

Os professores formadores do curso de licenciatura em matemática

Sandra Regina Lima dos Santos **Silva**

PUC-SP e Faculdade Santa Izildinha

Brasil

sanreli@terra.com.br

Resumo

O presente estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre o trabalho do professor formador que atua nos cursos de Licenciatura em Matemática. O estudo buscou responder às seguintes questões: Quem é o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática? Quais os desafios que enfrenta em seu trabalho docente como formador? Quais os saberes necessários para o enfrentamento desses desafios segundo esses professores-formadores? Para este estudo utilizou-se da abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de um curso de licenciatura em Matemática de uma faculdade privada de São Paulo. Os pressupostos teóricos, nos quais se ancora o estudo, dizem respeito à profissionalização dos docentes. As influências sofridas pelos antigos mestres e atuação na educação básica revelaram-se de fundamental importância para sua atuação profissional. Esta pesquisa pode evidenciar que o desafio maior encontrado na trajetória dos formadores é o trabalho com o aluno no qual eles mobilizam diferentes saberes.

Palavras-chave: professor, formador, ensino superior; licenciatura, matemática.

1. Introdução

Esta pesquisa teve origem nas dúvidas e inquietações da autora a respeito do trabalho do professor universitário para formar professores que atuarão na educação básica. Malgrado haver poucas pesquisas que abordam o professor formador dos cursos de licenciatura, as que tratam deste tema abordam as questões que envolvem a problemática da profissionalização docente, e esta tem aparecido com muita força nas discussões de âmbito global. O estudo da docência universitária como profissão pressupõe compreender que, para realizar seu trabalho, o docente o realiza em condições diversas, o que exige dele um domínio aprofundado de conhecimentos a ser empregado cotidianamente na prática educativa. Assim, pesquisar o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática, demanda entender parte da complexidade que envolve seu trabalho, porquanto busca-se conhecer quem é esse professor formador, quais as condições em que realiza seu trabalho e os desafios que têm encontrado, além de identificar os saberes necessários para o enfrentamento desses desafios, e para uma formação mais qualificada, e como mobiliza suas principais fontes de saberes. Para este estudo optou-se por uma investigação qualitativo-interpretativa. Buscou-se conhecer a instituição pesquisada e os formadores do curso

de Licenciatura em Matemática, mas foram priorizados apenas quatro formadores, dentre os treze docentes que ministram aulas no curso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e análise documental. Avaliou-se a questão da profissionalidade docente destacada por vários autores, fazendo refletir sobre como é complexo compreender que o professor seja um profissional. Para este entendimento necessita-se verificar se ele possui um conjunto de descritores de profissionalidade que o diferencia dos outros profissionais.

2. Referencial teórico

Os estudos em torno da docência como profissão buscam esclarecimentos sobre as questões de saber se os professores são ou não profissionais, pois segundo Day (2001), “*uma reivindicação básica dos professores é a de que são profissionais*”. Existe uma enorme confusão sobre os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e outras derivações. Altet, Paquay e Perrenoud (2003), elucidam que Profissão, é sinônimo de ofício, ocupação determinada da qual se pode tirar meios de subsistência, e o termo profissionalidade foi criado a partir do modelo italiano *professionalità*, “caráter profissional de uma atividade”, e recebe “*capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade*” (p.56). Para os autores, a noção de profissionalidade é

(...) associada a um conjunto de competências socialmente reconhecidas (...), seria um conjunto de competências que o profissional deveria ter, diz respeito mais à pessoa às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-la em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas (Altet, Paquay e Perrenoud, 2003, p.235).

Imbernón (2000), assinala que profissionalismo e profissionalidade são definidos como: características e capacidades específicas da profissão; profissionalização como processo socializador de aquisição de tais características. Para Sarmiento (1994), o conceito de profissionalismo é entendido como “*o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social*” (p 38). Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), embasados em Ramalho e Carvalho (1994), definem a profissionalização como:

(...) o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004, p. 39).

