

## GD2 - PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO DE FORMADORES DE PROFESSORAS E PROFESSORES.

Samuel Edmundo Lopez Bello

Marilaine de Fraga Sant'Ana

As discussões acerca do perfil profissional e acadêmico de formadores de professores e professoras que ensinam matemática não poderiam deixar de ser conduzidas sem um olhar atento para os currículos de formação. Em primeiro lugar, porque conectados aos conteúdos na forma de disciplinas em que se organizam os recortes de diferentes áreas e campos de saber, os currículos se propõem à formação de um determinado tipo de profissional que vai ensinar matemática. Em segundo lugar, porque esses currículos se referem a uma docência a ser forjada na base de determinadas condutas, práticas e ações que se consideram desejáveis e que se encontram inequivocamente atrelados a certos valores. Nesse emaranhado de saberes, condutas, sujeitos e valores, o profissional acadêmico-formador não apenas se conduz, mas também se produz ao realizar o projeto curricular do curso.

Da mesma forma, viemos desde a Lei de diretrizes e bases da Educação (Lei: 9394/96) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 18 de fevereiro de 2002, em suas diferentes alterações e reformulações posteriores, experimentando uma paulatina dissolução nos currículos profissionais do modelo 3+1 que vinha operando nos diferentes cursos de Licenciatura em Matemática.

Dito isso, duas questões iniciais desde a perspectiva curricular se tornam evidentes:

*(1) De que maneira a paulatina dissolução do modelo 3+1 nos currículos de Licenciatura em Matemática vem afetando o perfil dos formadores nas instituições de ensino superior?*

*(2) Como esses novos currículos propostos a partir das novas diretrizes, influenciam os processos seletivos e concursos públicos para o ingresso de novos professores na carreira docente que passam a trabalhar especificamente na formação de licenciandos e vem consolidando, ainda que lentamente, a área de Educação Matemática nas IES?*

De modo muito intuitivo, podemos perceber que um aumento na carga horária dos estágios de docência para 300 horas, nos cursos de formação, tem propiciado a preferência por profissionais de Educação Básica para integrar os quadros da Universidade pela valorização e reconhecimento da experiência constituída para esse tipo de atividade de ensino.

Da mesma forma, as disposições legais à realização de práticas pedagógicas interdisciplinares, à incorporação de atividades de extensão ou, ainda, à inter-relação e presença que as atividades

matemáticas têm em diferentes instâncias sociais, políticas e culturais, como se mostra em disciplinas como História da Matemática, que incitam alguns professores formadores, sobretudo aqueles que se engajam no curso, a buscar relações da matemática com outras áreas do conhecimento, entre áreas da própria matemática ou, ainda, entre diferentes esferas da atividade humana.

Dada essa situação da discussão, discutir o perfil profissional e acadêmico de formadores de professoras e professores nos leva para algumas considerações, quais sejam:

### **A necessária implicação identitária entre a proposta pedagógica do curso e o perfil dos formadores**

Assim como as identidades sociais se definem pelas condutas que são praticadas, podemos pensar também que pelo conjunto das práticas pedagógicas formativas realizáveis, alguns perfis identitários dos professores formadores podem ser vistos e descritos com efetivas implicações ao que seria a identidade do Curso pautada pelo seu currículo. Antes de mais nada, cabe a pergunta: É a identidade do Curso que faz o perfil dos professores de um curso, ou o conjunto dos perfis - quase sempre distintos - de cada profissional que constitui a identidade do Curso? Se olharmos com cuidado, essa questão de implicação mútua é formulada diante de uma vontade pela convergência; ou dito de outro modo, pelo alinhamento, de práticas ou exigências pedagógicas por parte dos formadores que se envolvem e se dedicam ao projeto pedagógico do Curso. Nesse sentido, perceber-se como formador demandaria algumas exigências:

1. Disponibilizar-se a ensinar o conteúdo matemático em

conexão com outras áreas do conhecimento e da própria Matemática;

2. Comprometer-se à realização de um trabalho coletivo.

Contudo, parece ser consenso que tais exigências dependem da iniciativa/preocupação do formador com o conhecimento matemático a ser ensinado na Educação Básica, isto é, um envolvimento necessário com aquilo que se realiza como professor da escola.

