

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Sandra Regina Lima dos Santos Silva

**Professores do Curso de Licenciatura em Matemática em
Início de Carreira no Ensino Superior**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**SÃO PAULO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sandra Regina Lima dos Santos Silva

Professores do Curso de Licenciatura em Matemática em
Início de Carreira no Ensino Superior

*Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, sob a orientação da Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos.*

SÃO PAULO

2014

Banca Examinadora

*Dedico a meu filho,
Maicon Henrique Santos Silva*

AGRADECIMENTOS

*A Deus, por me fortalecer e me conduzir
nesta caminhada.*

*À minha orientadora **Professora Doutora. Laurizete Ferragut Passos**,
pelo acolhimento, dedicação, paciência e apoio. Obrigada pelas
preciosas orientações.*

*Às **Professoras Bárbara Lutaif Bianchini, Marlí Elisa D. A. André,**
Emília Freitas de Lima e Váldina Gonçalves da Costa, pelas valiosas
contribuições no exame de qualificação.*

*A **Ana Lúcia Manrique**, pelas valiosas contribuições durante todo o
período do estudo.*

*Aos **Professores formadores** que concordaram em participar desta
pesquisa.*

*A meu filho **Maicon Henrique**, pela alegria em todos os momentos de
minha vida.*

*A meu esposo **Antonio Marcos da Silva**, pelo companheirismo e
compreensão nos momentos difíceis.*

*A minha querida mãe **Ana Lima dos Santos** pelo incentivo e por estar
presente em minha vida.*

*A meus irmãos **Elaine e Ermani**, pelo apoio, compreensão e incentivo.*

*A minha **família** que, com muito amor e carinho, apoiou-me e entendeu
minhas ausências.*

*A amiga **Simone A. Gouveia**, pelas palavras e atitudes de incentivo e apoio.*

*A todos meus **colegas e amigos de trabalho** que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste estudo.*

*À **CAPES**, pelo apoio financeiro que viabilizou o desenvolvimento do presente estudo.*

*A **todas estas pessoas**, meus sinceros agradecimentos.*

A Autora

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e problematizar os desafios e as dificuldades dos professores formadores em início da carreira no ensino superior, bem como as formas de enfrentamento encontradas para responder a essas demandas. O estudo foi realizado com catorze professores formadores em início de carreira, que atuam nos cursos de licenciatura em Matemática, sendo cinco docentes de instituições públicas e nove de particulares, localizadas em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Para este estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa como procedimento metodológico, optando-se por entrevistas semiestruturadas e questionário. A pesquisa permitiu conhecer quem é o professor formador iniciante dos cursos de licenciatura em Matemática e sua trajetória de formação; identificar as formas de ingresso na docência e as relações com o reconhecimento profissional; analisar as especificidades e dificuldades do trabalho desse professor e as estratégias utilizadas para responder às demandas da prática; analisar as condições de trabalho e institucionais e suas implicações para o trabalho do professor iniciante, desse segmento de ensino. O eixo teórico norteador desta pesquisa contempla a docência no ensino superior, os formadores de professores, o início de carreira no ensino superior e aprendizagens da docência. De modo geral, a análise das informações obtidas permitiu afirmar que os docentes, em início de carreira, enfrentam desafios pedagógicos e institucionais. No enfrentamento desses desafios o formador iniciante depara-se com situações que demandam uma preocupação formativa mais complexa sobre o ensinar e aprender no ensino superior. A pesquisa também trouxe fortes evidências de que uma especificidade do trabalho desses iniciantes é a busca de apoio junto aos colegas mais experientes. No decorrer das análises, alguns elementos mostraram-se específicos para esse grupo de docentes que está atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática. Eles sentem-se valorizados ao trabalharem com alunos que os respeitam e avaliam a experiência anterior na educação básica como estruturante para sua atuação no curso de licenciatura. Trabalham num ambiente agradável e solidário com os pares que possibilitam trocas de materiais pedagógicos e orientações. O início da carreira, conforme evidenciaram os dados da pesquisa, vai se constituindo de forma isolada ao se confrontar com os dilemas que se apresentam nessa fase da docência. Os formadores vão buscando alternativas para enfrentá-los, evidenciando que são capazes de produzir sua própria aprendizagem baseada na prática pedagógica.

Palavras-chave: Professor formador, início de carreira; ensino superior; licenciatura em Matemática

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and question the challenges and difficulties faced by training teachers in the beginning of their career in Higher Education as well their ways of response to those demands. The study was carried with teachers who have actuated in Mathematics undergraduate programs ministered by institutions located in the states of São Paulo, Paraná and Rio Grande do Sul. Out of a total of fourteen respondents, five have worked in public colleges and nine in private ones. This survey applied the qualitative approach as a methodologic procedure by using semistructured interviews and questionnaire. The research permitted to observe the Mathematics training teacher profile and his corresponding instruction, as well the types of teaching access and professional recognition. In order to find such data, we analysed the specificity and difficulties of teacher's conduction and the strategies which best respond to practice requirements considering the institutional conditions and working implications for the beginners of this segment. The cornerstone of this study lies on Higher Education teaching, training educators in the beginning of their career and their instruction learning. In general, the analysis of the data make it possible for us to state that beginner teachers face pedagogic and institutional challenges. In order to cope with that, such educator comes across situations which require a complex formative awareness about his teaching-learning process in Higher Education. The survey brought strong evidences that the support given by expert colleagues improves the specificity of beginners' practice. Through the analysis of this Mathematics beginner professoriate some particular elements were unveiled. They have been worthy when students respect them. In turn, their prior experience in Basic Education has seen as a condition to structure their practice in teaching programs. Moreover, they work in a pleasant and solidary environment which provides exchanges of pedagogic material and guiding with their partners. Finally, the results demonstrated that the beginning of teaching career has been founded apart when it comes to the dilemmas shown in this stage. In this case, training educadors have been seeking alternatives to cope with those problems evidencing that they are capable of building up their own learning from the pedagogic practice.

Keywords: training teacher; beginning of career; Higher Education; Mathematics undergraduate programs.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis do trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"
MEC	Ministério da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDE	Sem Dedicação Exclusiva
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e de Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	33
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	33
1.1 A expansão das instituições de ensino superior	33
1.2 Educação superior	44
1.2.1 Os cursos de licenciatura	49
1.2.1.1 A Licenciatura em Matemática	52
CAPÍTULO 2	65
OS PROFESSORES FORMADORES	65
2.1 Os professores formadores do ensino superior	65
2.2 A formação dos formadores	69
2.3 A docência como foco central do trabalho do formador	73
2.4 Professores formadores em início de carreira	83
2.5 A inserção profissional dos novos formadores	93
CAPÍTULO 3	101
METODOLOGIA	101
3.1 Procedimentos metodológicos	101
3.2 Instrumentos de coleta de informação	103
3.2.1 Questionário	104
3.2.2 Entrevistas	104
3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	107

CAPÍTULO 4	113
OS ACHADOS DO ESTUDO	113
4.1 Entrada na carreira	113
4.1.1 O primeiro dia como professor do ensino superior	120
4.2 Dificuldades encontradas no exercício da docência	123
4.3 Concepções e Práticas dos formadores iniciantes	130
4.3.1 Saberes	133
4.3.2 Aprendizagem da docência	136
4.3.3 O planejamento das aulas	139
4.3.4 Os referenciais usados	144
4.3.5 Avaliação	147
4.3.6 A colaboração dos colegas	149
4.3.7 Condições de trabalho	152
4.3.7.1 O aluno na visão do formador	153
4.3.7.2 As condições institucionais destacadas pelos formadores	157
4.3.8 Experiência anterior na educação básica	161
4.3.9 Como os docentes sentem-se atuando no ensino superior	163
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
 REFERÊNCIAS	175
 ANEXOS	189
Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	189
Anexo 2. Questionário de Perfil acadêmico profissional	191
Anexo 3. Roteiro de Entrevista	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução no número de instituições de ensino superior – Brasil – 1991, 2001, 2011 e 2012	41
Tabela 2: Evolução de matrículas – Brasil – 1991, 2001, 2011 e 2012	43
Tabela 3: Total de funções docentes de educação superior – Brasil – 2009-2012 ..	45
Tabela 4: Número de Matrículas, ingresso e concluintes de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2010, 2011 e 2012	50
Tabela 5: Evolução do número de cursos de Matemática nos anos de 1991, 1995, 2000, 2010 e 2012	54
Tabela 6: Número de matrículas dos cursos de Matemática nos anos 1991, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2012	56
Tabela 7: Número de concluintes dos cursos de graduação em Matemática – presencial e a distância, nos anos 1991, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2012	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número dos graus de formação das funções docentes em exercício, por região do Brasil 2011 e 2012	46
Quadro 2: Evolução percentual da titulação docente por categoria administrativa – Brasil – 2011 e 2012	47
Quadro 3: Número de funções docentes dos cursos de Matemática presenciais e grau de formação dos anos 2009, 2010, 2011, 2012	58
Quadro 4: Número de funções docentes dos cursos de Matemática presenciais de acordo com o regime de trabalho nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012	62
Quadro 5: Número de funções docentes dos cursos de licenciatura de Matemática a distância e grau de formação dos anos 2009, 2010, 2011 e 2012	63
Quadro 6: Caracterização dos professores iniciantes	109

INTRODUÇÃO

Em 1990, concluí minha primeira graduação Licenciatura Plena em Matemática. Inicialmente, não pretendia ser professora, trabalhava em um banco privado e pensava que a Matemática ajudar-me-ia na carreira.

Por exigência da faculdade, fiz estágio na escola básica e acabei substituindo a professora que eu acompanhava na classe. A partir desse momento decidi que seria professora. Desliguei-me do banco e fiquei trabalhando na rede pública de ensino e, 4 anos mais tarde, ingressei em uma escola particular e trabalhei concomitantemente nas duas redes de ensino.

Esta experiência inicial como professora foi mostrando que minha formação precisava ser complementada. Cursei Pedagogia, Especialização em Gestão, em Tecnologia da informação, vários cursos de atualização e, em 2002, fui convidada para fazer parte da equipe gestora de uma escola pública. Passei a olhar a educação sob outro ângulo e mais uma vez senti necessidade de buscar espaços que me auxiliassem a compreender o trabalho do professor no âmbito da Educação.

Ingressei no mestrado na PUC-SP e comecei a participar do grupo “Professor de Matemática: Formação, Profissão, Saberes e Trabalho Docente”. Em 2006, o grupo pesquisava a respeito do trabalho docente do professor e suas condições. Naquele momento, o grupo estudava o livro de Maurice Tardif e Claude Lessard que trata do trabalho docente cujo foco de preocupação referia-se ao professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática.

As questões de pesquisa que o grupo trabalhava vieram ao encontro de minhas expectativas, pois naquele momento atuava como gestora de uma escola

pública, que recebia vários professores ingressantes na carreira e eles surpreendiam-se ao conhecer a escola básica. A angústia dos iniciantes, que eu recebia na escola, incomodou-me e passou a fazer parte de minhas inquietações em relação à formação recebida por esses professores na universidade.

Ao conhecer o projeto de pesquisa do grupo, deparei-me com a oportunidade de desenvolver pesquisa que envolvesse o trabalho docente do professor formador e, em especial, os docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática. Acabei sendo inserida no projeto do grupo.

Ao pesquisar sobre o trabalho docente do professor formador de uma instituição privada e as condições da docência, encontrei professores que estavam em diferentes fases de sua carreira, com uma variação de 3 a 20 anos de profissão.

Ao finalizar o curso de mestrado, em 2009, minha pesquisa indicou alguns achados sobre o trabalho docente do professor formador que atua no curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição privada. Um dos principais foi que eles se constituem em um grupo que vem buscando qualificação na área específica para atuar no curso de formação de professores. Eles cursaram Educação Matemática na mesma instituição, isso indicou um forte indício de integração e do trabalho em parceria desenvolvido pelo referido grupo.

Outro fator que emergiu com muita força foi a experiência na Educação Básica, revelando-se como um fator fundamental para dar suporte à sua atuação na licenciatura.

Os depoimentos mostraram também a consciência que eles têm de sua condição de formadores de professores, de seus saberes e limitações para atuar como bons profissionais. As influências dos antigos professores mostraram-se fundamentais na escolha e trajetória profissional desses formadores. Nesse sentido, o fato de terem tido um mestre-modelo pareceu ser uma característica que marca o trabalho do professor formador, fazendo com que tenha motivação para ensinar.

Ao desenvolverem seus trabalhos, os desafios que os formadores enfrentam são destacados por eles como um fator de angústia, tais como: o tempo de duração dos cursos de licenciatura e a ausência de conhecimentos básicos de Matemática dos alunos. A pesquisa evidenciou que o maior desafio dos formadores é o trabalho com o aluno.

A apresentação dos resultados da pesquisa em diversos eventos e a entrada no doutorado ampliaram a preocupação com o objeto de estudo e evidenciaram a carência de pesquisas que tratam do trabalho docente do professor formador dos cursos de licenciatura.

Com base nisso, novos questionamentos a respeito do trabalho dos formadores foram levantados, dentre eles: o trabalho desenvolvido na educação básica é fator determinante para se atuar em cursos de licenciatura?

O convite para trabalhar no curso de Licenciatura em Matemática, como professora da disciplina de Prática de Ensino veio em 2009, 2 meses antes da defesa da dissertação e permitiu-me, a partir daquele momento, conviver com toda a problemática do processo de formação dos futuros professores da Educação Básica. Alguns desses professores foram trabalhar na escola onde eu atuava, como gestora, assim, consegui acompanhar o processo de inserção profissional de parte deles sob dois ângulos distintos: o de formadora e o de gestora da instituição onde trabalhavam. Com esse olhar, aperfeiçoei minha prática como formadora, levando situações e problemáticas da escola básica para a formação dos futuros professores no curso de licenciatura no qual atuava.

O trabalho de mestrado foi realizado com professores de uma mesma instituição, porém alguns questionamentos ficaram latentes: será que o trabalho realizado pelos formadores de diferentes instituições pode revelar outros dilemas? E os formadores em início de carreira vêm enfrentando os mesmos desafios ou dificuldades?

Após a conclusão do mestrado, continuei a participar do grupo de pesquisa e tais questões foram aprofundadas, sobretudo com o novo projeto desenvolvido pelo grupo por meio do Programa do Observatório da Educação da Capes, que me fez olhar aos formadores e também aos alunos, já que se propunha a

investigar os cursos de licenciatura e o profissional que nele trabalha. Naquele momento, a perspectiva da pesquisa era considerar o grande crescimento dos cursos de licenciaturas das instituições públicas e privadas. Também foi observado o crescimento das instituições federais, uma vez que muitos concursos foram realizados, muitos professores foram recrutados, e iniciaram sua carreira no ensino superior. Outros foram contratados pelas instituições privadas de ensino superior para poder suprir a demanda dos cursos.

Estimulada pela temática do contexto de expansão do ensino superior, ingressei no doutorado no segundo semestre de 2010. Com as discussões do grupo de pesquisa, meu interesse voltou-se para o trabalho do professor iniciante no ensino superior.

Em 2011, deixei a função da escola onde estava designada como diretora e reassumi o cargo de professora, com o objetivo de reduzir a carga horária de trabalho e ter maior disponibilidade para estudar. Continuei trabalhando um dia por semana no curso de Licenciatura em Matemática. Em 2013, afastei-me do ensino superior e continuei apenas com poucas aulas na escola básica para ampliar meu tempo de estudo.

Embora a temática da presente pesquisa não se constitua no foco central do atual projeto do grupo de pesquisa, que se encontra impregnado de discussões teóricas e descobertas recentes e antigas sobre o trabalho docente do professor. Participar das pesquisas do grupo, da elaboração do roteiro e da realização das entrevistas, da construção dos eixos para as análises contribuiu muito para minha formação como pesquisadora.

Assim, esta pesquisa parte inicialmente de uma inquietação que vivenciei e começou no mestrado, ampliou-se com os estudos do doutorado, em relação ao trabalho do professor que atua no ensino superior na Licenciatura em Matemática.

A problemática que envolve a qualidade do ensino também é percebida nos cursos de licenciatura. Conforme indicado pelo INEP (2012), grande parte dos professores da Educação Básica é oriunda dos cursos noturnos de licenciatura e sabe-se que, na maioria deles, as condições de formação podem ser precárias.

Tardif (2013) analisa essa precarização, sob a perspectiva internacional, destacando algumas situações exigidas do professor que intensificam o trabalho docente. Dentre elas aponta *a obrigação de fazerem mais com menos recursos e a diminuição do tempo gasto com os alunos, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas* (p. 563). Também, aqui no Brasil, formar o professor da educação básica em cursos que, de maneira geral, têm duração de três anos intensifica as demandas do trabalho docente, no cotidiano do professor dos cursos de licenciatura.

Tardif e Lessard (2005) indicam ser importante basear-se na *análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particularidades, dificuldades e seus pontos fortes* (p. 8). Desse modo, a preocupação com a formação dos professores da escola básica remete à questão dos cursos de Licenciatura em Matemática e, sobretudo, ao trabalho desenvolvido pelo formador que atua nesses cursos. *A qualidade da formação dos professores do ensino básico depende fundamentalmente do trabalho dos professores que atuam nas licenciaturas* (DRUCK, 2004, p. 3).

A pesquisa de André *et al.* (2010) discute o trabalho do professor formador nos cursos de licenciatura e oferece uma importante contribuição para reflexão sobre o tema. Conforme citam as autoras, espera-se muito dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente busca-se uma melhoria no processo educativo. Assim, conforme as autoras supracitadas *há uma expectativa social quanto ao papel dos cursos superiores no preparo de professores competentes e qualificados, articulada à defesa desse modelo de professor como elemento fundamental no encaminhamento das questões da educação* (p. 124).

Diante de tanta expectativa em relação ao produto final do trabalho do professor formador, interessa saber como ele está desenvolvendo seu trabalho, quais dificuldades tem encontrado no exercício da docência e como está lidando com essas demandas encontradas?

Em sua pesquisa, André *et al.* (2010) revelam que o professor formador está inserido em um contexto de muitas exigências legais e de crescimento dos cursos de licenciatura. Este crescimento não tem alterado a questão da

valorização dos professores desse nível de ensino. As autoras afirmam que *o ritmo do crescimento não foi acompanhado de medidas e de políticas que assegurassem a realização de um trabalho de qualidade por parte dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura* (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 124).

O trabalho das autoras destaca ser essencial investigar as práticas docentes do professor formador, porque a forma de trabalhar os conteúdos e os valores a eles associados constituem-se em uma espécie de modelo para seus alunos, futuros professores.

O trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 126).

Pesquisar o trabalho docente do professor formador em início de carreira também nos remete a conhecer o aluno dos cursos de licenciaturas, que é o objeto humano com o qual aquele profissional atua, pois nesse contexto, o ato de ensinar remete às considerações de Tardif e Lessard (2005, p. 31) de que *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Em decorrência disso, a relação que se estabelece entre o formador e o objeto humano, conforme os autores, requer conhecimentos diferenciados e sutilezas que caracterizam as relações humanas.

No estudo de André *et al.* (2010), a preocupação com o objeto humano é discutida pelos formadores, pois isso se reflete no trabalho docente. Nesse sentido, a questão do perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciaturas é um dos itens apontados que interfere nesse trabalho. Assim, os professores deparam-se com o desafio de formar o aluno que ingressa na universidade. Mas, quem é esse aluno? Qual o perfil dos alunos dos cursos de licenciatura?

Para as autoras, os alunos que buscam os cursos de graduação não dominam os conhecimentos básicos necessários que lhes possibilitam prosseguir

os estudos. Elas ressaltam que o estado atual do ensino tem causas *relacionadas com a massificação e à generalização do ensino destinado à preparação de uma mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico* (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 130). Além de denunciarem também o processo precário da escolarização dos estudantes e da situação trágica das escolas, sobretudo as públicas de Ensino Básico.

Em seus estudos sobre os jovens do ensino médio da América Latina, Fanfani (2000), caracteriza bem o aluno que ingressa no ensino superior e oferece importante contribuição para conhecer esse público, produto da massificação com o qual o professor formador lida, no desempenho de sua função docente.