Os autores ainda destacam que a profissionalização tem dois aspectos: “*um interno, que se constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o profissionalismo (p.51).*” Pela profissionalidade, segundo os autores, é que os professores adquirem os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades e saberes próprios de sua profissão, como saberes

disciplinares e pedagógicos, e através destes vão construindo competências para atuar. Roldão (2006) diz que “profissionalidade é um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permite distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Ao analisar diversos autores (Giméno Sacristán, Claude Dubár e Antonio Nóvoa), identificou um conjunto de descritores de profissionalidade, e anuncia quatro deles comuns a todas as análises:

- 1 - o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- 2 - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- 3 - o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o controle e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- 4 - e pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (Roldão, 2006, p.9)

Em relação a estes descritores, ela caracteriza o professor como aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém; define-o como um profissional de ensino: “alguém que sabe que domina um saber próprio que outros não dominam” e que a sociedade espera que ele construa a passagem de um saber ao aluno, ou melhor, “ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender”, pois a aprendizagem é sempre construída pelo aluno, cabendo ao professor a responsabilidade pela mediação entre o saber e o aluno, orientando as ações de ensino que conduzem à apreensão do saber pelo esforço do aluno, porque a função de ensinar é específica dos professores. Assim a especificidade de sua função “não se define pelo conteúdo científico, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino”. A autora considera que se os professores agirem como quiserem e sem interferências externas, vale dizer, sem justificar para outros suas ações, isso será considerado como indicador de antiprofissionalidade; já a articulação de ser professor com o saber necessário para exercer a profissão, ela considera como “o elo mais fraco” da sua profissionalidade, ou seja, na construção social da sua afirmação como profissional pleno; “e a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor” (Roldão, 2006, pp.17-18). Espera-se que os docentes cientes dos desafios que têm possam ser mediadores e saibam produzir essa mediação e possam ser profissionais do ensino. Embora saiba-se que isto não seja fácil. Pode-se indicar que também o professor formador, ao tomar ciência dos desafios encontrados no seu trabalho, possa produzir tal mediação, o que poderá clarificar a especificidade do seu papel de formador.

3. Objetivos

Esta pesquisa, tem a proposta de investigar quem é o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática, como desenvolve seu trabalho, seus conhecimentos e condições docentes para um mister com especificidades e conhecimentos profissionais próprios para formar outros professores. Mas para este trabalho limitamo-nos a responder à seguinte questão:

- Quem é o professor formador do curso de Licenciatura em Matemática?

A hipótese que orienta este trabalho é de que a formação dos futuros professores tem algumas lacunas, e como o formador é o elemento central desse processo de formação, seu trabalho precisa ser pesquisado para saber as demandas que têm exigido uma formação mais qualificada, e para se propor formas de atendimento a essas demandas. Outra hipótese é de que existem elementos comuns que estruturam o trabalho do professor formador e que são decorrentes das condições de trabalho.

4. Metodologia

Com o propósito de atingir os objetivos deste trabalho, busca-se desenvolver a pesquisa na perspectiva qualitativa, que valoriza as crenças, as concepções, percepções, sentimentos, valores e comportamento dos formadores pesquisados. Esta metodologia de pesquisa permite uma aproximação com o pensamento e os sentimentos vivenciados no decorrer da carreira docente, possibilitando conhecer os formadores de professores da instituição em foco. Busca-se conhecer os formadores através de seus discursos, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação de dados, porém não os exclui e parte da necessidade de conhecer uma determinada realidade para a compreensão do fenômeno. O processo de coleta de dados durou por volta de um ano e meio, e neste período houve uma aproximação com os professores, que foram entrevistados, e análise dos documentos que organizam a instituição, tais como o projeto pedagógico. Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois um roteiro mínimo a ser seguido possibilitou maior liberdade na hora do diálogo, deixando fluir um processo de interação entre a pesquisadora e o entrevistado. A escolha por entrevistas justifica-se em função de permitir um contato direto com os entrevistados e de poder conhecer melhor seu ambiente de trabalho. A entrevista, na lição de Lüdke e André (1986) representa um dos instrumentos básicos para a coleta e também um dos mais dispendiosos. A grande vantagem desta técnica sobre as outras é a interação que se cria entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata de informação desejada e também correções e esclarecimentos, uma vez que ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

5. Desenvolvimento

De acordo com os dados coletados acredita-se ser relevante considerar a categoria formação e trajetória profissional, na medida em que sua análise pode permitir compreender como os sujeitos se tornaram formadores, ou seja, quais circunstâncias de vida e de trajetória foram se configurando no seu processo de se constituir em professores formadores. Destaca-se a seguir dados da formação e da experiência profissional de quatro docentes para compor as análises, com o objetivo de conhecer o professor formador deste curso de Licenciatura em Matemática.