Neste momento, é importante destacar que: (i) o que se diga ser o conhecimento matemático deve pautar a prática formativa e (ii) a conexão possível com o que deve ser trabalhado na escola depende fortemente da intencionalidade do formador. Assim há uma centralidade no sujeito formador que precisa ser discutida, problematizada. Em princípio porque a matemática escolar e a matemática acadêmica têm diferenças substantivas entre si e porque o escopo de sua mobilização institucional é também diferente.

### **Matemática escolar versus matemática acadêmica: Integração Universidade e escola: quando? Como?**

A escola demanda que se reflita sobre a formação de professores, pois aquela espera que seus futuros professores estejam preparados não apenas para discutir sobre seus problemas, mas produzir ações concretas que impactem no seu cotidiano. Nesse sentido, há uma necessidade de integração/cooperação entre a universidade-escola, a qual é por demais complexa.

De início, pode-se afirmar que a Universidade e a escola são instituições distintas, com problemas, demandas, rotinas, tempos próprios. Executar com maestria

tarefas e atividades em cada um desses espaços demanda um entendimento sobre suas finalidades e dos significados e práticas ali circulantes. Pensar sobre a escola é uma prática diferente de realizar/fazer na escola. A realidade da escola pode estar posta para um professor de estágio; mas, para um matemático - Algebrista ou Geômetra - que trabalhe no projeto pedagógico do curso, *de que maneira abordagens intra e interdisciplinares, como as esperadas pela escola são possíveis para esse profissional?*

Todavia, e sob o entendimento de que a matemática escolar está em relação à instituição escolar, ela não pode ser vista apenas como um conhecimento a ser ensinado, mas como apontam Moreira e David (2005, p.20)<sup>1</sup> como um conjunto de saberes validados associados ao desenvolvimento de uma educação escolar básica em Matemática. Isto é, a matemática escolar não é uma matemática científica didatizada, ela atende a questões teleológicas de cunho formativo diferentes da matemática acadêmica. A matemática escolar é um amálgama de saberes regulado por uma lógica que é específica do trabalho educativo (Moreira e David, idem, p. 35).

Nessa lógica, a matemática escolar é suscetível a processos e movimentos diversos, os quais são pouco usuais aos profissionais formadores. Diferente da Matemática acadêmica, na matemática escolar as definições matemáticas se apresentam por vezes de formas mais descritivas, nela se formulam formas alternativas de demonstrações, argumentações, conceitos e resultados, diante disso precisamos de formadores que discutam esses processos em suas disciplinas, com reflexões inclusive sobre origens e tratamento dos erros dos alunos. *O formador deve explorar formas de fazer*

*perguntas, questionamentos, indagar sobre os erros e demais tópicos relacionados ao ensino.*

### **Precisamos de formadores autores na formação de futuros professores também autores.**

Sem dúvida uma conclusão que apareceu fortemente no final das nossas discussões tratava das questões de autoria de professores-formadores e daqueles já formados atuantes nas escolas. Com qual finalidade? Certamente mostrar que o espaço de atuação profissional, seja na universidade ou na escola, é um espaço de criação. Fazer dos processos formativos processos autorais pode implicar na realização de práticas autorais quando do exercício profissional dos futuros professores. *Quais as condições que os professores da universidade e das escolas têm para agirem como autores e serem parceiros dos processos formativos de futuros professores?*

Um espaço de autoria aberto permitiria tomar aspectos presentes no campo da própria ciência e sua constante recriação - através e com a participação de diversos elementos, sejam estes pedagógicos, políticos, epistemológicos, filosóficos, culturais, entre outros - na composição didática-curricular de uma aula. Denominamos de Curricular o concernente ao escopo dos próprios conteúdos, sua seleção, sua organização e o sentido próprio dado ao conjunto conhecido como currículo. Entendemos por didática, aquilo que abrange o próprio planejamento: a tradução do conteúdo [suas formas variadas de dizer/enunciar e ver/perceber] e não apenas no que se refere à sua ordem ou previsibilidade, mas também aos seus

imprevistos, erros e dificuldades que permitem seu enriquecimento.

Processos autorais demandam certamente um tempo para estudo, um tempo de planejamento, um conjunto de condições de trabalho que tornem possíveis articulações entre universidade-escola / escola-universidade.

## Referencias

Moreira, P. D.; David, M.M. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: autêntica, 2005.