A massificação produz transformações nas instituições escolares, e estas que antes eram reservadas às elites nos dias atuais devem responder à demanda dos novos estudantes. Em relação aos jovens que se escolarizam hoje, o autor inclui os que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados e com *dificuldades para ingressar, progredir e desenvolver-se em instituições que não foram feitas para eles* (FANFANI, 2000, p. 2). Quando esses estudantes estão no ensino médio percebem que não existe correspondência entre sua escolarização e os resultados materiais que almejam, como trabalho, prestígio e reconhecimento social.

Atualmente os sentidos do ensino médio, como última etapa do ensino básico, não correspondem mais como preparação para os estudos universitários. Esse nível de ensino considerado obrigatório deixa de ter sentido, produzindo *grandes contradições entre os velhos mecanismos pedagógicos e disciplinares, as expectativas de docentes e alunos e as novas disposições legais e normativas* (FANFANI, 2000, p. 4).

Diante desse contexto, os alunos que ingressam no ensino superior chegam impregnados dessa cultura, já que essa etapa é obrigatória. A avaliação não é mais seletiva, e sim apenas pedagógica, e os problemas de aprendizagem não se resolvem mais com a repetência ou exclusão, levando os alunos com essas características a finalizarem o ciclo básico de estudos e a ingressarem no ensino superior.

Outra autora que nos ajuda a caracterizar os alunos que ingressam no ensino superior é Franco que destaca:

que os alunos que concluem o ensino médio não demonstram o domínio satisfatório dos conteúdos elementares da escola básica, de competências fundamentais para o prosseguimento exitoso dos estudos e nem tampouco a fluência na escrita e produção de texto. Embora o fato seja mais agravante nos egressos da rede pública, o cenário não é tão diferenciado para aqueles que provêm da rede privada (FRANCO, 2008, p. 60).

Considerando as características dos egressos do Ensino Médio e os resultados da Educação Básica que vêm se mostrando deficitários, a etapa seguinte fica com o grande desafio de desempenhar uma função compensatória, ou seja, suprir as deficiências do nível básico de ensino para poder dar continuidade ao nível superior.

Outra característica é adicionada ao perfil dos alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, os que ingressam nesse nível de ensino e fazem parte de um grupo etário mais velho que, em algum momento de sua vida, ficaram impossibilitados de prosseguir os estudos e resolveram retomar o percurso.

O contexto de mudança que atinge as escolas transforma o trabalho docente do professor, que precisa lidar com as transformações da sociedade e da cultura. Isso gera diversos problemas com os quais os docentes precisam aprender a lidar como: desrespeito pela função docente, indisciplina, violência, falta de valorização pelo conhecimento teórico e sistematizado, entre outros que, conforme André *et al.* (2010), são percebidos no ensino superior, incomodam os formadores e dificultam a relação com os alunos.

Os formadores da pesquisa citada mostram-se angustiados em relação ao aproveitamento dos alunos, sobretudo nas instituições privadas. Diferentemente do que acontece nas instituições públicas, conforme os dados desta pesquisa, os formadores revelam-se satisfeitos com a bagagem cultural e com o aproveitamento de seus alunos. No entanto, nas instituições públicas, os formadores mostram-se preocupados com o número de alunos que não quer ser professor, em razão da falta de prestígio da profissão docente. Os dados mostram ainda que isso é agravado quando os estudantes precisam fazer estágio nas

escolas públicas e percebem a realidade que vão enfrentar, levando alguns a repensarem a escolha da profissão. Diante deste contexto, novas exigências são levadas aos professores formadores. Como formar os futuros professores frente a esta realidade? Como lidar com tais desafios?

Um dos desafios apontados pelos professores formadores, de acordo com o estudo de André *et al.* (2010), é que além da dificuldade com conhecimentos básicos a questão da deficiência de leitura e escrita, por parte dos discentes, vem se apresentando como um dos fatores que tem gerado dificuldade para organizar o ensino e para adaptar seu trabalho pedagógico ao perfil do aluno dos cursos de licenciatura.

A problemática é vivenciada também pelos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática, sendo mais contundente quando o formador está no início de carreira desse nível de ensino. Nesse sentido, este estudo pretende analisar o início de carreira dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática, suas dificuldades no trabalho docente, seus desafios e as formas como lidam com essas dificuldades.

Alguns estudos como o de Stivanin e Zanchet (2014) indicam que, nos primeiros anos da docência, alguns professores deparam-se com situações instáveis, imprevisíveis e que demandam muita energia para enfrentá-las, em razão da falta de experiência. Outro estudo sobre o professor do ensino superior é o de Feixas (2002). A autora também considera esse período difícil, pois pode causar insatisfação e levar os docentes a questionarem-se em relação à sua capacidade profissional.

Nos últimos tempos a dificuldade do professor iniciante que atua no ensino superior foi reforçada com o processo de expansão desse ensino, pois houve uma demanda grande pelo professor universitário, uma vez que a oferta de vagas vem aumentando nos diferentes cursos, como já anunciado. Os programas governamentais de financiamento para os estudantes e o aumento do número de cursos e vagas para o nível superior colaboram para favorecer essa demanda, sobretudo no setor privado do ensino. No setor público, a política de expansão das universidades federais também contribui em relação à contratação de novos docentes para atuar no ensino superior.

Diante desse contexto, a figura do professor universitário é desafiada a atuar com alunos oriundos de diferentes camadas sociais, a lidar com a questão das avaliações externas que recaem no âmbito institucional e que pressionam o trabalho docente além do desafio de ensinar, pesquisar e o lidar com a cultura institucional na qual ele está inserido. Outrossim, esse profissional iniciante enfrenta dificuldades em relação a seu trabalho pedagógico que é inerente ao exercício da docência.

O estudo de Lima (2013) também aborda os enfrentamentos vividos pelos iniciantes. Seus sujeitos de pesquisa foram professores que começaram a carreira em uma instituição pública de ensino superior, que indicaram não terem sido preparados para lidar com os dilemas, dificuldades e outros problemas que se apresentam. A autora reforça a necessidade de ancorar as políticas institucionais na elucidação de dados sobre a formação e as necessidades formativas de seus membros. Nesse sentido, o período considerado início de carreira no ensino superior precisa ser estudado para que se possa refletir sobre seus desafios nos diversos âmbitos, dos pedagógicos aos institucionais em que se questione como proporcionar uma formação adequada com base nas necessidades formativas desses professores. O estudo indica algumas perspectivas possíveis para amenizar esse período considerado difícil e decisivo na carreira profissional dos docentes.

Dialogando com o campo: as pesquisas sobre os professores iniciantes

As pesquisas sobre formação partem da premissa de que a formação inicial pode exercer grande influência no desempenho da prática profissional. As dificuldades encontradas no exercício do trabalho dos professores e relacionadas com a aprendizagem dos alunos, as formas de lidar com os recursos tecnológicos, as avaliações, a cultura institucional, na qual estão inseridos e o modo como enfrentam essas dificuldades podem refletir sobre suas práticas de ensino.

A pesquisa de Cunha (2010 b) revela que existe um interesse dos professores iniciantes [...] *em discutir suas práticas, repartir dificuldades e*

diferenças, compartilhar frustrações e sucessos (p. 190). Para a autora, é nesse período que buscam um estilo profissional, são responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos e percebem que a preparação profissional que tiveram não corresponde às exigências da docência para a qual não foram preparados.

O trabalho docente no ensino superior, conforme Valenzuela e Barnett (2013) implica realizar um conjunto de tarefas complexas, tais como o que ensinar e como ensinar para promover a aprendizagem. Esta complexidade está expressa também, para os autores, quando os professores iniciantes assumem compromissos com a pesquisa e com a publicação e não podem contar com o apoio de seus pares.

Esse conjunto de tarefas torna-se mais difícil quando o papel do acadêmico envolve outros afazeres demorados e exigentes, como a pesquisa e a publicação [...]. Além disso, o trabalho dos acadêmicos é desenvolvido em um ambiente organizacional balcanizado [...], onde existe pouco trabalho colaborativo e onde os acadêmicos competem individualmente por melhores situações de ensino, por maiores salários ou para recursos para realizar pesquisas (VALENZUELA; BARNETT, 2013, p. 893).

Os autores supracitados destacam os desafios que os iniciantes enfrentam ao ingressar na docência do ensino superior, revelando que tais dificuldades e desafios impactam na carreira daqueles que estão iniciando e na construção da identidade que está se firmando.

Assim, busca-se entender os problemas e os desafios encontrados pelos docentes que atuam na Licenciatura em Matemática que estão em início de carreira e que contam com até 5 anos de experiência nesse nível de ensino. No entanto, é preciso levar em consideração

as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do

desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (ISAIA, 2006, p. 64).

Diante desse contexto, a autora questiona: como o professor iniciante percebe suas condições de trabalho? Como ele vem se preparando para esse trabalho? Quais estratégias eles vêm utilizando para trabalhar com os novos alunos do curso de licenciatura?

Cunha e Zanchet (2010) analisam os trabalhos apresentados no II Congresso internacional sobre professor principiante e relatam que o *tema da inserção aparece forte entre os trabalhos apresentados e amplia a compreensão para além dos aspectos pedagógicos, abordando as condições de trabalho dos novos professores que ingressam em uma carreira em crescente desprestígio e enfrentam situações de complexidade crescente* (p. 192). De acordo com esta análise, fica evidenciado que o tema referente à problemática dos docentes iniciantes vem se constituindo, conforme as autoras, como um foco de interesse de pesquisas e intervenções, mas ainda de forma bastante tímida.

Assim, o presente estudo centra-se no período de iniciação profissional dos docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática e busca compreender as dificuldades por eles enfrentadas. Tais dificuldades podem ser consideradas como “explícitas”, pois são percebidas pelos docentes ou “implícitas”, não sendo identificadas por eles (VALENZUELA; BARNETT, 2013, p. 896), essa definição nos ajudará a responder às questões propostas à frente.

Buscou-se conhecer as pesquisas com temas correlatos, a fim de ampliar a reflexão sobre o trabalho do professor formador e, em específico, do professor formador dos cursos de Licenciatura em Matemática. Também foi consultado o sítio da CAPES para identificar as pesquisas sobre o professor iniciante e sobre os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Desse modo, pode-se depreender dessa busca que muitas pesquisas vêm sendo feitas sobre os professores da Educação Básica, no entanto, aquelas com

os profissionais que atuam no curso superior e, em especial, nos cursos de Licenciatura em Matemática são pouco exploradas.

Gatti evidencia a importância de pesquisar sobre esse formador.

Os estudos e as investigações sobre processos formativos para o desenvolvimento profissional do professor indicam que o tema da formação dos formadores merece atenção. A qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores (GATTI, 2009, p. 229).

A autora citada ainda observa que o formador deve estar cada vez mais preparado para exercer uma prática contextualizada, atento às especificidades do momento, aos alunos e suas expectativas escolares. Espera-se um profissional aberto, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Em pesquisa anterior realizada por esta pesquisadora, no sítio da Capes, foram encontrados quatro trabalhos sobre o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura em Matemática, entre 1987 a 2006¹; considerando um universo total de nove trabalhos que abordam o professor formador.

Costa (2009) realizou um mapeamento dos professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais, sua investigação buscou compreender o trabalho deles e identificar as especificidades que têm marcado esse trabalho. A autora utilizou um questionário com 87 professores e entrevista com 17 professores de oito instituições, públicas e privadas. A pesquisa revelou que o processo de constituição desses professores, como formadores, é dinâmico e composto de diferentes momentos pelos quais os sujeitos vão passando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, destacando que a influência dos mestres-modelo é referência nas diversas fases da carreira, especialmente na fase inicial.

As pesquisas apresentadas reportam-se ao professor formador do ensino superior dos cursos de Licenciatura em Matemática de forma geral, no entanto,

¹ O sítio da CAPES disponibiliza dados para consulta somente a partir de 1987.

quando se busca o professor que está ingressando no ensino superior e, especificamente, que esteja atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática o número de pesquisas continua escasso.

Considerou-se importante identificar as pesquisas sobre o professor iniciante de forma geral, e destacou-se um estudo que realizou um levantamento sobre o professor iniciante, concentrado na área da Educação. O estudo de Pappi e Martins (2010), que se apresenta na forma de artigo, mostrou um levantamento do tema baseado em pesquisas realizadas no Brasil. As autoras analisaram os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, entre 2005, 2006 e 2007, e no banco de teses da Capes de 2000 e 2007. O estudo evidencia que a maioria das pesquisas analisa a prática pedagógica do professor e a construção de sua identidade, a socialização e as dificuldades que encontra. O estudo demonstra a quase inexistência de ações de formação para esses professores. No entanto, nenhum trabalho mencionado pelas autoras tem como foco o professor iniciante que atua nos cursos de Licenciatura em Matemática. O estudo confirmou o que já foi anunciado: os resultados das pesquisas a que se teve acesso demonstraram que na realidade brasileira, existe uma preocupação, ainda incipiente, com os professores iniciantes na profissão.

No entanto, considera-se que essa realidade vem-se modificando nos últimos anos, e o campo firmando-se em relação à questão do início da carreira no Ensino Fundamental e Médio. Mas, quando se pensa no início da carreira do professor do Ensino Superior, constata-se que o campo ainda está se constituindo.

No sítio da CAPES, foram realizadas consultas para identificar pesquisas sobre o professor em início de carreira no ensino superior, sendo priorizado o período entre 1987 e 2010, tendo sido ampliado, para 2011 após o exame de qualificação por ser este o último ano disponibilizado. Ampliou-se também a busca por temática no sítio do Domínio Público, com a realização de consultas ao o banco de dissertações e teses. Ainda com a intenção de verificar se o tema estava sendo objeto de pesquisa nos congressos, buscou-se também nos anais do principal Congresso, que trata dessa problemática, o Congresso Internacional

sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, que esse ano completou seu quarto evento.

Alguns trabalhos que tratam sobre o professor formador foram encontrados, como os destacados a seguir. No entanto, nenhum considera os formadores do curso de Licenciatura em Matemática em início de carreira. Das pesquisas encontradas, foram selecionadas duas que possuem maior proximidade com o tema deste estudo: Ferenc (2005) e Gama (2007).

A pesquisa de Ferenc (2005) tem o objetivo de compreender como o professor universitário aprende a ensinar e também os saberes e as estratégias que ele constrói. Ainda busca identificar as referências utilizadas pelo professor universitário em seu processo de formação e no exercício da docência. Além disso, procura delimitar os entraves e as alternativas encontradas pelos sujeitos no processo de socialização profissional em diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional. A autora usou também entrevistas com oito professores, para analisar como aprendem a ensinar e percebeu que o processo de socialização profissional ainda é pouco explorado, quando se considera o ensino superior.

A autora constatou que na maioria das vezes, o professor universitário aprende a ensinar na prática, usando os referenciais aprendidos na formação específica e na pós-graduação. O professor do ensino superior, quando inicia a docência, também sofre o impacto da relação com a cultura institucional. O estudo destaca que em sua trajetória de atuação profissional, o professor universitário vai aprendendo a ensinar, reproduzindo estratégias e práticas de seus antigos professores, mas busca também dar sua identidade à prática. Na maioria das vezes, o professor universitário aprende o funcionamento da instituição solitariamente.

Esta pesquisa aproxima-se da realizada por considerar que, quando o professor inicia a sua carreira, sofre mais fortemente o impacto da cultura institucional, com suas normas, valores, exigências que afetam o processo de inserção profissional nesse nível de ensino.

A pesquisa de Gama (2007) teve como objetivo analisar, compreender e descrever o processo de iniciação à docência e o desenvolvimento profissional, quando o recém formado em matemática participa de grupos colaborativos. Os sujeitos foram três professores iniciantes inseridos em três grupos colaborativos. Os resultados evidenciaram que os grupos colaborativos contribuíram para o desenvolvimento profissional dos iniciantes, por promover um processo reflexivo e sistemático sobre a prática docente. O estudo aproxima-se da presente pesquisa por trabalhar com professor iniciante e seu desenvolvimento profissional, mas os sujeitos da pesquisa de Gama são professores da escola básica.

O trabalho de Costa (2010) foi realizado com três professores formadores: um do curso de Letras e dois do curso de Licenciatura em Matemática. Entretanto, nessa pesquisa, apenas um docente estava no início de carreira, com 1 ano de atuação e os demais têm experiência de 6 e 18 anos de atuação.

A autora utilizou-se de entrevistas para buscar compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver sua docência na licenciatura; analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores e compreender como o professor formador organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza. Os formadores apontaram preocupações no sentido de fundamentar a compreensão do conhecimento específico e também em relação aos saberes pedagógicos, contextuais e do campo profissional.

Assim, a pesquisa de Costa (2010) aproxima-se deste estudo por considerar os professores formadores e a organização do trabalho docente, sobretudo, as relações entre os conhecimentos específicos e pedagógicos.

Outra investigação, a de Pappi (2011), tem como foco o desenvolvimento profissional docente de duas professoras iniciantes e atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora busca compreender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos e aponta suas necessidades e possibilidades formativas. Por meio da abordagem qualitativa, utiliza o grupo focal, entrevista semiestruturada e observação participante com duas professoras iniciantes da Educação Básica. A análise permitiu verificar que o desenvolvimento profissional das professoras está

relacionado à formação profissional, aos aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, aos desafios da prática pedagógica e às políticas de descentralização. O estudo evidenciou necessidades formativas. A autora indica que seus achados podem contribuir para incentivar propostas de Desenvolvimento Profissional Institucional para iniciantes e que tenham como foco central a articulação teoria e prática.

Da mesma forma que as pesquisas anteriores, essa trata de professoras da Educação Básica.

Realizou-se também uma pesquisa nos Anais dos quatro Congressos Internacionais do Professorado Principiante de 2008, 2010, 2012 e 2014². A temática-chave desses congressos esteve voltada à inserção profissional à docência, e eles foram organizados de modo a privilegiar o levantamento teórico e a socialização de experiências que investigam o professor iniciante, sua inserção profissional e as inúmeras interfaces que o tema abriga.

As várias nuances da temática e o crescimento das pesquisas sobre ela, além do aumento do número de pesquisadores e professores participantes podem ser constatados na busca realizada que indicou a relevância do tema nos dias atuais.

No entanto, nenhum trabalho sobre professor iniciante no ensino superior, que atua nos cursos de Licenciatura em Matemática, nos três primeiros congressos foi identificado. Em 2014 apenas um trabalho foi identificado de autoria dessa pesquisadora com discussões iniciais abordadas por esta pesquisa.

Embora o foco não esteja voltado a professores formadores do Ensino Superior, considerou-se importante destacar a pesquisa de Gama (2014), apresentada no Congresso de 2014, pois ela tem como foco o início da docência de professores de Matemática. A autora realiza um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre o início da carreira docente em Matemática e identifica a problemática apontada nos estudos. O estudo confirma a existência de muitas dificuldades e problemas nesse período inicial, como apontadas por estudos

² O I Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência foi realizado em Sevilha em junho de 2008, o II teve lugar em Buenos Aires, na Argentina em fevereiro de 2010; o III aconteceu no Chile em 2012 e o IV em 2014 na cidade de Curitiba no Brasil.

internacionais, sobre o choque de realidade e as características de uma fase de sentimentos intensos e muita aprendizagem. As principais dificuldades destacadas são os aspectos contextuais da profissão e do local de trabalho, sobretudo a gestão de sala de aula, a estrutura e as condições de trabalho na escola.

Os dados trazidos pelo mapeamento referem-se a pesquisas com professores do Ensino Básico e contribuem para analisar se os aspectos indicados por essas pesquisas sobre o início da docência, nesse segmento, aproximam-se dos identificados na pesquisa sobre o iniciante do Ensino Superior aqui desenvolvida.

O mapeamento realizado por Gama (2014) e os demais estudos aqui trazidos evidenciam a necessidade de se investigar as especificidades do trabalho dos professores que estão iniciando a docência no Ensino Superior, já que pelos estudos reconhece-se que esta trajetória inicial da docência é sempre difícil.

Não se pode negar que a configuração das especificidades do trabalho docente do iniciante do Ensino Superior tem forte relação com o modo de organização das instituições, suas condições e forma de contratação desse professor. A inexistência de programas institucionais de inserção e de acompanhamento profissional centradas no início da docência revela a despreocupação e o distanciamento das instituições com esses profissionais e com formas de enfrentamento de suas dificuldades nesse início de trabalho.