Também caracterizam-se as principais influências sofridas pelos docentes que vão identificando o profissional desta instituição de ensino. Na tabela 1 encontram-se os cursos de graduação e pós-graduação realizados pelos professores formadores e as respectivas instituições que realizaram os cursos, oferecendo uma visão da qualificação destes profissionais e as disciplinas que ministram.

Tabela 1

Formação acadêmica dos entrevistados

Professores	Graduação	Pós-Graduação	Disciplinas que ministram
Sueli	Licenciatura em Matemática Fundação Santo André	Mestrado em Educação Matemática PUC-SP	Prática de Ensino
Raí	Bacharel e Licenciatura em Matemática FMU	Mestrado em Educação Matemática PUC-SP Doutorando em Educação Matemática PUC-SP	Álgebra 1 e 2, Teoria dos Números, Cálculo, Educação Matemática e Prática de Ensino.
Benedito	Ciências – Licenciatura em Matemática USJT	Mestrado em Educação Matemática PUC-SP	Física, Geometria, Cálculo D. Integral e Fundamentos da Matemática.
Danilo	Licenciatura em Matemática PUC-SP	Mestrado em Educação Matemática PUC-SP	Geometria, Educação Matemática e Prática de Ensino.

Fonte: Trabalho da autora

Dos quatro professores entrevistados, três possui mestrado em Educação e um está cursando doutorado. Pode-se argumentar que nesta instituição preocupam-se com a qualificação dos profissionais que atuam no curso de formação dos futuros professores, conforme quadro acima. Um destaque a ser distinguido na trajetória desses professores refere-se ao contexto institucional e ao campo disciplinar em que realizaram seus estudos. Todos são mestres em Educação Matemática, formados pela PUC-SP. Outra similaridade é que com exceção da professora Sueli, todos trabalham com diversas disciplinas, ou melhor, os professores revelaram um processo de “itinerância” (Boing, 2008) em relação à atividade docente em disciplinas diferentes. A tabela 2, retrata a trajetória profissional dos entrevistados, dando ênfase ao tempo de experiência no Ensino Superior e na Educação Básica. Ressaltamos também nesse quadro as experiências que os docentes possuem fora da sala de aula.

Tabela 2

Experiência profissional dos entrevistados

Professor	Experiência no Ensino Superior	Experiência na Educação	Outras experiências
Sueli	12 anos	38 anos, sendo: -27	Assessoria e monitoria a escolas

		anos E.F. -20 E. Médio	
Raí	3 anos	5 anos E.M.	Vendedor, Equipe Técnica SEE
Benedito	4 anos	18 anos, sendo: 2 anos E.F. 16 anos E.M.	Bancário, Equipe Técnica SEE
Danilo	5 anos	20 anos, sendo: 14 anos E.F. 15 anos E.M.	Áreas fiscal e Tributária, Comércio e Transportadora

Fonte: Trabalho da autora.

Em relação à experiência profissional dos professores, percebe-se que este grupo encontra-se em diferentes fases de sua carreira. Observa-se ainda que a atuação na educação básica configura-se como um fator de experiência significativa em suas carreiras. Quanto às experiências profissionais, dois deles afirmam que o contato com a educação básica deu-se pelo acompanhamento do estágio exigido pelo Curso de Licenciatura:

Disseram-me que quando faltasse professor eu entraria como eventual; eu aceitei, só que no primeiro dia que cheguei para estagiar já não tinha professor, mandaram-me dar aula;(…) não tive nenhum problema, na verdade eu fiquei aquela semana toda com aquela turma, a professora pegou licença; (…) acabei me apaixonando pelo magistério assim que pisei na sala, tremendo ainda, por que era a primeira, mas gostei muito (professor Rai).

Foi por conta do estágio (…) eu fui fazer estágio no colégio (…) onde hoje sou efetivo, estudei lá, fui aluno nesse colégio e eu voltei para fazer estágio como professor, e hoje eu sou efetivo nessa escola; (…) desde a minha primeira experiência nunca mais larguei a educação (professor Benedito).

