 maio. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio. 2008.

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

BRASIL. **Parecer Nº. 09/2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.

*Professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática e suas condições de trabalho: uma análise das instituições privadas do estado de Minas Gerais*

BRASIL. **Parecer N° 1.302/2001**. Brasília, 2001c. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.

BRASIL. **Parecer N° 28/2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>

Acesso: 20 de mai de 2008.

BRASIL. **Resolução N° 01/2002**. Brasília, 2002a. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br>> Acesso: 20 de mai de 2008.

BRZEZINSKI, I., GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, n° 18, 2001.

COSTA, V. G.; PASSOS, L. F. *Contexto institucional e identidade profissional de professores formadores dos cursos de licenciatura*. In: ROCHA, S. A. **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá-MT: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas-SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**. Florianópolis-SC: jul/dez. 2005, v. 23, n. 02, p. 381-406.

DURHAM, E. R. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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

FIorentini, D. ; NACARATO, A. M. (Org.) . **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. 1. ed. São Paulo: Musa, 2005.

FIorentini, D. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. Seminário de Investigação em Educação Matemática, XV-SIEM. **Anais**. Lisboa: APM, 2004, p. 13-35.

FIorentini, D.. 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.

FIorentini, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

HAGUETTE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Unicamp, n.38, abr. 1991, p. 109-121.

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.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.