As especificidades do trabalho do professor formador e as dificuldades enfrentadas em seu trabalho cotidiano vêm sendo objeto de estudo de várias pesquisas. Estas especificidades e dificuldades seriam as mesmas em relação ao trabalho do professor que está iniciando sua trajetória no Ensino Superior, especificamente, nos cursos de formação de professor de Matemática? Assim, identificar e problematizar os desafios e dificuldades dos professores formadores em início da carreira nesse nível de ensino, bem como as formas de enfrentamento encontradas para responder a essas demandas passa a ser o objetivo geral deste estudo, enunciado com base na seguinte questão de pesquisa:

Como se configura o início da docência de professores iniciantes no ensino superior?

Os objetivos específicos da pesquisa ficaram assim definidos:

- ✓ Conhecer quem é o professor formador iniciante dos cursos de Licenciatura em Matemática e sua trajetória de formação;
- ✓ Identificar as formas de ingresso na docência e as relações com o reconhecimento profissional;
- ✓ Analisar as especificidades e dificuldades do trabalho desse professor e as estratégias utilizadas para responder às demandas da prática; e
- ✓ Analisar as condições de trabalho e institucionais e suas implicações para o trabalho do professor iniciante desse segmento de ensino.

A pesquisa contou com o depoimento de 14 professores que estão iniciando a docência no ensino superior no curso de Licenciatura em Matemática de instituições públicas e privadas dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

O presente estudo compreende quatro capítulos. O primeiro, trata do Ensino Superior no Brasil, com base no processo de expansão que se verificou nos últimos anos e que vem alterando o quadro de formação de professores para o ensino superior. No segundo, são apresentados os autores que apoiaram as reflexões sobre o trabalho do formador no início da carreira. O terceiro, aborda os procedimentos metodológicos e a apresentação dos 14 docentes participantes da pesquisa. No capítulo 4, apresenta-se a análise dos dados.

Por último, nas considerações finais há uma síntese dos resultados do trabalho.

CAPÍTULO 1

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo apresentam-se alguns dados do panorama da educação superior no Brasil, em âmbito geral. Destacam-se alguns discursos e as políticas que envolvem o processo de expansão que se verificou nos últimos anos e são tecidas considerações a respeito dos cursos de licenciaturas de modo geral. Depois foca-se no curso de Licenciatura em Matemática e o local de trabalho dos professores formadores deste estudo.

1.1 A expansão das instituições de ensino superior

No ensino superior, a docência ocorre de formas diversas, de acordo com os contextos institucionais em que os docentes atuam. Assim, ao refletir sobre o trabalho do professor que atua nesse nível de ensino, torna-se relevante entender as características das instituições de ensino superior, admitidas pela atual legislação do País. Além disso, considera-se importante compreender o processo de expansão desse nível de ensino que se verificou nos últimos anos e que vem alterando o quadro de formação de professores para o ensino superior. Notadamente, isso vem ocorrendo no que se refere à formação daqueles professores que contribuem diretamente para formar os profissionais do ensino básico.

A partir dos anos de 1970, com o acirramento da crise do capitalismo, Conforme citam Silva e Ourique (2012), o projeto neoliberal repercute nas

universidades, por meio da tentativa de regular a educação superior, com diversos dispositivos ideológicos que influenciaram o processo decisório das políticas públicas.

As instituições de ensino superior começaram seu processo de expansão em 1935, quando havia apenas cinco universidades no Brasil. O número foi crescendo com as novas políticas públicas e em 1980 o Brasil, de acordo com os dados MEC/INEP (2000), contava com 882 instituições de ensino superior, sendo 65 universidades, 20 faculdades integradas e centros universitários³ e 797 estabelecimentos isolados.

Esta variedade de tipos de instituições de ensino superior é admitida no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 e seus respectivos Decretos que indicam a configuração do ensino superior brasileiro (BRASIL, 1996).

O Decreto n. 2.207/97, art. 4º e o Decreto nº 2.306/97, art. 8º, em relação à organização acadêmica, classificavam as instituições de ensino superior em: I- Universidade; II- Centros Universitários; III- Faculdades Integradas; IV- Faculdades; V- Institutos superiores ou escolas superiores.

Em 2001 o Decreto de n. 3.860/01, art. 7º, altera a configuração anterior que contava com cinco tipos de organização acadêmica, reduzindo para três, classificando-as em: I- universidades; II- centros universitários e III- faculdades integradas, faculdades institutos ou escolas superiores (BRASIL, 2001).

Considera-se importante ressaltar cada uma das três organizações acadêmicas, na configuração atual, para poder refletir em relação às suas características.

As universidades, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.393/96, possuem autonomia didática, administrativa e financeira e ainda no art. 52 são consideradas

³ Convém destacar que os dados fornecidos pelo MEC/INEP, no ano de 1980, não diferenciam a quantidade de faculdades isoladas e centros universitários, estes são considerados de forma unificada em relação à quantidade informada.

Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 25).

Os centros universitários, de acordo com o Decreto n. 3.860/01, art. 11, são classificados como instituições de ensino superior que atuam com diferentes currículos de formação profissional, caracterizam-se por possuir um corpo docente qualificado e oferecem ensino de qualidade comprovada pelas avaliações do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2001).

Em relação às faculdades integradas, considerando o Decreto n. 3.860/01, art. 12, elas reúnem diferentes áreas do conhecimento e são organizadas com um regimento comum, oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa.

Os institutos ou escolas superiores, de acordo com o Decreto n. 3.860/01, atuam em área específica do conhecimento. Considera-se que esta categoria de instituição de ensino superior, com as faculdades integradas não possuem autonomia para criar cursos superiores, dependem do Conselho Nacional de Educação para criá-los.

Assim, as universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores são os locais onde os professores formadores exercem a docência; e oferecem diferentes condições de trabalho e formas de ingresso aos docentes.

A admissão para exercer a docência nas instituições públicas e algumas privadas dá-se por meio de concurso público. Para as demais instituições, o concurso é facultativo, e, geralmente, nas instituições privadas os docentes recebem convite.

Dependendo da organização acadêmica em que o docente for contratado, será exigida atividade de pesquisa e extensão, mas o ensino será comum a todas as formas de organização.

Ao ingressar no ensino superior, o docente depara-se com a missão objetivada por esse nível de ensino que, para a UNESCO,

a primeira missão da instituição de ensino superior é educar, formar e realizar pesquisas e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação e a formação devem andar juntas, visando educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana. A educação deve ser permanente e oferecer opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social (UNESCO, *apud* LUCCHESI, 2002, p. 44).

A missão, apontada pela UNESCO, de promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa é a do ensino superior. No entanto, sabe-se que no Brasil, talvez pela rapidez com que as instituições de ensino superior surgiram e cresceram, muitas *ainda não se deram conta da importância que possuem e do papel que lhes cabem desempenhar em suas comunidades, na sociedade brasileira como um todo* (LUCCHESI, 2002, p. 45).

Todas estas transformações em relação à expansão do ensino superior trouxeram como demanda a contratação de novos profissionais para atuar nesse nível de ensino. A propósito dessas transformações, os estudos de Chaves (2010) indicam que a política de expansão do ensino superior começou a ser implantada a partir da década de 1990 com as reformas⁴ do Estado Brasileiro, em 1995, pelo governo Fernando Henrique. *Estas reformas foram estabelecidas, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e publicização* (p. 482).

De acordo com essas reformas, a *educação superior pública seria um serviço não exclusivo do Estado, e as instituições de ensino superior pública*

⁴ As bases da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE), que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização (CHAVES, 2010, p. 482).

deveriam ser transformadas em 'organizações sociais (CHAVES, 2010, p. 497). Dessa forma, na área educacional as políticas sociais priorizam os recursos da união pela criação de bolsas aos estudantes do Ensino Superior privado e pela redução dos investimentos públicos nas instituições públicas. Assim, a educação superior *deixa de ser um direito social, transformando-se em mercadorias* (p. 483).

De acordo com essa política, as instituições privadas de ensino superior, foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa (CHAVES, 2010, p. 483).

Com a política de redução dos investimentos nas instituições públicas, com estímulos da isenção fiscal para as instituições privadas e com a criação de bolsas de estudos aos estudantes do ensino superior, as instituições privadas começam um processo de expansão.

Assim, as instituições de ensino superior privado cresceram, em relação ao número de cursos e vagas, para atender à demanda do mercado e não houve uma preocupação com a qualidade. Por outro lado, a autora, afirma *que o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e apoio à pós-graduação* (SAMPAIO, 2011, p. 29).

Um dos incentivos para o crescimento da educação superior foi a concessão de financiamentos aos estudos no nível superior. Um dos programas foi o Financiamento Estudantil (Fies)⁵, que é um programa do Ministério da Educação destinado a estudantes matriculados em instituições privadas, cuja avaliação tenha sido positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação⁶.

O financiamento é concedido aos alunos mediante análise de perfil socioeconômico, eles podem solicitá-lo em qualquer período do curso. O programa financia de 50% a 100% dos encargos educacionais. Os egressos dos

⁵ Criado em 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827 e regulamentado pela Lei nº 10.260/2001.

⁶ São considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

cursos de Medicina, Pedagogia e demais licenciaturas poderão pagar suas dívidas com o Fies por meio de prestação de serviços na rede pública⁷.

Além do Fies, outro programa a ser destacado no Governo de Luis Inácio Lula da Silva é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa tem como meta elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação aluno por professor para 18%, estabelecendo para isso um prazo de 5 anos (BRASIL, 2007).

Dentre os programas criados pelo governo federal, destacamos o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela medida provisória n. 213/2004, convertida na Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Este programa concede bolsas de estudo integrais, 100%, e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes em instituições privadas de ensino superior.

As bolsas do PROUNI são destinadas a estudantes carentes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral. Também são concedidas a alunos portadores de deficiência, nos termos da lei e a professores da rede pública de ensino para os cursos destinados à formação do magistério da educação básica. Os candidatos às bolsas são pré-selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse quadro, as instituições de ensino privadas oferecem cursos de graduação presenciais e a distância, com olhar direcionado a um público que concluiu o ensino médio, trabalhadores, desempregados de todas as idades que, com os incentivos do governo, veem a possibilidade de uma ascensão social ou profissional. As instituições privadas, conforme Sampaio, têm como objetivo alcançar esse público e

⁷ De acordo com a Lei nº 12.202/2010 que altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Este permite abatimento de saldo devedor do Fies aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família.

continuam aumentando e diminuindo o número de vagas em conformidade com a demanda, criando e extinguindo, com base no teste de mercado, cursos em diversas modalidades de ensino e níveis de formação, entre outras iniciativas. No período 2000-2008, a oferta de cursos quase triplicou; atualmente, mais de 70% dos cursos de graduação no País são oferecidos pelo setor privado (SAMPAIO, 2011, p. 36).

Cunha (2011b) refere-se que, no Brasil, a demanda crescente do ensino superior, estimulada pelas políticas neoliberais dos anos de 1990, favoreceu a expansão da educação superior privada, que foi facilitada por legislações que flexibilizaram as exigências para esse nível de ensino. Com essa política, houve uma mudança nos quadros de matrículas e, nos anos 2000, houve uma expansão do setor público que estava estagnado.

Foram expandidas as vagas nas universidades federais e criadas outras tantas, especialmente assumindo critérios de interiorização e democratização do acesso, visando à inclusão social e ao desenvolvimento de regiões do país até então pouco atendidas. Ao mesmo tempo, houve expressiva expansão da rede de educação tecnológica, que progressivamente vem assumindo a missão e as características típicas da educação superior (CUNHA, 2011b, p. 445).

Nos últimos anos, as políticas públicas vêm olhando para a expansão nas regiões menos desenvolvidas, favorecendo a inclusão social e a busca de cursos de curta duração, como se observa nos dados apresentados por Ristoff e Giolo (2006), confirmando a expressiva expansão da educação superior, no período entre 1991 e 2004 e, conseqüentemente, a necessidade de contratação de novos docentes.

Os autores ressaltam que, nesse período a região Sudeste, que sempre se destaca de forma expressiva em relação ao número de instituições, cursos e matrículas, após a aprovação da LDBEN de 1996, teve uma redução em relação ao número de instituições, cursos e matrículas. Em 2004, os números evidenciam essa queda: de 62,4% para 50% as instituições; de 47,8% para 45,8% os cursos oferecidos e de 55,0% para 49,4% as matrículas. No mesmo período em que o número de cursos sofre decréscimo quanto à quantidade de instituições, cursos e

matrículas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o número de cursos crescem, evidenciando a democratização do acesso ao ensino superior.

Conforme os autores, a expansão do ensino superior não aconteceu apenas no sentido geográfico, mas também no sentido de ampliação social,

quando a classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional. Assim, aparece em cena a educação tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos (RISTOFF; GIOLLO, 2006, p. 16).

O acesso de muitos alunos ao ensino superior, sobretudo da população menos favorecida, aconteceu de forma expressiva com base nos programas criados pelo governo federal, que favoreceu o ingresso desse público. Assim, com o aumento do número de instituições e do número de matrículas, muitos professores foram recrutados para atender a essa expansão.

O processo vem atendendo ao princípio da democratização que passa pelas condições de ampliação do acesso e permanência de um maior contingente de jovens na educação superior, incluindo as chamadas políticas de cotas. Entretanto, as alternativas de democratização são mais exigentes *porque questionam a universidade em seu todo, não só em relação a quem a frequenta, mas também ao como os conhecimentos são transmitidos a quem a frequenta* (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 66). Em relação aos conhecimentos transmitidos pela universidade, Célio Cunha (2012) aponta que não se prioriza a conexão entre o *que se ensina aos futuros professores e os conteúdos e as habilidades básicas que eles terão que ensinar aos seus alunos* (p. 7), evidenciando, assim, a preocupação com a formação que está sendo oferecida nas instituições de ensino superior que formam os professores da Educação Básica.

Diante deste contexto, observa-se:

Efetivamente, o sistema de educação superior brasileiro vem se expandindo no sentido da iniciativa privada e afirmar a expansão da educação superior nesta direção significa dizer que os produtos oferecidos dão-se, em sua maioria, num cenário em que

predominam as atividades relacionadas ao ensino de graduação (sem atividades de pesquisa e extensão) e onde o financiamento ocorre com a participação ativa do consumidor de serviços educacionais, numa clara definição da educação superior como mercadoria (MANCEBO, 2010, p. 75).

Uma data importante em relação à expansão do ensino superior é o ano de 1995, que se apresenta como um marco, se for considerado o crescimento significativo do número de instituições isoladas particulares. Em 2001, o número de instituições atinge um total de 1.391, um salto de 51,5% em relação à década anterior; em especial, o ano de 1992, que possuía 918 instituições.

Os dados indicam o crescimento das instituições, sinalizando a necessidade de um maior número de docentes e que é reforçado, ao se considerar o crescimento na década seguinte. Os dados da tabela 1 indicam esse aumento em comparação entre as décadas de 1991, 2001; 2011 e 2012.

Tabela 1: Evolução no número de instituições de ensino superior – Brasil – 1991, 2001, 2011 e 2012.

Ano	Total	Pública	Privada
1991	893	222	671
2001	1.391	183	1.208
2011	2.365	284	2.081
2012	2.416	304	2.112

Fonte: MEC/INEP

A expansão do número de instituições no Brasil é significativa, considerando as décadas apresentadas na Tabela, que busca ressaltar o período inicial dessa expansão com base nas reformas do Estado, promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso a partir da década de 1990, período em que ocorre o fortalecimento da privatização da educação superior.

Ressalta-se que, no período de 1991 para 2001, houve um aumento percentual de 55,77% do número de instituições e, na década seguinte, o aumento foi de 70,02% no número total das instituições. Em relação às instituições privadas, no primeiro período, observa-se um crescimento de 80% do número de instituições, em contraposição ao decréscimo do número das

instituições públicas. No período entre 2001 a 2011, o aumento do número de instituições privadas aumentou em 72,27% e as instituições públicas em 10,9%. Evidenciando o fortalecimento das instituições privadas em razão das políticas governamentais.

Em relação a esse panorama, Cunha (2006) confirma que no contexto da expansão do ensino superior brasileiro, *as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, favorecendo a ampliação significativa do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas* (p. 260).

A expansão das instituições do ensino superior privado ocorreu de forma rápida em relação ao setor público e trouxe implicações que são destacadas por Sampaio (2011) ao considerar que o *setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido* (p. 29). Nesse sentido, o aspecto mercantilista da educação superior sobressai-se em detrimento da qualidade de ensino que se espera para os estudantes que, nesse momento, são considerados apenas consumidores.

O processo de expansão foi destinado *para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil* (SAMPAIO, 2011, p. 29).

Assim, o setor privado cresceu por meio da criação de instituições isoladas e aumento do número de cursos e vagas oferecidas, conforme se observa nos dados da tabela 2. O crescimento do número de matrículas também foi impulsionado pelas reformas governamentais ocorridas nesse período. Destacamos as três últimas décadas por regiões do Brasil para confirmar esse crescimento.

Tabela 2: Evolução de matrículas – Brasil – 1991, 2001, 2011 e 2012.

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1991	1.565.056	51.821	247.041	880.427	287.702	98.065
2001	3.030.754	141.892	460.315	1.566.610	601.588	260.349
2011	5.746.762	385.717	1.138.958	2.755.635	929.446	537.006
2012	7.037.688	546.503	1.434.825	3.226.248	1.163.671	666.441

Fonte: Elaborado pela autora com dados das sinopses do MEC/INEP.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, o aumento no número de matrículas foi de 93,65% de 1991 para 2001 e no período seguinte, a expansão foi de 89,61%. Em relação ao acréscimo anual, entre 2011 e 2012 foi de 22,46%, evidenciando que o aumento continua de forma ascendente.

O período destacado, observa-se que as matrículas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País cresceram mais do que nas regiões Sul e Sudeste. Convém ressaltar que a mudança no panorama das regiões atende a uma *estratégia de regionalização e interiorização da oferta* (SAMPAIO, 2011, p. 36). O destaque dado às regiões brasileiras serve para promover uma reflexão em relação ao número de matrículas no País e ressaltar que esse aumento em parte deve-se aos programas do governo, que facilitaram o acesso da população ao ensino superior com seus programas de incentivo.

Outro setor de crescimento das instituições privadas foi, de acordo com Sampaio (2011), os cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais, o ensino a distância e os cursos de mestrado. A autora alerta que, em 2008 cerca de 20% dos programas de mestrado eram oferecidos por essas instituições. A oferta de cursos a distância representa para algumas instituições de ensino uma redução de custos representando outro nicho de mercado.

Mas, não se pode deixar de destacar que, para muitas instituições privadas, esse período também é caracterizado pelo enfrentamento de muitas dificuldades em relação à sua sobrevivência.

Notícias sobre instituições particulares de ensino superior que demitem professores e funcionários, diminuem o número de turmas de alunos porque reúnem duas ou mais, deslocam os estudantes entre os vários campi por conveniência gerencial,

sofrem os efeitos da evasão ou da inadimplência dos alunos etc. são frequentes na mídia. Indicam, em geral, a necessidade de cortar custos. Qualquer que seja a motivação (aumento do lucro ou uma melhor adequação dos gastos com a receita) das instituições para adotar medidas de contenção, essas notícias não deixam dúvidas de que pelo menos alguns segmentos do setor privado enfrentam dificuldades (SAMPAIO, 2011, p. 39).

As dificuldades ressaltadas pela autora e a forma como as instituições reagem diante dos problemas levam algumas instituições a buscar parcerias com capitais internacionais ou a fusão com outras instituições de maior porte.

1.2 Educação superior

Dias Sobrinho (2010) alerta que a demanda pela Educação Superior vem aumentando sempre acima das possibilidades do poder público, favorecendo o aparecimento de novos tipos de provedores e de modalidades novas de instituições. Diante desse contexto, não se pode deixar de mencionar a preocupação com a questão da qualidade do ensino que está sendo oferecido e as condições de trabalho dos docentes que atuam no setor privado se comparadas com às do setor público.

Com a expansão do ensino superior e a crescente universalização desse nível de ensino, o Brasil apresenta um efeito colateral grave: a queda da qualidade, conforme Reisberg (2012), em uma entrevista concedida à Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP). De acordo com a pesquisadora a formação de professores qualificados passa a ser prioridade número um para o país. Isso traz como implicação que a modernização da sociedade fez surgir a necessidade de mão obra qualificada, tornando o ensino superior uma prioridade. No entanto, essa expansão inseriu muita gente nesse nível de ensino, e a questão da qualidade é um item que exige reflexão.