Em relação às experiências profissionais dos docentes, todos têm experiência significativa na educação básica. Destaca-se a professora Sueli que com trinta e oito anos de magistério, trabalhou na educação básica até se aposentar. Trabalhou de 1ª à 4ª série, hoje Fundamental Ciclo I, trabalhou de 5ª à 8ª, Fundamental Ciclo II, e no ensino médio. Ela decidiu desde o curso Normal que seria professora. E hoje, além da docência, a professora Sueli trabalha com assessoria e monitoria nas escolas. O professor Raí possui cinco anos de experiência no magistério, contando com cinco anos de trabalhos na educação básica, ensino médio, e hoje está afastado da educação básica faz parte da Equipe Técnica da Secretaria Estadual da Educação. No entanto, a escolha para a docência não foi uma opção de imediato.

Comecei a fazer Engenharia Elétrica em Mogi, (…)mas não pretendia dar aula de forma alguma.(…) trabalhei no mesmo lugar dos 13 anos até os 28, eu tinha um cargo razoável na loja (…) resolvi sair da loja, comecei a ganhar menos da metade do que ganhava. Na época todos falavam que eu estava louco, mas eu descobri o que realmente eu queria fazer (professor Raí)

O professor Raí possui experiência anterior no comércio- trabalhava em uma loja de tintas, e após fazer o estágio durante a graduação decidiu ser professor. O professor Danilo possui vinte

anos de experiência no magistério sendo catorze anos no ensino fundamental Ciclo II e quinze anos no ensino médio. Sua escolha pelo magistério também não foi uma escolha inicial em sua carreira.

Eu não pensava em ser professor de faculdade, eu fui fazer primeiro Química, depois (...) Engenharia Química (...) fiquei desiludido (...) Então fui para a área de Direito Contábil, estava na área fiscal, área tributária, também me desiludi (...) Montei algo para trabalhar com comércio próprio,(...) queria trabalhar à noite como professor e exercer durante o dia outras atividades (professor Danilo).

O professor Danilo não decidiu de imediato ser professor, primeiro trabalhou na área fiscal, na área tributária, no comércio e com transportadora. Depois de uma cirurgia no tendão de Aquiles, sentiu a necessidade de ter um vínculo empregatício, e a partir desse momento resolveu investir na sua formação para a docência.

O professor Benedito era bancário e inicialmente estava indeciso em relação à profissão, mas após realizar o estágio durante a graduação resolveu ser professor:

A minha vontade era de ser engenheiro, na área de exatas, embora tivesse dificuldade em Física e Matemática (...) Engenharia ou a área docente,(.); acredito também que hoje seria um professor engenheiro, pois eu sempre gostei de lecionar (...) eu trabalhava num banco, numa instituição privada, em dezembro quando me formei; eu cheguei no meu gerente e falei, estou indo embora porque agora eu vou só lecionar, e foi o que eu fiz e até hoje só leciono, não exerço outra atividade (professor Benedito)

Os docentes declararam, em sua maioria, que a docência não foi a sua primeira decisão em relação à profissão; tiveram, antes da docência, experiência em outras áreas:

Eu gostava muito de trabalhar no comércio, mas assim, foi algo muito forte, na outra semana eu já falei; olha precisa ver alguém para ficar no meu lugar porque eu não quero mais. Ah, mas assim, de uma hora para outra? É de uma hora para outra, quero dar aulas, vou dar aulas (professor Raf).

Os docentes disseram que após terem entrado em sala de aula não querem mudar de profissão. Percebe-se nos formadores uma aproximação com os professores do estudo de Boing (2008), quando ele percebe que:

(...) das falas dos professores entrevistados, os caminhos que os levaram ao magistério são bem variados (...) cedo ou tarde, assumiram pessoalmente os rumos das trajetórias que os conduziram ao magistério. Tinham a possibilidade e capacidade para fazer outra coisa. Escolheram ou continuaram no magistério porque quiseram, e isto pode ter feito toda a diferença. São felizes no que fazem, pude ver. Mas são acima de tudo profissionais. (Boing, 2008, p.145).