Com o crescimento do número de estudantes, faz-se necessário aumentar o número de professores qualificados, pois aumentar o número de alunos, nas instituições de ensino superior com os programas de incentivos governamentais,

é mais fácil do que produzir um professor qualificado. Assim, conforme a pesquisadora, tem-se um grande desafio: formar um profissional qualificado para exercer a docência do ensino superior e subsidiá-lo para enfrentar os diversos dilemas que se apresentam com essa nova configuração de ensino, e alunos que ascenderam para esse nível de ensino. Diante de tão grande desafio, a atenção volta-se àqueles que atuam na atividade de formação.

Os dados mais recentes divulgados nas sinopses e estatísticas da educação superior de 2012 revelam que existem 378.939 funções docentes. Ao analisar estes dados, não se pode perder de vista que, muitas vezes, os professores trabalham em várias instituições, e que podem contabilizar mais de um vínculo institucional.

Em relação ao vínculo dos docentes nas instituições de ensino superior, observamos uma evolução entre 2009 e 2012, conforme os dados da Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Total de funções docentes de educação superior Brasil – 2009-2012.

Ano	Total	Pública	Privada
2009	359.089	131.302	227.787
2010	366.882	140.742	226.140
2011	378.257	150.815	227.442
2012	378.939	160.374	218.565

Fonte: Elaborada pela autora com dados das sinopses do MEC/INEP.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, o número de docentes segue em ritmo crescente. Os índices de crescimento do número de docentes no ano de 2009 para 2010 foram de 2,17%; de 2010 para 2011 foram de 3,10%; e de 2011 para 2012 de 0,18%. Assim, observa-se que as contratações estão ocorrendo, mesmo de forma tímida, de acordo com os dados apresentados.

Com essa expansão, como garantir um ensino de qualidade? Em relação à titulação dos docentes do ensino superior, as instituições devem seguir a indicação da LDB, art. 52 que indica a composição em relação à titulação dos docentes: um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de

mestrado e doutorado. Dessa forma, observa-se que a referida lei não determina que a titulação de mestres e doutores seja uma prioridade nas instituições de ensino superior.

Quando se trata do fator qualidade da educação superior, um dos indicadores que causaram impactos positivos no contexto das diversas instituições de ensino superior, *segundo os avaliadores externos, foi à titulação dos professores, em que se verificou a presença maior de professores doutores, considerando o número de alunos matriculados* (MARTINS, 2008, p. 7).

Em razão do tamanho do País, há de se analisar os dados regionais, pois os sujeitos desta pesquisa estão concentrados, em sua maioria, na região Sudeste. Assim, apresenta-se nos dados do Quadro 1 um panorama dos docentes no País e sua titulação por regiões.

Quadro 1: Número dos graus de formação das funções docentes em exercício, por região do Brasil – 2011 e 2012.

Unidade da Federação	Ano	Total	Até Especialista	Mestrado	Doutorado
Brasil	2011	378.257	122.309	145.023	110.925
	2012	378.939	112.406	147.876	118.657
Norte	2011	24.058	10.139	9.240	4.679
	2012	24.855	9.974	9.772	5.109
Nordeste	2011	78.199	28.515	30.399	19.285
	2012	78.507	25.833	31.266	21.408
Sudeste	2011	171.817	51.145	63.195	57.477
	2012	169.378	46.071	63.496	59.811
Sul	2011	70.381	19.478	29.798	21.105
	2012	72.217	18.338	30.789	23.090
Centro-Oeste	2011	33.802	13.032	12.391	8.379
	2012	33.982	12.190	12.553	9.239

Fonte: Elaborada pela autora com dados das sinopses do MEC/INEP

Conforme os dados do quadro, constata-se que o número de docentes no País aumentou em 0,18% em relação a 2011 e 2012; no entanto, observa-se que na região Sudeste, houve uma redução de 1,4% e nas outras regiões, o índice

aumentou. Mesmo com esta pequena redução, a região Sudeste concentrou 44,7% dos docentes do País, em 2012.

Em relação à qualificação dos docentes nota-se que ela melhorou nos anos indicados, uma vez que diminuiu o número de especialistas e aumentou o número de mestres e doutores, em todas as regiões do País.

Podem ser observados de modo mais detalhado em relação às instituições públicas e privadas em termos percentuais, conforme os dados Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Evolução percentual da titulação docente por categoria administrativa – Brasil – 2011 e 2012.

Brasil	Pública			Privada		
Ano	Até Especialização	Mestrado	Doutorado	Até Especialização	Mestrado	Doutorado
2011	19,7	29,5	50,8	39,4	44,1	16,5
2012	19,7	30,35	49,95	36,98	45,39	17,63

Fonte: Elaborado pela autora com dados das sinopses do MEC/INEP.

Identifica-se que os docentes estão melhorando sua qualificação profissional. Se forem considerados os períodos entre 2011 e 2012, constata-se que o número percentual de especialistas está diminuindo, e o número de mestres e doutores está aumentando nas instituições de ensino superior. Entretanto, observa-se que a maior concentração de professores doutores está nas instituições públicas.

Na categoria pública, identifica-se que os mestres e doutores representam a maioria dos titulados, porém o aumento percentual é tímido em relação às instituições privadas nos anos indicados. Diferentemente da categoria pública, os dados do quadro indicam que, na categoria privada, há um número maior de especialistas em relação aos mestres e doutores, embora também esteja ocorrendo uma diminuição dos especialistas e um aumento dos mestres e doutores.

De modo geral, os dados indicam que as instituições estão pensando no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, cujo objetivo é atingir a

Meta 13 do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que pretende elevar a qualidade da educação superior pela ampliação do número de mestres e doutores. Os dados referentes à ampliação são um indicativo de que as instituições estão se preocupando com essa meta.

Pode-se pontuar, conforme os dados do MEC, que a preocupação com o atendimento a essa meta obrigou a instituição privada a rever o número de docentes com mestrado e doutorado. Um dado novo em relação a esta meta foi que as instituições privadas foram chamadas a aumentar ou a se preocupar com a titulação de seus professores.

A questão da expansão e da melhoria da qualidade do ensino superior implica considerar a formação pedagógica e científica que esse segmento exige, seja dos professores experientes, seja dos novos. Esta preocupação é destacada por Dias Sobrinho:

A expansão das matrículas do ensino superior e dos cursos superiores que vem ocorrendo em países periféricos passou a exigir a concentração de um número maior de professores para o exercício do magistério superior. Em muitos casos, boa parte do corpo docente mais antigo já apresentava debilidades de formação para o magistério, agravadas pela velocidade das transformações tecnológicas e sociais mais recentes. Dos novos, nem todos receberam formação pedagógica e científica à altura das exigências da sociedade para o exercício do magistério superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 96).

Diante desse cenário de mudanças, muitos docentes antigos não conseguiram acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas e os novos, que estão sendo contratados, sentem dificuldades para atuar nesse nível de ensino, como alerta o autor citado acima.

Como já explicitado, as instituições públicas detêm o maior número de doutores e pode-se apontar que um dos elementos que explicam a situação passa pelo incentivo aos estudos e à pesquisa. Além disso, devem ser consideradas as condições de trabalho e de carreira que as instituições públicas oferecem aos docentes, como plano de carreira e jornada de trabalho, que permitem uma melhor qualidade de trabalho e disponibilidade em relação às condições oferecidas pelas instituições privadas. Deve-se considerar que os

professores das instituições privadas são, em sua maioria, horistas e trabalham em mais de uma instituição. Nesse contexto, as instituições privadas apropriam-se do item da legislação que exige um índice mínimo de titulação, contratando profissionais com baixa titulação. Isso não significa que essas instituições não tenham mestres ou doutores, porém restringem ao máximo a contratação desses profissionais.

Assim, constata-se que a questão da titulação dos docentes que atuam no ensino superior é um indicador que deve ser considerado como um dos padrões de qualidade que ajudam às instituições a obter conceitos positivos e a se manter competindo no mercado. No entanto, Real aponta que:

Não se pode negar que a avaliação trouxe impacto ao contexto das instituições de ensino superior [...]. Esse impacto pode ser observado, inclusive, pela força de sua função supervisora e reguladora, na medida em que induz as instituições a acatar um dado padrão de qualidade para obter conceitos positivos e se manter competindo no mercado, evidenciado a partir do processo de expansão de instituições (REAL, 2008, p. 10).

Real (2008) aponta que a questão da qualidade das instituições de ensino superior ocorre apenas em relação à titulação dos docentes, ela ressalta que para os avaliadores, *a qualidade se dá por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma concepção única de qualidade, independentemente da forma de organização acadêmica da instituição* (p. 9).

Os dados até aqui apresentados tratam do ensino superior de forma geral, nos quais é possível constatar que muitas instituições foram criadas, muitos professores foram contratados. No entanto a preocupação desta pesquisa com esse contingente volta-se aos cursos de Licenciaturas, cuja expansão não aparece de modo significativo.

1.2.1 Os cursos de Licenciatura

Os cursos de licenciatura são destinados à formação dos professores da educação básica de acordo com a indicação do artigo nº 62 da LDB nº 9.394/96.

A respeito do tema, observa-se os debates realizados quanto às questões e desafios considerados fundamentais para a política educacional do País, Célio Cunha (2012) aponta que a crise da qualidade da educação básica traz como demanda um fortalecimento dos programas de licenciatura, com o objetivo de elevar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nesse nível de ensino. Assim, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciaturas têm a responsabilidade de rever seu papel, em que a questão da formação docente, destaca-se como sendo de fundamental importância para elevar a qualidade do ensino.

Os dados mais recentes disponíveis pelo Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) indicam que a procura pelos cursos de licenciatura é preocupante. O número de matrículas na licenciatura representa cerca de 20% do total dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Os dados da tabela 4 indicam que a procura pelos cursos de licenciatura está diminuindo.

Tabela 4: Número de Matrículas, ingresso e concluintes de graduação (presencial e a distância) – Brasil – 2010, 2011 e 2012.

Ano	Organização Acadêmica	Matrículas	Ingressos	Concluintes
2010	Total	6.379.299 100%	2.182.229	973.839
	Licenciatura	1.354.989 21,2%	452.527 20,7%	233.306 24%
2011	Total	6.739.689 100%	2.346.695	1.016.713
	Licenciatura	1.356.329 20,1%	454.712 19,4%	238.107 23,4%
2012	Total	7.037.688 100%	2.747.089	1.050.413
	Licenciatura	1.366.559 19,42%	491.087 17,9%	223.892 21,3%

Fonte: Elaborada pela autora - MEC/INEP

Os dados ressaltados na Tabela 4 indicam que a procura pelos cursos de licenciatura está em declínio. Embora o número de matrículas apresente um aumento em dados brutos, observa-se que, em relação ao total de matrículas relativas a todos os cursos, o percentual diminui nos anos apresentados em relação à procura pelos cursos que formam professores.

Outro dado a ser considerado é em relação aos concluintes que diminuem a cada ano. Do total de alunos que se forma nem todos atuarão como docentes, mas considera-se que alguns licenciados apenas terminam a graduação para obter um diploma do ensino superior, com o objetivo de ascender profissionalmente em outro ramo de serviço que não seja a educação, conforme declaração dos formadores sujeitos da pesquisa de Silva (2009).

Acredita-se que a baixa procura pelos cursos que formam professores é um reflexo da desvalorização da profissão e do descaso das autoridades governamentais com a escola pública. Entretanto Lucchesi (2002) apoiada em Pereira (1997) aponta

[...] desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercícios para buscar aprimoramento profissional são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários poucos atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreiras (LUCCHESI, 2002, p. 111).

O desafio para os próximos anos é atrair os jovens do Ensino Médio a procurarem os cursos de licenciatura, sobretudo os de exatas. Nesse sentido, é *necessário tornar a profissão de professor objeto de desejo* (RONCA, 2012 *apud* JESUS, 2012, p. 173), para que se possa atrair novos vestibulandos às licenciaturas. A preocupação com a formação de professores é ainda mais contundente quando se volta o olhar às disciplinas de exatas e, principalmente, para à formação do professor de Matemática.

1.2.1.1 A Licenciatura em Matemática

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática (2001) destacam que os cursos de Bacharelado em Matemática são destinados à preparação dos profissionais que desejam atuar no ensino superior e prepararem-se para pesquisadores, já o curso de Licenciatura em Matemática tem como objetivo a formação de professores da escola básica.

É Importante ressaltar que este documento aponta o perfil dos formandos e as características esperadas dos egressos dos cursos de bacharelado e de Licenciatura em Matemática. Observa-se que essas características relativas aos bacharéis estão distantes das desejáveis para um profissional que vai obter a formação docente para o ensino superior.

Em relação às diretrizes para bacharéis, há um destaque no sentido de que o bacharelado prepara para atuar no ensino superior. Entretanto sabe-se que a formação obtida na graduação, mesmo nos cursos de Bacharelado não garante as condições necessárias para atuação na docência do ensino superior.

Assim, é desejável que a formação dos docentes do ensino superior seja realizado nos programas de pós-graduação. Borba; Ferri e Hostins (2006) ao tratarem do Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior justificam a necessidade de continuidade de estudos para essa atuação, pois, conforme eles,

Observa-se, na realidade, a existência de um hiato entre, por um lado, o domínio pelo professor de competências técnico-científicas próprias de sua área do conhecimento e, por outro, o domínio de conhecimentos específicos sobre o “que-fazer” da prática educativa (BORBA; FERRI e HOSTINS, 2006, p. 208).

O raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas são habilidades e competências que os alunos desses cursos devem adquirir para poder ocupar posições no mercado de trabalho, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. Diante deste perfil Gonçalves e Gonçalves (1998) aponta que *A matemática foi considerada por uma parcela*

significativa dos alunos como sendo uma das disciplinas mais difíceis, possível de ser compreendida e apreendida por poucos (p. 37).

No entanto, os alunos que fizerem a opção pelo curso de bacharelado em Matemática, conforme as Diretrizes Curriculares deverão adquirir durante o curso uma sólida formação de conteúdos de Matemática e saber enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade e do mercado de trabalho.

Para os licenciados, é desejável que adquiram visão de seu papel social de educador e da contribuição que a aprendizagem dessa disciplina representa aos indivíduos para o pleno exercício da cidadania. Além disso, é necessário compreender que o conhecimento matemático pode ser acessível a todos. Considera-se importante salientar que, de acordo com os dados oficiais, a duração dos cursos de licenciatura será no mínimo de 3 anos letivos (BRASIL, 2002).

Diante desse perfil traçado para os concluintes dos cursos de Matemática, Gonçalves refere que:

Muitas vezes, o curso de bacharelado acaba sendo mais valorizado do que o da licenciatura, embora [...] não signifique que os alunos do bacharelado cheguem à universidade melhor preparados. Essa valorização parece ser muito mais uma questão de falta de prestígio do profissional de educação, comparada ao prestígio do pesquisador matemático (GONÇALVES, 2000, p. 33).

No entanto, a maior procura nos cursos de Matemática é para a licenciatura do que para o bacharelado, de acordo com os dados que serão indicados mais adiante. Assim, em razão da importância da Matemática na existência do cidadão, a formação do professor de Matemática requer atenção. Assim, conhecer os formadores dos cursos que atuam nesses cursos é objeto deste estudo.

A seguir, destacam-se os dados dos cursos de Licenciatura em Matemática destinados àqueles que pretendem desenvolver a docência para o ensino fundamental e médio, local de atuação dos professores formadores sujeitos desta pesquisa.

No Brasil, de acordo com os dados do MEC/INEP do período entre 1991 e 2012⁸, os cursos que formam professores de Matemática têm aumentado no decorrer dos anos, conforme os dados da Tabela 5.

Tabela 5: Evolução do número de cursos de Matemática nos anos de 1991, 1995, 2000, 2010 e 2012.

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura
1991	122	09	36	77
1995	226	40	51	135
2000	410	16	67	327
2005	637	21	58	558
2010	732	68	-	664
2012	768	81	-	687

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

Em 1991, o País possuía 122 cursos, sendo nove bacharelados, 36 de bacharelado e licenciatura e 77 de licenciaturas. Com o passar dos anos, os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática foram diminuindo e, em 2010, observa-se que esse tipo de curso não aparece nos dados do referido órgão. Já os cursos de bacharelado e o de Licenciatura em Matemática vêm crescendo de forma pouco expressiva.

Ao analisar a quantidade de cursos de Matemática no Brasil, observa-se um crescimento em termos percentuais dos períodos destacados entre 1991 e 1995, que correspondem a 85,25%; de 1995 a 2000 foi 81,42%; de 2000 a 2005, 55, 36% e, no último período, de 2 anos, o aumento foi de 4,9%.

É importante destacar que, a partir de 2001, começam a ser contabilizado o número de cursos de Licenciatura em Matemática a distância. O primeiro curso contabilizado pertence à região Sudeste do País. Esta modalidade de curso também apresentou crescimento, em 2012 o número de cursos de licenciatura chegou a 66 no País.

⁸ Os dados estatísticos referentes aos cursos de Matemática foram solicitados pela autora desta pesquisa junto ao MEC/INEP.

Oliveira (2008) aponta que no Brasil as novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) foram apresentadas como uma possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior, tendo sido consideradas como uma resposta melhor e eficaz para a formação de professores do ensino fundamental. Assim, as TIC trouxeram novas perspectivas para a educação que, no Brasil, foram reduzidas à estratégia de EaD para a formação de professores em larga escala e em serviço. Assim, os cursos de Licenciatura em Matemática a distância também representam outro espaço de atuação dos formadores de professores. No entanto, como indica Maués, o trabalho docente nessa modalidade de ensino

passa a assumir outras feições, [...] um outro perfil para o responsável pela condução do processo, em função de que não haverá mais uma relação presencial, ou essa será esporádica. Mas o principal motivo para a alteração da natureza do trabalho docente é a nova organização do processo de trabalho (MAUÉS, 2008, p. 9).

Nesse sentido, o professor formador terá de adquirir outras habilidades e competências para atuar nessa modalidade de ensino. A propósito dessas habilidades e competências, Gonçalves acrescenta que o formador

deve estar preparado para mostrar ao seu aluno que a matemática é uma disciplina agradável e que tem vida. Deve mostrar também que ele é suficientemente capaz de estudar e aprender matemática, não sendo um privilégio de ‘alguns poucos iluminados’. Mostrar ao aluno que a matemática não é importante somente para quem pretende fazer um curso superior mas que, muito pelo contrário, ela se fará presente em toda sua existência como cidadão (GONÇALVES, 2000, p. 45).

Concorda-se com o autor em relação à missão do educador matemático, que trabalha com a formação dos futuros profissionais da educação básica, pois as instituições devem oferecer condições aos docentes responsáveis pela formação inicial de professores que eles possam proporcionar além dos conteúdos e metodologias uma efetiva formação de educador, conforme defende o autor.

Outro dado importante é em relação ao aluno que busca a graduação em Matemática. Os índices de alunos que procuram os cursos de Matemática aparecem de forma crescente no período de 1991 a 2010. No entanto, a procura pelos cursos de Matemática começa a cair nos anos seguintes, conforme os dados da Tabela 6.

Tabela 6: Número de matrículas dos cursos de Matemática nos anos 1991, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2012.

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura
1991	21.955	849	7.300	13.806
1995	31.805	5.498	8.729	17.578
2000	53.930	2.272	14.972	36.686
2005	77.895	1.555	14.941	61.399
2010	86.099	3.307	-	82.792
2012	85.658	4.046	-	81.612

Fonte: Elaborada pela autora com dados do MEC/INEP

A procura pelo curso de bacharelado em Matemática é significativamente menor se comparado pela busca do curso de licenciatura. Em 1991, as matrículas dos cursos de bacharelado representavam 3,87%; as de licenciatura e bacharelado totalizavam 33,25%; e as de licenciatura representavam um índice de 62,88% em relação ao total de matrículas.

Observando essa tendência, em 2000, em relação ao total de matrículas, o índice dos cursos de bacharelado, bacharelado e licenciatura e licenciatura foram de 2%, 19,18% e 78,82%, respectivamente. Já em 2012, sem os cursos de bacharelado e licenciatura, o índice de matrícula nos cursos foi de 4,72% para o bacharelado e de 95,28% para a licenciatura.