Em se tratando dos efeitos dessa relação na sala de aula tem-se muitas vezes uma decisão pela profissão, conforme declara o professor Benedito: *“É, você se apaixona, é um vírus, hoje eu falo para meus alunos da licenciatura, é um vírus, você pegou, esquece, ah, eu nunca vou dar aula, vai.... e quando você entrar na sala de aula....”* As interações acontecem de tal forma que o envolvimento com os alunos a partir do primeiro contato fica tão significativo que, conforme declararam os professores, não param mais, até trocam outras atividades pela docência. As influências sofridas no decorrer da trajetória dos formadores revelam-se de fundamental importância para as escolhas e atuação profissional. Essas influências foram significativas para os quatro depoentes, pois lhes permitiram perceber que “a vida pessoal fazia parte de um mundo mais amplo e desafiador (...) que era possível conhecer e superar (Monteiro 2007, p.63).” Ressaltam-se as influências e motivações destacadas pelos formadores como as mais significativas para a escolha da profissão e prática profissional. Pode-se verificar que os antigos professores dos docentes entrevistados tiveram uma influência significativa na decisão pela profissão:

A pessoa que mais me influenciou em tudo o que eu faço foi a Carla (...) Ela falou: (...) me acompanhe nas assessorias para você ver a diferença que existe entre trabalhar com professores de escolas particulares. Na época ela prestava assessoria a escolas particulares. Então eu passei a acompanhá-la, e daí ela passou a dividir comigo as assessorias que dava em escolas. Por fim eu acabei ficando com algumas escolas da região (...) ficávamos muito juntas, então eu acompanhei o doutorado dela, e combinamos, quando ela terminasse o doutorado, eu iria para o mestrado, até com a intenção de ser minha orientadora e foi o que realmente aconteceu (professora Sueli).

A professora Sueli teve uma forte influência de sua amiga Carla, tanto no sentido de trabalhar com assessorias, como no sentido de prosseguir os estudos, de voltar a estudar e fazer o mestrado. O professor Raí não pensava em ser professor, mas por ouvir de outros colegas que o professor de Estrutura e Funcionamento falava a linguagem dos alunos, resolveu assistir a uma aula antes de dispensar as disciplinas do curso que direcionava para a licenciatura:

Escolhi essa porque diziam que o professor era muito bacana, falava a nossa linguagem, era psicólogo, tinha mestrado em Educação, realmente ele era muito simpático, conversava sobre leis de uma forma muito tranquila e falava também um pouco sobre prática pedagógica, sobre o que era realmente dar aulas; eu fui me interessando, e acabei decidindo fazer todas as todas as disciplinas de licenciatura.

Outro professor que também o motivou, que ele considera uma verdadeira inspiração, foi o professor de Cálculo:

Agora quem realmente me inspirava era um outro professor que eu tive, esse professor de Matemática que dava Cálculo 4 para nós, era professor do ITA também, era um senhor de 70, 75 anos, não era muito simpático não, diga-se de passagem, mas tinha muito conhecimento, não tinha muita paciência, mas aquilo me provocava porque me fazia correr atrás (...)

Constatam-se, assim, as marcas deixadas por professores no direcionamento da profissão, e que podem ser reconhecidas, pois quando o professor tem compromisso com o conhecimento,

ele pode ser rigoroso, mas marca e inspira os alunos. O professor Benedito também ressalta que os professores do ensino médio tiveram fundamental importância para ele. Isso confirma que a relação que se estabelece na sala de aula, a forma de trabalho, são marcas pessoais e profissionais que tiveram em sala de aula; essas marcas tornaram-se importantes e foram definindo a escolha profissional desses professores. Isso aproxima a pesquisa dos achados do estudo de Boing, sobre as marcas profissionais e pessoais deixadas pelos antigos professores:

Absolutamente todos os professores afirmaram que, de uma forma ou de outra, seu trabalho tem alguma inspiração em professor que tiveram como aluno ou aluna. Encontramos nos depoimentos as marcas das relações que professores dos entrevistados deixaram em suas trajetórias profissionais. Alguns foram decisivos, inclusive, na escolha da profissão. São professores da alfabetização à faculdade que deixaram suas marcas pessoais e profissionais na vida dos entrevistados. (Boing, 2008, p. 89)

Diante dos dados pode-se concluir que a influência que os antigos mestres exerceram em seus alunos, hoje formadores, é extremamente significativa, levando-os a refletir em relação ao trabalho docente, e muitas vezes serviram de modelo para a própria atuação. Também vem ao encontro dos aspectos destacados por Tardiff e Lessard:

Vários aspectos destacam a importância da história da vida dos professores tanto em relação ao que concerne à escolha da carreira, ao estilo de ensinar, como à relação afetiva e personalizada com o trabalho. Eles mostram que o saber-ensinar, na medida em que ele faz apelo aos conhecimentos de vida, aos saberes personalizados, às competências relevantes da personalidade dos atores, do seu “savair-faire” pessoal, se enraíza na história de vida familiar e escolar dos professores (Tardi e Lessard 1999, p. 383, apud Monteiro 2007 p.63).

A professora Sueli chama a atenção dos colegas em relação à postura dos formadores de professores, pensando na influência que eles sabem existir na realização do trabalho do formador, como se observa em sua fala: “(...) *quer dizer, de nós sermos um pouco mais de modelo para eles, nas nossas aulas, se nós não tivermos uma postura diferente em nossas aulas, os nossos alunos não vão ter*”. Com isso percebe-se que eles têm claro que as atitudes que tiverem em sala de aula servirão de modelo para seus alunos, revelando a preocupação com a formação do futuro professor.

Consciente de seu papel de formador, eles procuram chamar a atenção dos colegas e dos alunos, como declara o professor Danilo, que o objetivo é “*formar profissionais competentes, então discutimos até mesmo a questão da postura, como é que tem que ser.*” É importante considerar que a carreira dos professores formadores foi influenciada tanto pela sua trajetória de vida pessoal quanto pela trajetória profissional, e no exercício da docência é que eles foram construindo ou ampliando seus saberes. Nesse sentido é válido ressaltar em que condições eles exercem a docência, pois esta influencia sua atuação e seu desenvolvimento profissional.

6. Conclusões

Conhecendo a formação e trajetória profissional dos formadores dessa instituição, conclui-se que eles se constituem num grupo de pessoas que tem buscado qualificação na área específica para atuar no curso de formação de professores. Eles cursaram o mestrado em Educação Matemática. Ademais, outro dado indicativo da base orientadora da formação desses formadores de professores é o fato de terem cursado o Mestrado na mesma instituição, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, reconhecida nacionalmente pela preocupação com a formação de professores. Este pareceu ser um forte indício da integração e do 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. Um achado relevante do estudo refere-se ao papel do estágio durante os cursos de licenciatura desses professores formadores. Para três deles, que exerciam outra atividade profissional, a experiência do estágio no contato com a educação básica foi decisiva em sua escolha profissional. 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. Nesse estudo, diversos aspectos do trabalho docente do professor formador não foram aprofundados e permaneceram latentes. Espera-se que este estudo abra o caminho para novas pesquisas que envolvam os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática.

7. REFERÊNCIAS

- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. São Paulo, SP. Artmed. 2003.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S.K *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto,1994.
- BOING, L.A. Os sentidos do trabalho de professores itinerantes. Tese de doutorado. PUC/RJ, 2008.
- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal. Porto, 2001.
- FIorentini, D.; JUNIOR, A. J. S.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GAUTHIER, C.;MARTINEAU, S.;DESBIENS, J.; MALO, A. ; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijui, 1998 (tradução de Francisco Pereira de Lima).
- GONÇALVES, Tadeu. O. *Formação e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores: O caso dos Professores de Matemática da UFPa*. Campinas:Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2000.

IMBERNÓN, F.. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MONTEIRO, A. M. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORGADO, J. C. Currículo e profissionalidade docente. Porto, Portugal: Porto, 2005.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU L. G .C . Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I. B., GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre RS. Sulinas, 2004.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista Nuances. UNESP, Brasil, junho 2006.

_____ Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional, Revista Brasileira de Educação, jan./abr. 2007, vol.12, n. 34, pp.94-103. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34> >. Acesso em 20.2.2009.

SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto 1994.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, pp. 5-24, jan./abr. 2000.

_____ Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis RJ. Vozes. 3ª ed. 2003.

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