Embora o índice de procura para o curso de licenciatura seja grande em relação ao número de matrículas nessa área do conhecimento, elas representam apenas 6% de todas as matrículas efetuadas nos cursos de licenciatura, em âmbito geral em 2012.

Em relação aos concluintes dos cursos de graduação em Matemática observa-se inicialmente, no período entre 1991 e 2010, que os formados nos cursos de licenciatura aumentaram em índices consideráveis, conforme os dados da Tabela 7.

Tabela 7: Número de concluintes dos cursos de graduação em Matemática – presencial e a distância, nos anos 1991, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2012.

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura
1991	2.191	17	849	1.325
1995	2.735	139	980	1.616
2000	5.624	209	1.454	3.961
2005	12.777	168	2.434	10.175
2010	12.173	258	-	11.915
2012	10.050	383	-	9.667

Fonte: Elaborada pela autora com dados do MEC/INEP

Nos anos de 2010 e 2012, o número de professores de Matemática que estavam se formando veio sofrendo redução de 18,87%. Embora o número de cursos tenha aumentado, convém lembrar que esse número de concluintes ingressou, no mínimo há 3 anos, considerando que a maioria dos cursos que formam professores leva em média esse tempo para formar os futuros profissionais da educação.

Levando-se em conta que as matrículas do curso de licenciatura registradas, em 2012, foram 81.612, espera-se que, no mínimo, ao final de 3 anos o número de concluintes seja maior em relação ao informado no último relatório. Na questão da conclusão dos cursos, devem ser considerados não apenas o tempo mínimo estipulado pelas Diretrizes Curriculares do curso, mas também o envolvimento dos discentes em realizar as atividades exigidas na graduação.

Ao considerar o número de cursos, matrículas e concluintes dos cursos de Matemática, é de fundamental importância acrescentar a esta reflexão, no panorama nacional dos cursos dessa área do conhecimento, os atores principais que fazem parte desse contexto. Para Dias Sobrinho:

Em muitos casos, boa parte do corpo docente mais antigo já apresentava debilidades de formação para o magistério, agravadas pela velocidade das transformações tecnológicas e sociais mais recentes. Dos novos, nem todos receberam formação pedagógica e científica à altura das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 96).

Assim, olhar para os profissionais que atuam nos cursos de Matemática implica considerar que, nesse contexto de expansão, os conhecimentos dos professores são saberes em debate e parecem profundamente marcados pelos contexto socioeducacional e institucional nos quais exercem a profissão, conforme aponta Tardif (2013). Diante disso, destacam-se os docentes que atuam nos cursos de Matemática, cujos dados apresentados a seguir, incluem os antigos e os que estão iniciando sua carreira no ensino superior. Conforme os dados do Quadro 3 apontam.

Quadro 3: Número de funções docentes dos cursos de Matemática presenciais e grau de formação dos anos 2009, 2010, 2011, 2012.

Ano	Instit.	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialista	Mestrado	Doutorado
2009	Brasil	10.486	05	904	1.977	3.759	3.841
	Pública	7.039	03	764	978	2.035	3.259
	Privada	3.447	02	140	999	1.724	582
2010	Brasil	11.744	16	834	2.080	4.075	4.739
	Pública	8.783	16	783	1.225	2.605	4.154
	Privada	2.961	-	51	855	1.470	585
2011	Brasil	12.412	02	743	1884	4.509	5.274
	Pública	9.339	02	714	1.079	2.998	4.546
	Privada	3.073	-	29	805	1.511	728
2012	Brasil	11.752	-	620	1.984	4.272	4.876
	Pública	9.059	-	600	1.233	2.932	4.294
	Privada	2.693	-	20	751	1.340	582

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

De acordo com os dados apresentados, observa-se que nos cursos de Matemática, na modalidade presencial, no período entre 2009 e 2011, houve um aumento do número de docentes de 18,37%. Mas, no ano seguinte, houve uma

redução de 5,3%. Esta redução do número de professores aconteceu com maior intensidade nas instituições privadas, em relação aos últimos dois anos apresentados no total de 12,36%, já nas instituições públicas foram de 3%. Com base na da observação dessa redução, supõe-se que ela pode ser justificada pela diminuição do número de matrículas do referido período, nos cursos de Matemática, e alguns docentes podem ter migrado para outros cursos.

Em relação à formação dos docentes que atuam nos cursos de Matemática, até 2011, ainda havia docentes atuando sem graduação em instituições públicas do País; no entanto, em 2012, os dados revelam que eles não estão mais atuando nesse tipo de curso.

Os docentes com apenas graduação ainda estão presentes nas instituições, observa-se que a maior concentração deles está atuando nas instituições públicas, porém esse número vem diminuindo nos últimos anos. No caso deste estudo, a professora Célia começou sua atuação no curso de Licenciatura em Matemática apenas com graduação, em razão da carência de profissionais em sua região, interior do Paraná, para esta área.

Em relação aos especialistas que estão trabalhando nesses cursos, percebe-se uma oscilação do aumento e redução dos profissionais com o passar dos anos. Mas, se considerarmos os últimos 2 anos, esse dado vem aumentando no País, correspondendo ao índice de 5,3%. Observa-se ainda à medida que os docentes com graduação diminuem os especialistas aumentam, revelando que eles estão investindo em sua formação.

Os titulados com mestrado e doutorado também seguem a mesma dinâmica com o passar dos anos, pois o número de docentes com mestrado diminui e aumenta o número de professores com o título de doutor. Observando os docentes com título de mestrado no período entre 2009 e 2010, o número aumentou em 8,4%, já os com título de doutorado representaram um aumento de 23,38% no mesmo período. Com o passar dos anos, esse número de docentes com mestrado foi diminuindo para 5,26%, e os doutores diminuíram em 7,55% nos últimos 2 anos. Embora se possa observa que o número de doutores seja maior se comparado aos mestres.

Em relação à formação dos professores, acrescenta-se que embora apresentem a qualificação para atuarem nesse nível de ensino é importante acrescentar a esta reflexão que, *dos novos, nem todos receberam formação pedagógica e científica à altura das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior* (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 96). Essa afirmação, conforme o autor indica que, de modo geral, os governos têm negligenciado na formação de professores, mesmo considerando a tendência atual de valorizar a aprendizagem desse profissional como de grande importância para a sociedade, ao longo da vida e em qualquer lugar.

Observa-se ainda que a maioria dos docentes é do gênero masculino. Pode-se ainda indicar que essa diferença nos anos de 2009 foi de 42,7%; 2010, 2,17%; 2011, 20,26% e, no ano de 2012, 2,86%, revelando que a presença feminina nos cursos está aumentando.

No tocante às condições de trabalho do docente que atua no ensino superior, são muito diferentes nas diversas instituições de ensino, uma vez que interferem na construção de sua identidade como docente desse nível de ensino. Como já exposto anteriormente nas instituições públicas, o ingresso ocorre sempre por concursos e, nas instituições privadas, o ingresso se dá por convite ou concurso. Após a contratação, os docentes assumem diferentes responsabilidades que serão desenvolvidas, de acordo com seu regime de trabalho.

Outro destaque em relação aos docentes do curso de Matemática são as condições de trabalho evidenciadas nos dados fornecidos em relação ao regime de trabalho. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 121 de 2007, o regime de trabalho docente na perspectiva dos instrumentos de avaliação do MEC ficam classificados em Tempo Integral, Parcial e Horistas.

Os docentes em tempo integral são contratados com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservando, pelo menos, 20 horas semanais a estudos, extensão, planejamento, avaliação e orientação de alunos. Esse regime de trabalho pode admitir uma variação de 36 a 40 horas semanais e ainda pode ser subdividido em Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (DE), que proíbe o

docente de exercer acúmulo com outro cargo, função ou atividade particular de caráter empregatício ou Sem Dedicação Exclusiva (SDE).

Constata-se que o regime Integral solicita dos docentes as três funções: ensino, pesquisa e extensão. Pimenta e Anastasiou apontam que

estas funções devem estar integradas aos fins propostos no projeto político pedagógico institucional, do qual o ensino é parte fundamental; porém, não há garantia legal do processos de profissionalização continuada da docência, embora seja possível supor que estejam, nesse contexto, as melhores oportunidades de profissionalização continuada do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 124).

Os contratados em tempo Parcial cumprem 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservando 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos. No caso dos Horistas, eles são contratados exclusivamente para ministrar horas-aula, independente da carga horária contratada. Nesse caso,

O papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o seu tempo disponível utilizado para o deslocamento e sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 125)

De acordo com estas condições que se configuram de fundamental importância para a qualidade do trabalho docente do professor formador, destaca-se a seguir o número de docentes dos cursos de Matemática que exercem a docência em cada tipo de regime. No País, observa-se a predominância de docentes que trabalham em regime integral, nota-se um aumento desse regime nos anos de 2009, 2010 e 2011 e uma queda no índice em 2012.

O número de funções docentes é apresentado nos dados do Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Número de funções docentes dos cursos de Matemática presenciais de acordo com o regime de trabalho nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012.

Ano	Instituições	Integral	Parcial	Horista
2009	Brasil	6.880	1.611	1.995
	Pública	5.941	719	379
	Privada	939	892	1.616
2010	Brasil	8.293	1.806	1.645
	Pública	7.369	1.000	414
	Privada	924	806	1.231
2011	Brasil	9.210	1.622	1580
	Pública	8.103	745	491
	Privada	1.107	877	1.089
2012	Brasil	8.818	1.598	1.336
	Pública	7.939	750	370
	Privada	879	848	966

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

De acordo com os dados, os índices dos docentes que trabalham em período integral aumentaram em 20,53% de 2009 para 2010; em 11,06% de 2010 para 2011 e houve uma redução no índice de 2011 para 2012 de 4,26%.

No período entre 2009 e 2012 em relação ao regime de trabalho integral, observa-se que o índice de docentes com dedicação exclusiva (DE) superou o índice dos professores que não possuíam dedicação exclusiva (SDE).

O regime parcial apresentou aumento do índice nos anos de 2009 e 2010 e redução em 2011 e 2012. Assim, houve aumento de 12,10 % de 2009 a 2010; redução de 10,18% de 2010 a 2011 e de 1,48% de 2011 a 2012. Já o índice do regime Horista, diminuiu ano a ano, apresentando redução de 17,54% de 2009 para 2010; 3,95% de 2010 para 2011 e de 15,44% de 2011 para 2012.

O destaque dado ao regime de trabalho dos docentes do curso de Matemática serve para promover uma reflexão em relação às condições em que esses professores estão exercendo sua atividade laboral. Embora o regime Horista seja o que está evidenciando uma tendência de redução, ele ainda continua presente em maior índice nas instituições de ensino privadas. Mas, este

regime de trabalho também está presente nas instituições públicas, especificamente, em maior número nas instituições públicas estaduais que nas federais e municipais. Convém destacar que as mesmas condições podem ser observadas nos cursos de Licenciatura em Matemática a distância, que embora sejam em número menor, os índices foram semelhantes.

Em relação à quantidade de professores que atua nessa modalidade de curso, observa-se que houve crescimento no período entre 2009 e 2011 e um decréscimo entre 2011 e 2012, conforme apontam os dados do Quadro 5.

Quadro 5: Número de funções docentes dos cursos de licenciatura de Matemática a distância e grau de formação dos anos 2009, 2010, 2011 e 2012.

Ano		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialista	Mestrado	Doutorado
2009	Brasil	534	02	38	93	212	189
	Pública	349	02	35	55	106	151
	Privada	185	-	03	38	106	38
2010	Brasil	612	-	30	91	237	254
	Pública	391	-	25	38	121	207
	Privada	221	-	5	53	116	47
2011	Brasil	848	-	35	110	343	360
	Pública	563	-	33	58	195	277
	Privada	285	-	02	52	148	83
2012	Brasil	779	05	32	83	354	305
	Pública	505	05	32	36	204	228
	Privada	274	-	-	47	150	77

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/INEP

Observa-se que o número de docentes aumentou com o decorrer dos anos, pois o índice de 2009 a 2010 foi de 14,6% e de 2010 a 2011 de 38,56%. Mas, de 2011 a 2012, esse número apresentou uma redução no índice de 8,14%.

Em relação à formação dos docentes que atuam nesses cursos, o número de profissionais sem graduação é quase inexistente nas instituições públicas. Os especialistas apresentam dados oscilantes, estão diminuindo sua presença nos

anos entre 2009 e 2010 em 21,05%; de 2010 e 2011; o aumento do índice foi de 16,7% e de 2011 e 2012, a redução foi de 8,57%.

De forma geral, se forem comparados os dados entre mestres e doutores observa-se que, em 2009, havia mais mestres que doutores, com uma diferença de 10,85%. Em 2010, o número de doutores foi maior o de mestres em 7,17%; em 2011, a diferença diminuiu para 4,56%, e os últimos dados revelaram que, em 2012, o número de mestres superou o de doutores em 13,84%.

Assim, ressalta-se que os docentes que estão atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial e a distância, estão se qualificando. Embora, de forma geral, não lhes sejam dadas as condições necessárias para a pesquisa, participação em congressos, publicações, intercâmbios, condições estruturais e valorização salarial, conforme indica Dias Sobrinho (2010).

Nesse contexto de transformações sociais e tecnológicas surge um novo perfil de aluno em que aparecem novas exigências, na forma de organizar e executar o trabalho docente. Novas questões são apresentadas aos docentes que atuam no ensino superior e, mais especificamente, aos que atuarão nos cursos de licenciatura e que irão formar novos professores. Diante desse panorama, investigar como os docentes que iniciam sua atividade no ensino superior, vêm se preparando para o trabalho docente nos cursos de Licenciatura em Matemática passa a ser uma das preocupações deste estudo.

OS PROFESSORES FORMADORES

O desafio de formar e educar as crianças e jovens passa pelos professores, que são profissionais essenciais na construção de uma escola democrática em um contexto social de transformações e avanços tecnológicos. Os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências na compreensão e condução dessa sociedade. Diante de tão grande desafio, nosso olhar volta-se aos formadores desses profissionais e, em especial, aos docentes em início de carreira dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Neste capítulo, pretende-se apresentar os autores que apoiaram as reflexões sobre o trabalho do formador no início da carreira, o modo como enfrentam os desafios desse trabalho e as implicações para sua prática e a sua carreira docente.

2.1 Os professores formadores do ensino superior

A docência universitária constitui um tema relevante em diferentes países e também no nosso. No atual panorama nacional e internacional, conforme anunciam Pimenta e Anastasiou (2002), *há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados atuando na docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com o resultado do ensino de graduação* (p. 25).

A problemática apontada em relação à qualidade da educação superior envolve os docentes que atuam nesse nível de ensino e, no caso desta pesquisa, a preocupação é com os professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Em relação à docência universitária busca-se conhecer os docentes que formam os profissionais da Educação Básica que são os professores formadores.

Para entender o conceito de formador, apoiamo-nos em Vaillant (2002)⁹ que conceitua o termo formador e direciona seus estudos na América Latina, e em Beillerot (1996) que se reporta ao contexto europeu. As definições aqui consideradas têm o intuito de ajudar a compreender quem pode ser considerado formador, de acordo com as funções que desempenha.

Os formadores de professores, conforme Vaillant (2002), são aqueles que se dedicam à formação de professores e realizam tarefas diversas, não só na formação inicial e permanente dos docentes, mas também em planos de inovação, assessoramento, planejamento e avaliação de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal. De acordo com os estudos da autora, observam-se algumas características que são indispensáveis para a atuação do formador.

O formador deve possuir uma grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, ser conhecedor das principais linhas de aprendizagens que sustenta, apto para trabalhar com adultos e, em definitivo, preparado para ajudar os docentes a realizar a mudança atitudinal, conceitual e metodológica que está demandando o sistema educativo (VAILLANT, 2002, p. 9).

A autora também se refere ao formador como sendo um profissional capacitado e credenciado para exercer uma atividade de formação. *O formador é um mediador entre o conhecimento e as pessoas que devem adquiri-los (p. 16).* No entanto, ressalta que este profissional deve mostrar coerência entre seu discurso e sua prática e ter compromisso com a profissão.

⁹ Todas as citações de textos estrangeiros são aqui apresentadas em tradução livre, de autoria da autora.

O termo formador, conforme aponta Vaillant (2002), pode ser entendido como sinônimo de:

- **docente** é o responsável pela formação de formadores envolvendo todo o campo de conhecimento que se entende por formação de professores em seus diferentes níveis;
- como **profissional que forma os docentes**, neste caso são profissionais que formam os docentes da educação inicial, primária, secundária, formação profissional, institutos de formação docente e faculdades e institutos de Pedagogia ou Ciências da Educação. São os formadores dos cursos de Licenciaturas;
- **tutores de práticas** são profissionais que participam da formação inicial dos formadores, assessoram e supervisionam os futuros docentes ao longo de suas práticas que integram a formação inicial;
- **professores mentores** que assessoram e supervisionam os professores iniciantes, estão envolvidos com os professores mentores que apoiam os docentes nos primeiros anos do ensino, por meio de programas de inserção profissional;
- **assessores de formação** são profissionais que se relacionam com programas de ensino, que desempenham atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente dos professores. São os formadores da formação continuada e
- nos ambientes de educação não formal, usa-se a palavra professor em lugar de formador. Este termo é empregado para os profissionais da formação ocupacional ou continuada.

Ao considerar tais características, a autora espera que os formadores possuam uma grande experiência docente e estejam aptos a trabalhar com adultos e prepará-los para a atuação.

Um dado a ser lembrado em relação ao trabalho do formador refere-se às experiências que muitos trazem de outros níveis de ensino e nas quais eles se apoiam para realizar sua atividade docente. Para estes, o saber ensinar em seu

papel de formador de outros professores vem enriquecido pela experiência anterior, porém é importante que o formador compreenda que a centralidade dessa função concentra-se em [...] *como fazer aprender alguma coisa a alguém*, como destaca Roldão (2007, p. 94).

A perspectiva de Roldão é confirmada também por Valenzuela e Barnett (2013) em seus estudos com professores iniciantes no Ensino Superior. Os autores entendem que talvez seja razoavelmente fácil identificar o que ensinar, ou seja, os conhecimentos e habilidades esperadas dos alunos. No entanto, segundo eles, *o mais problemático é o como ensinar para promover aprendizagem profunda entre os alunos com diferentes backgrounds* (VALENZUELA; BARNETT, 2013, p. 893).

Outro autor que serve de apoio teórico à presente pesquisa é Beillerot (1996). Ele afirma que *o formador de professores é antes de tudo um profissional da formação que intervém para formar novos formadores ou para aperfeiçoar, atualizar, etc., os que estão em exercícios* (p. 2).

O autor ressalta que a palavra formador é um termo recente e destaca que, do ponto de vista semântico e histórico, podem ser consideradas algumas terminologias utilizadas para essa palavra como: *docente, pedagogo, professor, quando se refere ao professor da escola secundária; e instrutor, monitor, educador e animador, quando se refere ao formador da universidade* (BEILLEROT, 1996, p. 11).

Em relação ao seu trabalho, o autor entende que [...] *o trabalho do formador consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitem ao adulto aprender* (p. 20).

Um aspecto importante abordado pelo autor refere-se às tarefas do formador. Dentre as mais comuns: saber analisar o entorno, saber construir a co-participação, ou ainda, saber construir uma progressão pedagógica. Chama a atenção para a maneira de pensar o ofício de formador – *comprometer-se a ter desafios consigo mesmo* (p. 26). A tarefa do formador apontada por Beillerot é por ele caracterizada, com base em seu entendimento, que esse profissional exerce uma função que é social, intelectual e também é função de conhecimento. Esta

perspectiva da função do formador será perseguida na pesquisa ao tratar das especificidades do trabalho do formador iniciante dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Outras características que são requeridas inicialmente para ser formador e, sobretudo ao formador iniciante no desempenho da atividade docente, são indicadas por Altet, Paquay e Perrenoud (2003) como: *ser capaz de ajudar os professores a construir competências profissionais e acompanhar/favorecer a análise das práticas docentes para se adaptar melhor à evolução das condições de exercício do ofício de professor* (p. 63).

Estes autores indicam as especificidades e os aspectos essenciais da prática desse profissional que forma outros profissionais. Se, como destaca Ruiz (2008), um dos maiores desafios dos professores universitários que iniciam a carreira diz respeito às suas práticas de ensino, essa preocupação é ainda maior quando se refere às práticas de ensino do professor formador dos cursos de licenciatura, em especial, os iniciantes.

Os aspectos trazidos pelos pesquisadores parecem essenciais à presente pesquisa, pois o foco de estudo é o trabalho do formador que forma profissionais do ensino, ou seja, os futuros professores de Matemática da escola básica, cuja prática docente constitui-se o centro da formação. Conhecer essa prática, acompanhá-la e analisá-la são, como se referem os autores, condições primordiais do trabalho do formador.

2.2 A formação dos formadores

Outra condição essencial para o trabalho dos formadores refere-se à formação recebida e as exigências legais para essa formação.

No Brasil a formação dos professores do ensino superior está amparada pela LDBEN nº 9.394/96, que orienta em relação à preparação pedagógica dos docentes do ensino superior.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

O art. 66 ressalta que a preparação será prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, assim como não é considerada de forma exclusiva tal titulação. A referida interpretação *tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 41), e esta titulação tem servido para cumprir parcialmente a referida lei.

As instituições de ensino superior vêm cumprindo a lei de forma parcial, conforme foi indicado no capítulo anterior, em relação à titulação dos docentes no Brasil, cuja formação indicada vai de especialista, passando por mestres e doutores, pois a lei não define a titulação *stricto sensu* como obrigatória. No artigo 52 da referida lei, observa-se apenas a indicação da constituição do corpo docente em relação à titulação nos incisos

- I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

O panorama nos leva a refletir que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutor obtidos nos cursos de

pós-graduação *strictu sensu*. Cunha (2010 b) aponta que *poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógico, que profissionalizam o professor* (p. 78).

Para exercer a docência universitária, é necessário compreender que, para atuar nesse segmento de ensino, implica um conjunto de tarefas complexas que requerem *saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos* (CUNHA, 2010 b). Esta complexidade explica-se pelo fato da docência ser voltada a garantir a aprendizagem dos alunos, e não pela mera transmissão de conteúdos.

Diante do exposto, conhecer esse profissional é de fundamental importância em nosso cenário educacional e refletir sobre as exigências que se fazem necessárias para sua atuação nesse nível de ensino, que se torna prioridade nesse momento.

Os estudos de Cunha (2009) sinalizam que a carreira dos docentes do ensino superior alicerça-se em dispositivos ligados à produção científica, decorrente da pesquisa e percebe-se pouca preocupação em relação aos saberes necessários ao ensino. A autora ressalta, ainda, a necessidade de construir a profissionalidade¹⁰ desses profissionais, quando assumem a docência superior, já que ela depende de iniciativas pessoais e institucionais.

Pode-se ressaltar ainda que a docência universitária, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2002), se configura *como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento* (p. 88). Dessa forma, as autoras ainda ressaltam que *a questão do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior parece ser mais adequada do que a formação, uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço* (p. 88).

¹⁰ A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p. 50).

Pimenta e Anastasiou complementam que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir [...] Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2001, p. 88-89).

Assim, acredita-se que o professor formador, ao articular o pessoal, o profissional e o institucional irá se transformando no decorrer do tempo. Sobre a formação docente Mizukami (2005) ressalta que a formação do formador é um processo contínuo de autoformação e este processo envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais. A autora acrescenta que esse processo é desenvolvido em momentos e contextos diversificados. Para que a formação se efetive, é necessário que os formadores estejam envolvidos com o projeto político-pedagógico do curso, construa parcerias com as escolas e setores da comunidade, que trabalhem coletivamente e de forma integrada. Além de ressaltar alguns pontos que visam a promover a aprendizagem da docência universitária, tais como: a importância de se ter uma base sólida de conhecimento, necessária para que o formador possa se inserir em situações de ensino e aprendizagem em diferentes realidades.

A autora supracitada alerta ainda que a prática sozinha não supre de forma satisfatória o domínio dos conteúdos específicos, nem oferece de forma sistematizada e articulada a base do conhecimento que o formador necessita para ensinar, continuar aprendendo e desenvolvendo-se profissionalmente. Para que aconteça o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, é necessário envolver

- **conhecimento do conteúdo específico**, aqui compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos

alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização;

- **conhecimento dos contextos formativos escolares** – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.);
- **conhecimento de processos de aprendizagem da docência** de forma a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores/futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las;
- **conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam**, de forma a serem evitadas distorções e/ou simplificações indevidas quando transpostas para a sala de aula tais como, por exemplo, o trabalho exclusivo com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, exploração equivocada dos erros, contribuições, concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentadas;
- a especificidade do **conhecimento pedagógico do conteúdo** (único tipo de conhecimento do qual o formador é realmente protagonista) que abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos (MIZUKAMI, 2005, S/p.).

No ensino superior não se pode deixar de considerar, conforme Mizukami (2005), para que haja uma melhora da prática profissional, que os formadores precisam assumir a condição de que serão estudantes ao longo de suas vidas, devem crescer em conhecimentos e acompanhar a produção do conhecimento em sua área específica.

2.3 A docência como foco central do trabalho do formador

Hoje as mudanças sociais, culturais e tecnológicas requerem dos professores uma reflexão sobre sua preparação para enfrentar os inúmeros desafios. Os docentes sentem-se pressionados com o aumento das exigências que vêm requerendo deles também um número maior de responsabilidade.

Nessa direção, concorda-se com Alonso (2003) que os docentes não estão preparados para responder às exigências que a sociedade lhes impõe e, assim, o professor acaba se tornando o bode expiatório de todo insucesso e incapacidades escolares.

Não se pode desconsiderar o papel que ocupam as relações no exercício da docência, como nos alertam Tardif e Lessard (2005). Para eles, a docência deve ser compreendida como *um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores* (p. 35).

No entanto, para exercer a docência universitária é necessário que o formador busque *uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência* (ZABALZA, 2004, p. 145).

A formação de professores vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas. Ferenc e Mizukami (2005) ressaltam que essas reformas vêm ocorrendo em nosso País e na América Latina, desde o final da década de 1970, com o objetivo de adaptar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Para as autoras, a formação dos profissionais da educação vem sendo elemento impulsionador para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Já em relação à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, os autores citados constataam a existência de pouca atenção em relação a esse segmento de ensino, pois a legislação da educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor e considera ser este um campo silenciado nas pesquisas.

No âmbito da política pública, conforme as autoras supracitadas, a *docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos marcada por omissões a respeito do processo de ensinar* (p. 4). Como não há uma exigência criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar,

ao professor que se insere na universidade, ainda que haja quando do concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogos de responsabilidades. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais (FERENC e MIZUKAMI, 2005, p. 4-5).

Dessa forma o início de carreira começa a assumir um caráter solitário e o formador principiante busca formas de lidar com os problemas inerentes a esse período de inserção institucional e profissional. Espera-se que o professor universitário, de acordo com a tradição seja, conforme Cunha (2006), cada vez mais seja um especialista em sua área, e o domínio do conteúdo que ministra seja alicerçado nas atividades de pesquisa de modo a garantir a capacidade de produção de conhecimento. Além disso, seu trabalho

alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados. O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional (CUNHA, 2006, p. 258).

Essa dinâmica do trabalho docente no ensino superior é encarada de forma natural pelos docentes e eles executam seu trabalho com base na experiência que viveram como alunos, inspirados em seus antigos mestres. No entanto, não é um trabalho mecânico, pois os professores *são atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado a seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão* (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

No ensino superior a docência não é apenas uma atividade, nos dizeres de Tardif e Lessard (2005) *é também uma questão de status*, para eles o *status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social* (p. 50), sendo que estas organizações

funcionam, de acordo com as normas e regras que definem os papéis e as posições dos professores.

Tais papéis e posições, que são decorrentes de normas estabelecidas e exigências múltiplas, fortalecem a perspectiva de que o exercício da docência no ensino superior não é para qualquer um. Esta função, conforme Roldão (2007) distingue-se de outras [...] *pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa* (p. 96). Assim, para a autora, ensinar é a especificidade profissional do professor.

O professor universitário tem um reconhecimento social da especificidade de sua função, conforme descreve Roldão (2005), por pertencer a um corpo coletivo que tem poder de decisão sobre sua ação. Este poder de decisão remete a um aspecto extremamente relevante no ato de ensinar, que é a questão da autoridade do professor em relação ao aluno. Schwartzman (2013) alerta que a questão da autoridade do professor em relação ao aluno é um princípio que está sendo posto em dúvida, pois

Em um sistema de mérito, o professor tem a autoridade que lhe dá seus anos de estudo, e os processos de competição e seleção por que passou até o privilégio de ensinar. E essa autoridade que lhe permite escolher e avaliar seus pares, selecionar, aprovar ou reprovar estudantes, e decidir o que estes devem estudar. Ao julgar professores por critérios ideológicos, exigir acesso à Universidade por critérios étnicos, culturais ou econômicos, ao se recusar a aceitar a relação de deferência e respeito que as diferenças de idade e experiência pareciam implicar, todo o edifício da Universidade meritocrática é ameaçado de ruir (SCHWARTZMAN, 2013, p. 59).

A questão da autoridade não é nova, o autor já anunciava que isto vinha desde as explosões estudantis da década de 1968 e percebe-se que ainda é atual. Entretanto, os docentes do ensino superior continuam exercendo essa autoridade que se revela no poder que exercem dentro da sala de aula, quando avaliam, orientam, aprovam e reprovam seus alunos e quando decidem o que seus educandos devem estudar em relação à sua disciplina.

Outro aspecto a ser considerado em relação à docência, refere-se às formas de seleção dos professores que ingressam no ensino superior. Nas instituições públicas, os candidatos são selecionados por meio de concurso público, em que são considerados a titulação, mestrado e o doutorado e a experiência de pesquisa. Já nas instituições privadas, o concurso é facultativo, muitas vezes os contratos para a docência são decorrentes de convites e, geralmente, a com base no reconhecimento da competência profissional na área ou disciplina.

A docência é uma atividade complexa que exige uma preparação para sua atuação. Ao exercer esta atividade, os docentes do ensino superior veem-se diante de alguns desafios com os quais aprendem a lidar, tais como os alunos que ingressaram nesse nível de ensino e, em especial, os alunos da licenciatura que, de forma geral

são alunos da rede pública, quando não pararam seus estudos ao terminar o ensino médio, acabam de um modo geral, por concorrer aos cursos de menor procura e considerados de menor “*status*”. Entre estes estão, na sua grande maioria, os cursos de licenciatura [...] a grande maioria dos estudantes da licenciatura é oriunda das escolas públicas, com formação científica e cultural deficitária. Além disso, muitas vezes, em realidade, não pretendia ser professor, mas optou por fazer licenciatura por ser um curso em que ele, em razão do EFM (Ensino Fundamental e Médio) realizado, pode concorrer com mais chance de ingresso no ensino superior (GONÇALVES, 2000, p. 19).

Assim, trabalhar com os alunos que estão enquadrados nesse perfil é uma das dificuldades que os docentes encontrarão no desenvolvimento de sua atividade docente. Tais docentes serão desafiados a encontrar formas de lidar e superar as dificuldades encontradas ao executar seu trabalho. Este perfil de aluno que não é exclusivo dos cursos de licenciatura, também se estende a outros cursos de graduação.

De modo geral, a visão dos docentes em relação aos alunos com que trabalham não é muito positiva. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 230-231) relacionaram alguns problemas percebidos pelos docentes de instituições de ensino superior em relação a seus alunos:

Falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem;

Passividade; individualismo. Interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma;

Falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes;

Nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação;

Dificuldades na interpretação, redação, leitura;

Dificuldade de raciocínio, falta de criticidade;

Alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral.

Os problemas destacados pelas autoras são, de forma geral, predominantes nos alunos dos cursos noturnos. O professor desse nível de ensino além de diagnosticar esse perfil também precisa propor ações para superação dessas dificuldades. Mas, um fato que ocorre é que na visão da instituição, o aluno é considerado o *“cliente” que está pagando por um “produto”, sendo que a função do professor é tornar esse produto “atraente” numa situação em que o importante é o certificado, e não necessariamente a qualidade das aprendizagens* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 235). Desse modo os docentes do ensino superior enfrentam outro problema com o qual terão de se defrontar: a cultura institucional.

Na maior parte das vezes, essa cultura não considera que a docência deve ser voltada a um processo que visa a proporcionar aos alunos, que apresentam lacunas de conhecimento, as condições necessárias para que possa avançar. Para isso, os professores mobilizam diversos saberes e competências. Quando se pensa nos docentes que atuam na licenciatura, algumas competências precisam ser ressaltadas como as anunciadas por Altet, Paquay e Perrenoud (2003). As primeiras competências requeridas para ser formador de professores são:

ser capaz de “ajudar os professores a construir competências profissionais” e “acompanhar /favorecer a análise das práticas docentes” para se adaptar melhor à evolução das condições de exercício do ofício de professor.[...] “saber animar um grupo de adultos”, “saber construir uma ação de formação”, “saber avaliar”, [...] ser capaz de ligar a formação à prática cotidiana analisada, aos problemas encontrados [...] possuir sólidos saberes teóricos (ALTET; PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p. 63-64).

De acordo com o resultado das pesquisas dos autores, os dados revelaram que os professores formadores adquirem estas competências pela experiência, com base na vida e nos saberes teóricos revelam-se menos úteis às situações problemáticas de formação. Mas, os autores afirmam que os formadores necessitam de sólidos saberes teóricos. Assim, a pesquisa revelou aos autores que o ofício de formador, não se aprende apoiado em obras teóricas, e sim constrói-se *progressivamente de acordo com as situações experimentais vividas, as ações localizadas, integrando ele próprio saberes plurais à experiência de formador de adultos e de professor de campo* (p. 65). Todavia, de acordo com outras pesquisas, a prática por si só não é suficiente para que os professores adquiram as competências de formadores, conforme será ressaltado a seguir.

As pesquisadoras Isaia e Bolzan (2011), ajudam a compreender, a partir de seus estudos, o movimento em que se alicerça a docência e a aprendizagem docente no ensino superior. Os movimentos de construção da aprendizagem da docência superior são evidenciados *pela alternância pedagógica e de resiliência docente, resultando em distintos desenhos professorais que nos encaminham ao que denominamos de professoralidade* (p. 187).

Para as autoras, a alternância pedagógica caracteriza-se pelos movimentos de *retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir-se professor universitário* (p. 188). Explicam que esse movimento caracteriza-se pela reflexão natural do professor sobre sua organização pedagógica, isto é,

o professor retira-se do espaço concreto da sala de aula para poder pensar sobre sua organização pedagógica, como ela foi produzida e qual sua repercussão na prática com os alunos, partindo da representação que construiu do real, do vivido, do experienciado, passando assim, à análise das situações práticas empreendidas para, posteriormente, voltar ao trabalho pedagógico e produzi-lo a partir desta reflexão (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 195).

Assim, observa-se que o docente do ensino superior aprende baseado em sua reflexão sobre a ação do dia a dia, promovendo uma revisão de sua organização pedagógica, daquilo que ele planejou, do que viveu na prática com os alunos.

Já a resiliência docente é a responsável por impulsionar *a superação dos conflitos, favorecendo a criação de algo novo, a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional* (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 188). Esse movimento, poderá resultar na autonomia docente. As autoras citadas ressaltam ainda que *a resiliência docente é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados, tanto na organização do trabalho pedagógico, como na atividade de estudo docente em que se envolve* (p. 196).

Dessa maneira, a aprendizagem da docência, conforme Izaia e Bolzan (2011), é construída com o movimento de alternância pedagógica e de resiliência levando ao que elas classificam de professoralidade. Este termo, conforme elas é o

processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias formativas (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b, *apud.* ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 187).

Ao refletir sobre o processo de aprendizagem da docência no ensino superior, as autoras supracitadas ressaltam que por meio de suas pesquisas podem afirmar que os processos formativos-construtivos da docência caracterizam-se por quatro movimentos de aprender a ser professor: a preparação à carreira docente, a entrada efetiva no ensino superior, as marcas da pós-graduação e a autonomia docente.

O primeiro movimento é **a preparação à carreira docente**, que se caracteriza pelas diversas vivências anteriores à entrada no magistério superior, indicam também que a formação inicial é importante para preparação da carreira.

Após a preparação vem a **entrada efetiva no magistério superior**, caracterizando o segundo movimento, destacam que para muitos ocorrem de forma circunstancial e para um pequeno grupo é uma escolha pessoal, indicando um envolvimento afetivo com a docência que é anterior a sua opção profissional.

O movimento seguinte envolve **as marcas da pós-graduação** que podem ser anteriores ou posteriores à entrada na carreira da docência universitária. Os docentes atribuem aos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, a amplitude de seus horizontes conceituais e a possibilidade de se tornarem pesquisadores e de adquirirem maior maturidade para exercer a docência no ensino superior.

O último movimento leva à **autonomia docente**, evidenciando um amadurecimento pessoal e profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira.

Pautadas nesses movimentos, as autoras citadas acreditam que acontece a aprendizagem docente. No entanto, ressaltam que esses movimentos não são lineares e de sequência fixa. Assim, declaram que o professor formador também se forma e para que isso aconteça,

ele precisa estar apto a lidar com a incerteza e a dúvida, abrindo-se para o novo, não adotando uma posição autoritária, mas colocando-se como sujeito implicado no processo formativo dos alunos, tendo com ênfase o desenvolvimento profissional dos mesmos, como pessoa e profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 192).

Assim, a aprendizagem da docência caracteriza-se pela compreensão de que o professor é um ser inacabado e que, ao mesmo tempo em que ensina, ele também aprende. E o tempo é um aliado importante na construção dos saberes do professores que servem de base ao trabalho docente conforme afirmam Tardif e Raymond (2000). Eles acrescentam *que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira* (p. 229).

Nessa perspectiva, Zabalza (2011) ressalta que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não só de conteúdos científicos específicos

da disciplina que ensina, mas também dos aspectos correspondentes à sua didática e ao manejo das diversas variáveis que condicionam sua aprendizagem.

O autor destaca que a forma em que se exerce a docência é um componente importante para a formação dos alunos. Para ele, a docência possui características próprias e distintas, pois ensinar é diferente de investigar e também diverso das tarefas de gestão, de extensão cultural e de outros projetos profissionais. Acrescenta que uma boa docência não é questão de muita prática, mas esta ajuda, porém, sozinha não é suficiente. Entretanto, a docência constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais que, no ensino universitário, são constituídos por conhecimentos (sobre o conteúdo disciplinar e sobre os processos de ensino e aprendizagem), por habilidades específicas (de comunicação, de manejo de recursos didáticos, gestão de métodos, de avaliação, etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, etc.).

Acrescentam-se à formação para a docência três dimensões que, segundo Bolzan, Isaia e Maciel (2013), asseguram sua especificidade: *a pessoal, a pedagógica e a profissional* (p. 57). A pessoal diz respeito aos docentes perceberem-se como uma unidade, pessoa e profissional, que juntos determinam o modo de ser professor e estarem por inteiro na docência. Esta dimensão permite aos professores irem além da dimensão técnica da atividade docente, em direção à dimensão pedagógico-formativa, que lhe possibilita ser referência para seus alunos. A pedagógica é *direcionada à prática pedagógica, integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os estudantes na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa* (p. 57-58). A profissional é voltada ao exercício da docência, envolve a apropriação de atividades específicas, buscadas em um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres. Esta dimensão considera a formação do futuro professor da Educação Básica e profissionais para outras áreas de atuação e *a construção do conhecimento de ser professor* (p. 58). Assim, estas três dimensões juntas mostram-se fundamentais para a formação da docência que atua no ensino superior.

Ao refletir sobre esse processo de se tornar docente do ensino superior e ingressar nesse nível de ensino, alguns dilemas são ressaltados e o início da docência revelará alguns desses desafios.

2.4 Professores formadores em início de carreira

A questão dos primeiros anos de trabalho dos professores é uma preocupação, de acordo com Gatti (2012), também de outros países. Bozu (2010) confirma também que esta temática é objeto de preocupação de vários pesquisadores de distintas universidades espanholas.

No entanto, faz-se necessário entender quem é considerado professor formador iniciante? O estudo de Bozu (2010) proporciona uma coletânea teórica e reflexiva sobre esta temática. O autor apoiado em vários estudos revela algumas características do termo iniciante.

- Considera novo qualquer aspirante a um lugar de trabalho que realiza um processo de formação inicial, que começa a exercer um ofício ou uma atividade e ainda é inexperiente em relação a esta função.
- Entende que novo é uma pessoa geralmente jovem, sem experiência, que aprende uma arte, um ofício que começa (ou inicia) uma atividade pela primeira vez.
- Em alguns casos, novo é usado como o contrário de Profissional, para desqualificar uma determinada ação específica que se reflete uma certa insegurança, descontrole ou ausência de habilidades necessárias para tal execução.
- No terreno educativo, o professor novo é aquele recém graduado de uma universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente anterior.
- O professor iniciante é uma pessoa, geralmente jovem, que se encontra em um momento de transição entre os conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes aprendidas ao longo de três anos de estudos teóricos e práticos, e quando colocado em ação o que aprendeu na parte real de uma intervenção pedagógica.
- Na etapa universitária encontramos que o professor novo é um professor jovem, com alguma experiência profissional e com menos de 3 ou 5 anos de experiência docente em uma instituição universitária (BOZU, 2010, p. 58).

A presente pesquisa, considera novo o docente que atua no ensino superior com até 5 anos de experiência nesse nível de ensino. Apoiada no autor citado também ressalta que esse docente ainda é inexperiente em relação à função de professor formador, ou seja, não possui pouca ou nenhuma experiência anterior nesse nível de ensino.

Nesse período de iniciação à docência, observa-se que no ensino superior há um processo de superação do dia a dia, de reconhecer as conquistas e superar as frustrações da vida cotidiana. Olhar o início de carreira dos docentes do ensino superior decorre, conforme Cunha da:

Preocupação crescente com a universidade em tempo de expansão; No caso do Brasil, considerando a rede acadêmica federal, a renovação de quadros tem sido significativa e acompanha uma política de interiorização e/ou de atendimento de classes sociais menos favorecidas. Essas condições requerem a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes (CUNHA, 2012, p. 8).

Diante da expansão do ensino superior, novos formadores são recrutados, e ao ingressar nesse nível de ensino os docentes encontram condições diversas que requerem a mobilização de saberes especializados, conforme destaca Tardif (2003).

Cunha (2010 a) em seus estudos sobre a iniciação à docência no ensino superior sinaliza que os jovens docentes, quando realizam seus cursos de mestrado e doutorado, aprendem a trajetória da pesquisa e aprofundam-se em um tema de estudo. Ao iniciarem docência no ensino superior descobrem que este nível de ensino exige uma série maior de saberes, e que terão de dominar o conhecimento disciplinar em suas relações horizontais, dialogando com outros campos que se articulam curricularmente. A autora ainda ressalta que esses jovens

Precisarão ler o contexto de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada (CUNHA, 2010 a, p. 2).

Desse modo, a iniciação à docência dos jovens formadores é marcada por desafios, quando descobrem que sua preparação não corresponde às exigências requeridas no exercício da docência. Descobrem que sua preparação inicial não dá respostas aos inúmeros desafios que se apresentam, dentre eles a autora supracitada ressalta que nas universidades:

Para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior – o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada. Para outros, a preocupação maior é o domínio de classe, mantendo o equilíbrio entre o afeto e a necessária disciplina dos alunos nos espaços de aula (CUNHA, 2010 a, p. 7).

Aas dificuldades que se apresentam de forma conflitante para os iniciantes apontam para a necessidade *de reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisa ser mobilizado, que se constitui na pedagogia universitária* (CUNHA, 2010 b, p. 80).

A autora citada também acrescenta apoiada em Lucarelli (2000) que

A pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimento, subjetividade e culturais, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000, p. 36, *apud* CUNHA, 2010 b, p. 81).

Assim, entender à pedagogia universitária pode contribuir para a aprendizagem da docência e dar sentido à atuação dos professores.

No ensino superior o início da carreira também é marcado pelo sentimento de solidão, desamparo e despreparo como aponta Isaia (2006) que ressalta que muitos docentes

Estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual caminho percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir

sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente. Aliado ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica (ISAIA, 2006, p. 67-68).

Ao refletir sobre esses dilemas da inserção à docência do ensino superior, também se considera que as transformações das práticas docentes só acontecerão, à medida que os formadores ampliem sua *consciência sobre sua própria prática, a de sala de aula e a da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 89).

O início da carreira é uma fase de fundamental importância aos docentes, pois pode assegurar motivação e compromisso com a profissão. É importante lembrar que esses dois aspectos devem se fortalecer nos primeiros 5 anos de carreira, se for considerada a caracterização das fases do desenvolvimento do ciclo profissional dos professores anunciados por Day (2001) apoiado em Huberman (1989).

A entrada na carreira é marcada como um período considerado pelo autor como:

Crucial para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Os “inícios serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores (DAY, 2001, p. 102).

Já Alliaud (2014) sustenta que os começos, em se tratando do ensino, são sempre difíceis e que as dificuldades aumentam nos casos em que há pessoas envolvidas. A autora também destaca que a diferença com outras profissões é que aqueles que começam a ensinar fazem-no em escolas mais difíceis ou em graus mais complexos. Em relação aos iniciantes, sujeitos desta pesquisa, pode-

se apontar que a maioria que ingressa nos cursos de licenciatura que formam os professores, fazem-no em instituições privadas que, de forma geral, não valorizam esses cursos, nem dão apoio aos que neles começam a ensinar.

Os primeiros anos da docência constituem um desafio a ser enfrentado pelos professores. O modo de lidar com os problemas será determinante para assegurar sua permanência nesse nível de ensino. Assim, é preciso considerar que o ensino superior possui um estatuto epistemológico e metodológico próprio e diferente da Educação Básica. Isaia assinala tais diferenças:

O fato de os professores não considerarem a especificidade própria à educação superior e não compreenderem que seu estatuto epistemológico e metodológico é qualitativamente diferente daquele da educação básica incorre outra dificuldade. A universidade tem sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados por meio de regras educacionais que têm funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico pela definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, dos espaços possíveis de articulação entre professores e alunos, da dinâmica institucional e dos objetivos que cada instituição pretende alcançar (ISAIA, 2006, p. 77).

A reflexão sobre as características e especificidades próprias do Ensino Superior implica considerar que o modo como cada docente lida com suas dificuldades, a forma como concebe o ensino e a cultura institucional na qual está inserido, determinará sua capacidade de mudança e desenvolvimento profissional.

Esta fase também é considerada por Marcelo (2010), como um período de tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os iniciantes devem adquirir conhecimento profissional e manter um equilíbrio pessoal. O autor ressalta que esse período de inserção varia muito entre os diferentes países, em alguns se resume a atividades burocráticas e formais e, em outros, que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que possam ajudá-los.

Nesse período, Marcelo e Vaillant (2009) acrescentam, apoiados em Feiman (2001), que os iniciantes têm duas tarefas a cumprir:

devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 50).

Os anos iniciais da docência do ensino superior também são caracterizados por um período de intensas aprendizagens, conforme indicam os autores. Nesse período, os docentes tentam se adaptar a esse novo nível de ensino de forma geral, para garantir sua sobrevivência. Nessa nova realidade, enfrentam inúmeros desafios e dificuldades para realizar seu trabalho docente e, dessa forma, vão construindo sua identidade profissional.

Marcelo (2010), apoiado em Valli (1992)¹¹ ressalta alguns problemas que ameaçam os professores iniciantes tais como: *as imitações acríticas de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino* (p. 29).

Tais problemas observados podem gerar uma crise pessoal ao recém-chegado, que pode perceber que esse ambiente não corresponde às suas aspirações, pois o professor em início de carreira

¹¹ VALLI, L. (1992). **Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement.** Action in Teacher Education, XIV (1), pp. 18-25.

vai se deparar com a realidade de uma instituição com todas as suas normas, valores, regras. É a sua primeira aprendizagem na profissão, e ela pode se fazer no “choque” entre suas concepções e perspectivas e o contexto de exercício profissional, sem nenhuma mediação entre contextos formativos, perspectivas individuais e contexto de atuação. O professor que está iniciando vê reforçada a perspectiva “aprender enquanto se faz” ou “aprender pela experiência”. Contudo, ele ainda traz de sua escolarização, na qual ele esteve durante muitos anos a ver professores a ensinar, a “aprendizagem pela observação” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 7)

O período de iniciação à docência também é considerado o momento do início da construção de identidade profissional. Esta estará diretamente ligada ao contexto de trabalho, a sua história e também poderá ser fortalecida pelos pares que fazem parte da mesma instituição. Nesse contexto, espera-se que os iniciantes saibam combinar a competência com a capacidade de inovar e adaptar-se às novas condições de trabalho.

Em relação ao o primeiro ano de atuação no ensino superior, Bozu (2010) alerta que os professores desenvolvem sua própria identidade profissional, isto é *um auto conceito sobre o que é ser professor, e, ao mesmo tempo, tem que aprender a utilizar os recursos pessoais que dispõem para enfrentar as situações de ensino* (p. 57). Para adquirir essa aprendizagem, o formador precisa *reorganizar seus conhecimentos, valores, atitudes e conceitos* que foram desenvolvidos durante sua formação inicial e, assim, *desenvolver seu próprio estilo de ensino* (p. 57).

Alguns debates são ressaltados por Marcelo (2010) em relação ao início da docência quando considera que nas outras profissões:

Os iniciantes continuam se aprofundando em seu conhecimento e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os iniciantes contribuem com seus conhecimentos já que trazem as últimas pesquisas e perspectivas teóricas que se veem confrontadas na prática onde se compartilham e se comprovam por parte dos iniciantes e dos veteranos (MARCELO, 2010, p. 27).

Este contexto pode ser observado nos cursos de medicina, quando os iniciantes são supervisionados pelos mais experientes. Na educação, seria um modelo de iniciação ideal, no entanto, o autor ressalta que

Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem (MARCELO, 2010, p. 27).

O período de iniciação à docência é marcado pela adaptação à cultura da instituição e pela integração desta cultura em sua identidade profissional. Esta pode ser considerada fácil ou difícil, dependendo de sua acolhida pela instituição. Nessa fase, o apoio recebido e os desafios encontrados e superados de forma adequada podem levar a um maior crescimento profissional.

Considerando o início da docência no ensino superior, Ruiz (2008), embora se refira mais especificamente ao contexto da Espanha, destaca que o professor universitário em início de carreira apresenta características semelhantes à dos professores principiantes de outros níveis educativos e também possui algumas semelhanças com os professores universitários mais experientes.

O início da carreira é marcado por angústias, incertezas, grandes dúvidas, sentimento de incompetência científica, investigadora e didática, em que sentem necessidade de ajuda, aconselhamento e companheirismo. Diante dessas situações, os docentes frequentemente buscam soluções pessoais ou procuram um colega, com o objetivo de encontrar soluções que lhes tragam segurança. Assim, vão construindo uma prática solitária, que cada professor defende como sinônimo de autonomia (RUIZ, 2008).

Diante desta prática solitária, a autora destaca as necessidades profissionais dos professores principiantes universitários:

Explicação formal, o assessoramento, a pressão em relação ao tempo e em geral a sensação de inexperiência ou inadequação, questões relacionadas todas elas, com a comunicação oral, a criação e a manutenção do interesse, as formas de representação, os conteúdos de explicação, as decisões sobre a quantidade e o nível do material apresentado aos alunos, os problemas em relação à frequência, as relações com os alunos, as questões de autoridade, e uso construtivo do tempo e a organização da discussão (RUIZ, 2008, p. 178-179).

Para superar o perfil apresentado, a autora, apoiada em De la Cruz¹², elabora o perfil de um bom professor universitário, ressaltando as características que deve ter:

- Estar formado pedagogicamente de maneira sistemática;
- Estar motivado para a docência;
- Ser paciente, tolerante, flexível e com senso de humor;
- Ter facilidade para as relações interpessoais;
- Saber organizar, planejar, integrar e avaliar os conteúdos educativos; e
- Ter clareza expositiva (p. 180).

Os professores principiantes buscam atingir esse perfil, mas sentem as dificuldades que aparecem ao desenvolver sua atividade laboral. Ruiz (2008) busca na pesquisa de Sorcinelli¹³ a origem dos problemas dos docentes iniciantes e destaca:

- a questão de não dispor de tempo suficiente- os professores reconhecem a dificuldade de lidar com a tarefa de ensino e a pressão para publicar;
- inadequado *feedback*, reconhecimento e recompensa – esse item provoca uma tensão nos principiantes pela falta de critérios claros em relação à avaliação do ensino; à valorização econômica e ao reconhecimento que a universidade oferece. Nesse sentido, Ruiz destaca alguns estudos que concluiu em relação aos professores principiantes do ensino superior, ressaltando que, quando existe uma avaliação formativa,

¹² De la Cruz, A. (2001) **Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: reflexiones y propuestas**. Revista Interuniversitaria de formacion del profesorado, núm.38.

¹³ Sorcinelli, M. D. (1992a) **New and junior faculty stress:research and responses**. en M. D. Sorcinelli y A. E. Austin (eds.), Developing new and junior faculty, Jossey-Bass, São Francisco.

bem como quando se tem apoio de seus departamentos, isso contribui para diminuir a inquietude profissional;

- Expectativas irreais – os iniciantes têm expectativas bastante elevadas e, o desconhecimento das reais funções de um professor universitário repercute na imagem que tem sobre a profissão e o modo como inicialmente a enfrenta; e
- Falta de colegialidade – a insatisfação com os colegas também é um motivo de tensão profissional, destacando a falta de respeito, de simpatia entre os pares e da divisão política existente na cultura universitária.

Em relação às dificuldades ressaltadas, a falta de tempo é um aspecto que percorre toda a carreira profissional dos docentes, assim como a questão da desvalorização. Ao lidar com essas dificuldades, os formadores ainda têm o compromisso com outras características importantes para desenvolver seu trabalho. Ruiz destaca essas características como necessárias ao formador:

Ser consciente e compreender as diferentes formas com que o aluno aprende. Conhecer as metodologias adequadas para dar respostas aos novos desafios. Dispor dos conhecimentos, destrezas e atitudes necessários para empregar na avaliação dos alunos como ferramenta que favoreça a aprendizagem. Empregar as possibilidades que favoreçam o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Dominar técnicas de tutoria, tanto presencial como a distância. (RUIZ, 2008, p. 181)

Dentre as tarefas destacadas, além de compreender as formas como os alunos aprendem, de conhecer as metodologias adequadas, o uso das TICs e de tutorias, o formador também precisa organizar seu trabalho, disponibilizar tempo de dedicação aos alunos e buscar fazer tudo isso de forma inovadora.

Essa série de tarefas e exigências em relação ao trabalho do formador impõe questionamentos sobre a necessidade do apoio aos iniciantes em sua fase de inserção profissional nas instituições.

2.5 A inserção profissional dos novos formadores

O tema inserção profissional vem aparecendo com muita força entre os trabalhos apresentados nos recentes eventos sobre a temática dos professores iniciantes. No caso dos docentes universitários, ajuda a ampliar a compreensão dos aspectos pedagógicos, das condições de trabalho dos novos professores que encontram ambientes cada vez mais exigentes.

É importante conhecer os programas de inserção profissional dos docentes para saber quais são os aspectos trabalhados e como os diferentes países vêm desenvolvendo esse olhar sobre os iniciantes de modo que tragam reflexões a respeito da questão da inserção dos professores iniciantes no ensino superior.

Em seus estudos sobre inserção à docência, Marcelo (2010) ressalta alguns programas, que são considerados como êxito para os iniciantes. Destes programas, destacaremos de forma resumida, os pontos mais relevantes.

Na Austrália, consideram a importância do trabalho colaborativo; o questionamento coletivo dos docentes sobre rotinas de ensino não eficazes; a reflexão sobre novas concepções de ensino e aprendizagem, e as formas de responder às diferenças e aos conflitos. Nesse país, os programas utilizam o conhecimento gerado pela pesquisa sobre a aprendizagem do conteúdo pelos alunos e incluem oportunidades, para que os professores possam de forma colaborativa analisar o trabalho dos alunos; proporcionam tempo aos professores para experimentar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoria em suas classes, quando se deparam com problemas de implementação; também incluem atividades que incentivam os professores a tornarem suas práticas menos privadas, de modo que possam receber retorno de seus companheiros.

Na conclusão de seu trabalho, o autor informa que algumas atividades são mais eficazes que outras, destaca que ter um conselheiro da mesma especialidade do docente para assessorá-lo e tempo para planejar com outros professores da mesma matéria foram os fatores mais ressaltados.

Em síntese, o autor destaca o que outros autores ao revisarem estes programas de inserção, apontaram:

A pesquisa sobre as preocupações dos professores iniciantes indica que os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores;

A qualidade de um conselheiro eficaz tem a ver com sua habilidade para proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e propiciar informação interna acerca das normas e dos procedimentos na escola;

A formação dos conselheiros repercute numa maior eficácia em seu trabalho como mentores;

O conteúdo dos programas de formação de conselheiros deveria incluir temas relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem adulta, destrezas de supervisão, habilidades de relação e comunicação;

É fundamental a redução de tempo ou carga docente para conselheiros e iniciantes;

Um regulamento se relaciona com um sucesso no programa;

As tarefas dos professores iniciantes deveriam ser mais fáceis do que a dos professores com mais experiência; e

Os professores iniciantes valorizam e se beneficiam da discussão com colegas iniciantes, com professores da escola e com professores da universidade (MARCELO, 2010, p. 35).

Ao analisar as propostas dos programas apresentados pelo autor e que se referem à inserção dos professores da Escola Básica, busca-se refletir sobre a proximidade e validade deles para a inserção dos professores no ensino superior.

Do estudo apresentado, pode-se destacar a questão da valorização das discussões entre os docentes iniciantes e os mais experientes. Elas poderiam ocorrer com mais frequência nas instituições de ensino superior, em especial, nas instituições privadas, pois, as reuniões acontecem, geralmente só no início e final do semestre, sobrando pouco tempo de interação entre os docentes. Silva (2009) destaca que, por falta dessas reuniões, os formadores encontram-se nos corredores para conversar ou sala dos professores durante o intervalo. Nesses espaços, alguns pedem aconselhamento e orientação aos mais experientes.

A dificuldade do docente de se ambientar em relação às normas da instituição é outro fator de destaque que, no ensino superior, tem se mostrado importante para o recém-chegado. Sem um conselheiro/orientador para ajudá-lo,

os docentes ficam perdidos em relação às questões institucionais, buscam de forma isolada suprir essa lacuna. O contato com os docentes mais experientes pode proporcionar esta integração e ser um dado facilitador na questão da inserção profissional.

São poucas as exceções. Não raras vezes, o docente iniciante recebe as disciplinas de menor prestígio em dias e horários que os mais experientes recusam. Seu rito de passagem é construído pela dificuldade e não pelo apoio estruturado, necessário à iniciação profissional. Encontra um ambiente pouco estimulante para as inovações pedagógicas porque também os docentes mais experientes dedicam pouca atenção e tempo à renovação de suas práticas. Inexiste a reflexão coletiva sobre as atividades de ensinar e aprender que realizam. É provável que troquem experiências e conhecimentos sobre as investigações que realizam, mas poucos discutem em que medida sua atividade intelectual interfere na docência que praticam (CUNHA, 2011, p. 451).

Em algumas instituições de ensino superior atualmente, apenas se encontra a figura do coordenador de área, que tenta dar esse suporte aos professores. Entende-se que o tempo não é suficiente para esta orientação. Seria importante que as instituições considerassem estes fatores para acolher melhor seus professores iniciantes e, com isso, os docentes sentiriam a valorização e preocupação demonstrada com este apoio.

Nesse sentido, Reisberg (2012) argumenta que o Brasil poderia buscar algumas soluções criativas como aproveitar os professores que tenham apenas mestrado, para formar uma equipe que tenha apenas um professor doutor, que trabalharia como mentor. Este professor poderia *dirigir e avaliar a atuação dos outros docentes em sua atividade de ensino e ajudá-los a capacitá-los como pesquisadores*. A autora acrescenta que *é importante investir na capacitação dos docentes que já têm mestrado, usando a qualificação dos professores doutores como guia*. (REISBERG, 2012, s/p.).

Se no Brasil houvesse um programa como propõe a autora, a entrada na carreira nesse nível de ensino não seria considerada tão impactante. Todavia, sabe-se que, nas instituições públicas de ensino superior e nas universidades, o impacto pode ser maior se for considerada a pressão por publicação. Os docentes

são avaliados pela quantidade de pesquisas que produzem, e os professores precisam equilibrar o ensino com a pesquisa, e este é um dos desafios que os docentes iniciantes, nesse nível de ensino, enfrentam em sua prática.

Não se pode deixar de comentar a questão da jornada de trabalho dos docentes. Nas instituições públicas, a questão da carga horária e a dedicação para a pesquisa estão regulamentadas. Nas instituições particulares, onde se encontra a maioria dos docentes, tal regulamentação ainda não foi estabelecida e os professores são contratados como horistas e acabam atuando em diversas instituições.

Dos programas de inserção destacados anteriormente, considera-se importante ressaltar os três níveis de assistência que os programas apresentam: o de preparação que inclui orientação geral sobre a instituição e seu funcionamento; o de orientação que considera a formação no currículo e na prática de ensino eficiente, como oportunidade de observar classes e ter um conselheiro; e a questão da prática que propõe um intercâmbio com o conselheiro, redução de carga horária e participação em programas de desenvolvimento profissional.

Em relação aos programas de formação para os docentes novos que atuam no ensino superior, Ruiz (2008) ressalta que só tem sentido falar sobre esses programas se for considerada a perspectiva de um aprendizado vinculado com a experiência e que é importante conhecer a organização, a estrutura, a função e as experiências nesse campo pela possibilidade de se apontar ideias e sugestões para outras instituições de ensino superior.

A autora acrescenta que as universidades americanas foram as pioneiras na criação de programas de formação para os iniciantes e que o apoio e o assessoramento pelos colegas mais experientes foram o ponto mais relevante.

Informa ainda que os países como Japão, Nova Zelândia e Inglaterra reduzem o período do trabalho docente daqueles que realizam suas tarefas formativas.

Em seus estudos, Ruiz (2008) assinala que, em vários contextos, aparecem iniciativas com o objetivo de combater as tensões e as inquietudes profissionais do início da carreira e recomenda algumas estratégias apoiada em Sorcinelli:

- priorizar e identificar o valor de um projeto;
- ter metas realistas como primeiro passo para uma investigação ideal;
- usar organizadamente técnicas para controlar o tempo em seu trabalho;
- conhecer o tempo de que dispõe;
- buscar alternativas especiais para evitar interrupções e perda de tempo;
- mudar o estilo de trabalho para uma vertente mais humana (p. 189).

Na visão do autor, o apoio do colegiado diminui as inquietudes profissionais do professor universitário quando este se declara pouco satisfeito com o apoio que recebe de seus colegas.

Assim, entre as diversas alternativas e estratégias que se podem adotar para minimizar os problemas dos professores principiantes, as mais reivindicadas, conforme Ruiz (2008), são as propostas que se configuram como iniciativas formativas.

As propostas de formação, conforme a autora, são numerosas e *todas elas atendem a um profissional com características particulares e específicas, estando elas dirigidas a controlar três componentes fundamentais: o apoio institucional, o apoio colaborativo e a superação pessoal* (RUIZ, 2008, p. 190).

No contexto espanhol, existem algumas propostas interessantes de formação inicial e, nos últimos anos, as universidades espanholas vêm dando ênfase às atividades formativas relacionadas com a tecnologia de informação e comunicação, proporcionando recursos técnicos e buscando aprofundar as questões didáticas e tecnológicas (RUIZ, 2008).

De acordo com a pesquisa da autora sobre programas de formação¹⁴ de professores novos, deve-se prestar atenção às iniciativas que apostam no desenvolvimento profissional baseado na colaboração, centrado na reflexão sobre a prática em um assessoramento mais especializado. Ressalta ainda ser imprescindível o compromisso das universidades em relação às atividades formativas dos iniciantes.

No Brasil, os estudos sobre os programas de inserção à docência universitária aparecem de forma tímida no cenário nacional, conforme se observa nos anais do Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência.

Silva (2014) aponta que, em razão da expansão da educação superior e do ingresso de um número expressivo de novos professores ingressantes na Universidade Federal da Amazônia, a instituição criou um Programa Institucional de Formação Docente. A autora ressalta que o programa destina-se à formação continuada, com foco na preparação pedagógica dos professores da universidade, caracterizando um compromisso institucional na busca pela melhoria da qualidade desse nível de ensino.

As estratégias propostas para a execução do referido programa de formação docente, conforme a autora, estão estruturadas em torno do desenvolvimento de ações no ambiente universitário. Ela indica, ainda, que as propostas do programa são articuladas por meio de:

- a) **Oficinas Temáticas:** como espaço para formação, baseada em atitudes e processos dialógicos e de auto-avaliação no exercício da docência.
- b) **Conferências, Palestras, Seminários, Mesas Redondas, Fórum de Debates:** como espaços interdisciplinares de ação/reflexão/ação e construção de novas sínteses sobre o conhecimento pedagógico, sua *relevância e pertinência* no exercício da docência, com o foco na aprendizagem significativa dos alunos e na busca da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

¹⁴ A autora destaca em sua obra o endereço eletrônico de algumas universidades espanholas e do panorama internacional que têm desenvolvido programas de formação para professores novos (p. 200-201).

- c) **Sala Ambiente:** como espaço *on-line* de assessoria pedagógica, de comunicação formadora e de interlocução entre os professores das diversas unidades acadêmicas e as instâncias formadoras dos diferentes cursos e áreas de conhecimento.
- d) **Grupos de estudos:** como espaços de aprofundamento prático e teórico-metodológico de temas selecionados pelos professores envolvidos, de troca de experiências e informações do progresso dos conhecimentos da sua especialidade, e de produção coletiva;
- e) **Cursos de formação continuada** no campo da docência universitária (SILVA, 2014, s/p.)

Com esse conjunto de ações, observa-se que a instituição busca favorecer a inserção de seus professores no ensino universitário com um conjunto de iniciativas, que acredita ser viáveis para o enfrentamento das necessidades pedagógicas dos professores e, assim, possibilitar uma melhor aprendizagem dos estudantes desse nível de ensino.

Oliveira (2011) apresenta o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, CICLUS, de uma universidade do Rio Grande do Sul. A autora revela que está tendo a oportunidade de acompanhar o funcionamento do programa de forma presencial e a distância. Conta que pretendem perceber e focar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que estão participando do curso.

O programa foi organizado em três módulos semestrais de 60 horas e buscou incentivo dos docentes e gestores da universidade. A autora ressalta que esse programa é um movimento de formação, que respeita as diferentes trajetórias trazidas das diversas áreas do conhecimento dos docentes e que foi enriquecido por discussões em torno dos desafios da docência no ensino superior. Os encontros contaram com professores externos e internos, que promoveram discussões sobre temas que abordam saberes da docência e desafios do ensino superior.

Oliveira (2011) acrescenta que os docentes buscam o espaço proporcionado pelo programa para discutir, debater e refletir sobre suas práticas docentes. A autora informa que muitos colegas que participam dos eventos de

Pedagogia Universitária, organizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES), declaram que existem programas de formação sendo desenvolvidos por instituições de ensino superior no Brasil. Propõe-se uma reflexão em relação a esses programas de inserção da docência e à viabilidade de serem considerados como um fator de apoio, no início da carreira em nível superior. Nesse sentido, concorda-se com Bozu (2010) que conforme seu entender, quando se pensa em programas de formação inicial para a docência universitária *é necessário iniciar com uma revisão bibliográfica das necessidades de formação e dos problemas que preocupam os professores novos* (p. 70).

O trabalho de Lima (2013), apresentado na ANPED e já anunciado na introdução desta pesquisa, trata de uma iniciativa institucional para identificar as necessidades formativas de professores ingressantes no ensino superior público. Os dados tomados com base em um questionário revelaram a preocupação que os novos docentes têm com o curso de graduação e não somente com a pesquisa, como se esperava. Os resultados também indicaram que a instituição *teria forte razão para apostar na oferta de apoio pedagógico sistemático, por meio de políticas e práticas de formação continuada no local de trabalho* (p. 10).

Assim, reconhece-se que os responsáveis pelos programas de formação precisam, inicialmente, conhecer as necessidades formativas dos docentes, problematizá-las para, com base nisso propor ações e práticas que se constituam em decisões políticas e institucionais que favoreçam o exercício profissional da docência, contribuindo, assim, para o enfrentamento dos problemas e dificuldades próprios dessa fase inicial da carreira no ensino superior.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O terceiro capítulo trata da metodologia empregada na pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados que permitiram conhecer os docentes sujeitos da pesquisa.

A escolha seguiu dois critérios: ser professor iniciante do Ensino Superior, com até 5 anos de experiência e atuar nos cursos de Licenciatura em Matemática.

3.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, que possibilita conhecer os professores iniciantes que atuam na Licenciatura de Matemática, por meio de suas falas, em que expõem suas crenças, concepções, percepções, sentimentos e valores.

A escolha dessa abordagem vem atender aos objetivos da investigação e apoia-se em algumas características indicadas pelos estudos de Lüdke e André (1986), em relação à abordagem: é uma investigação desenvolvida em situação natural, os dados descritivos são densos, apresenta um plano aberto e flexível, em que a realidade é focada de modo complexo e contextualizado.

Estas características, confirmadas por Creswell (2010), ao indicar que neste tipo de metodologia o *pesquisador é o principal instrumento na coleta de dados, em vez de um mecanismo inanimado* (p. 230).

Cabe ressaltar que neste tipo de abordagem o plano inicial para a pesquisa

não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar dados. [...] a ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações (CRESWELL, 2010, p. 209).

Creswell (2010) complementa que a pesquisa qualitativa *é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem* (p. 209). Desse modo, quando o relatório da pesquisa é finalizado e liberado para a comunidade, os leitores oferecem outras interpretações do estudo, fazendo emergir múltiplas visões sobre as questões propostas.

Em conformidade com essas características, a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, que esteve nas instituições de ensino onde alguns dos professores formadores trabalham ou fazem seus estudos de doutoramento. A coleta contou, também, com o uso da tecnologia, já que alguns dados foram coletados via *Skype*, com dois sujeitos que, no momento da coleta, encontravam-se em outro estado brasileiro.

A localização dos formadores que fazem parte desta pesquisa ocorreu, inicialmente, por meio de contato com os colegas que trabalham ou estudam com a autora e com outros formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática, no Brasil e que foram contatados durante eventos de Educação Matemática, em que a pesquisadora participou.

O período de contato e a apresentação da pesquisa ocorreram durante os anos de 2012 e 2013. Esta fase de identificação dos sujeitos exigiu esforço e dedicação, em razão do critério estabelecido. Os sujeitos considerados em início de carreira nesse nível de ensino foram selecionados, independentemente de possuírem ou não experiência anterior na Educação Básica.

O processo de coleta de dados ocorreu durante 2013 e 2014, com os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, após terem sido informados

sobre a temática, os objetivos e que a colaboração seria de grande importância para a construção de conhecimentos sobre a formação de professores, em específico, sobre os desafios e problemas enfrentados pelos formadores de professores iniciantes. Também se garantiu aos participantes da pesquisa que os dados coletados seriam utilizados, respeitando suas identidades, e também foi a eles solicitada a autorização para gravação em áudio ou vídeo das entrevistas realizadas.

3.2 Instrumentos de coleta de informações

A escolha dos instrumentos de pesquisa buscou atender ao objetivo de conhecer os professores iniciantes do Ensino Superior que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática, seu trabalho, os desafios encontrados em relação ao exercício da docência e como eles vêm respondendo às demandas atuais, decorrentes dos novos contextos do trabalho docente.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: inicialmente foi aplicado um questionário, com o objetivo de caracterizar os formadores, suas trajetórias escolares e de formação e, em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitiram o aprofundamento das questões que nortearam o estudo.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, a autora inicialmente entrou em contato com seus colegas de trabalho, na instituição de ensino superior, no curso de Licenciatura em Matemática e procurou saber há quanto tempo estavam atuando no ensino superior, com o objetivo de identificar os formadores que corresponderiam às características requisitadas para este estudo.

A autora enviou *e-mail* a todos os colegas do grupo de pesquisa da instituição onde estuda, aos colegas do curso de mestrado e doutorado e para todos os contatos pessoais e profissionais, pedindo a colaboração caso atendessem aos critérios estabelecidos ou a indicação de algum colega para uma possível entrevista.

Considera-se importante informar que os instrumentos de coleta foram construídos e realizados de acordo com as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Ministério da Educação.

3.2.1 Questionário

O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de dados e *pode servir como fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa* (FIORENTINI e LORENZATO, 2007, p. 117).

O questionário possibilitou caracterizar os formadores que estavam no perfil selecionado, e as questões destacavam as variáveis: sexo, idade, estado civil e nível de escolaridade. Uma variável que foi determinante para selecionar os participantes foi a atuação profissional, pois, além de indicar as instituições e cursos em que atuavam como docentes, pôde-se conhecer a carga horária semanal e o tempo de atuação nas instituições.

Outra variável importante para a compreensão e análise do papel do curso de pós-graduação e das disciplinas cursadas para o trabalho do iniciante na licenciatura foram as variáveis ligadas à continuidade de estudos e às disciplinas cursadas na pós-graduação.

O questionário apresentado foi elaborado com seis questões que contemplavam as variáveis destacadas acima e aplicado antes das entrevistas; alguns formadores responderam de forma presencial e outros devolveram via correio eletrônico (*e-mail*).

3.2.2 Entrevistas

As entrevistas dos professores formadores iniciantes constituíram-se no caminho que possibilitou conhecê-los por meio das situações vivenciadas, das

lembranças e sentimentos sobre o início de carreira no ensino superior por eles destacados.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois com um roteiro mínimo a ser seguido houve maior liberdade na hora do diálogo e maior interação entre a pesquisadora e o entrevistado.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Permite uma captação imediata da informação desejada, correções, esclarecimentos e ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. O estudo ressalta, ainda, que se deve garantir um clima de confiança, para que o entrevistado sinta-se à vontade para se expressar livremente. Também indica que a entrevista permite ao pesquisador alterar a ordem das questões e fazer adaptações, pois deve seguir uma sequência lógica entre os assuntos, permitindo, assim, que se aprofunde gradativamente neles.

Uma primeira entrevista foi realizada com o objetivo de saber se as questões norteadoras permitiriam a análise dos dados de forma a atender à questão e objetivos da pesquisa. Tanto o roteiro como as respostas foram submetidos à análise da pesquisadora e de sua orientadora, nos quais foram realizadas algumas alterações e adaptações.

A elaboração das demais entrevistas contemplou os seguintes eixos: escolha e trajetória anterior, o trabalho no ensino superior, práticas e ensino¹⁵. Buscou-se, dessa maneira, responder à questão: **Como se configura o início da docência de professores iniciantes no ensino superior?**

As entrevistas permitiram coletar dados que contribuíram para caracterizar e conhecer o trabalho docente dos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática em início de carreira no Ensino Superior, que atuam em instituições públicas e privadas, localizadas nos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul.

¹⁵ As questões referentes aos eixos citados encontram-se no anexo 3.

Foram entrevistados 14 professores, sendo cinco docentes que atuam nas instituições públicas e nove professores das instituições privadas que concordaram realizar as entrevistas. Elas foram feitas individualmente, com duração de cerca de 60 minutos. Das 14 entrevistas concretizadas, quatro foram efetuadas na instituição onde os depoentes realizam estudos de doutoramento; oito, no local de trabalho dos formadores e duas, foram obtidas com o auxílio da tecnologia, via *Skype*¹⁶.

A utilização do *Skype* é considerada, conforme Matos (2011), como uma comunicação síncrona que ocorre em tempo real, quando dois ou mais computadores estão ligados entre si, suportados por uma rede, possibilitando que pessoas se comuniquem entre si, ao mesmo tempo. Assim, conforme a autora, este tipo de comunicação permite uma interação mediada pelo computador entre os participantes que não se encontram fisicamente no mesmo lugar em tempo real.

As entrevistas foram gravadas em áudio e algumas em vídeo. Depois de uma árdua tarefa de transcrição integral das entrevistas realizadas pela pesquisadora, elas foram devolvidas aos professores entrevistados para que lessem e conferissem o conteúdo, caso discordassem, ou sentissem a necessidade de complementação, poderiam fazê-lo. Não houve nenhuma alteração em relação ao conteúdo.

Posteriormente, foram feitas várias leituras, com a finalidade da pesquisadora apropriar-se dos dados que poderiam contribuir para a análise das respostas aos questionamentos propostos no estudo. Estes dados foram organizados em quadros, de acordo com os eixos, já anunciados anteriormente.

O processo de análise dos dados levou em consideração as indicações de André (1983), quando afirma que, *desde o início do estudo, nós já fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das*

¹⁶ O *Skype* é um programa livre que usa a tecnologia — *peer two peer*, tecnologia que utiliza sistemas que usam um computador está ligada entre eles via internet permitindo que os ficheiros sejam partilhados numa rede sem a necessidade de um servidor central. Este tipo de tecnologia permite uma comunicação através do vídeo e voz de elevada qualidade. Com o mesmo é possível efectuar conversas de voz em tempo real com uma ou mais pessoas ao mesmo tempo [...], sendo um programa intuitivo, dispensa configurações técnicas, funciona com qualquer tipo de acesso Internet que pode configurá-lo na língua que se pretender e é gratuito. (MATOS, 2011, p. 80).

questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado (p. 70). Creswell (2010) também ressalta que esse processo começa *concomitantemente com a coleta de dados* (p. 217).

No entanto, é importante lembrar que *não existem diretrizes que possam dar ao pesquisador alguma confiança de que suas interpretações e afirmações são de fato uma representação aproximada da realidade e não um fruto de suas pré concepções* (ANDRÉ, 1983, p. 66-67).

O material gerado pelas entrevistas após ser examinado e fragmentado em termos de ocorrência de conteúdo passou por um questionamento em relação a seu significado, às suas mensagens implícitas e explícitas, verbais e não verbais. Esta orientação da autora sugere um movimento no sentido de que esse material possa ser frequentemente revisado e questionado, à medida que a análise se desenvolve, pois podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exijam reconsideração dos problemas iniciais, conforme destacou André (1983).

3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Para se conhecer melhor os professores, foram identificados alguns dados gerais como: idade, estado civil, escolaridade, tempo de atuação na Educação Básica e no Ensino Superior, e as disciplinas que ministram no curso de Licenciatura em Matemática.

Os dados desses formadores foram obtidos em entrevistas e questionários, e seus nomes foram trocados para manter a privacidade das pessoas envolvidas no estudo.

Cabe ressaltar que dos 14 sujeitos, cinco docentes atuam nas instituições públicas: um no Instituto Federal de São Paulo, que identificaremos como instituição A; dois na mesma Faculdade Estadual no Estado do Paraná, que será indicada como instituição B; um docente, em uma Universidade Federal de São Paulo, instituição C e uma professora, em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que será a instituição D.

Em relação aos docentes que atuam em instituições privadas, dois professores trabalham em uma instituição particular da Grande São Paulo, nomeada como instituição E; um docente, em uma Universidade privada, instituição F e seis docentes em uma faculdade isolada de São Paulo, denominada de instituição G. Destes seis docentes, dois atuam também em uma outra faculdade isolada, instituição H, também no curso de Licenciatura em Matemática.

Os dados do quadro 6 caracterizam os 14 docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Quadro 6: Caracterização dos professores iniciantes.

Professor Dep. Adm Local	Idade	Curso de Graduação	Pós-Graduação	Experiência na Educação Básica/anos	Experiência Ens. Superior	Disciplinas Ministradas	Carga horária no ES
Célia (Pública-B) PR	27	Licenciatura em Matemática	Especialização em: Ensino da Matemática na Perspectiva da Educação Matemática.	Zero	03 anos e 07 meses	Metodologia do Ensino 1, 2 e 3; Geometria Euclidiana; História da Matemática e Estatística	40 horas (Tempo Integral)
Célio (Privada-G) SP	37	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação Matemática	19 anos	03 anos	Álgebra Linear 1 e 2; Cálculo Diferencial Integral 1, 2, 3 e 4; Análise Matemática, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), História da Matemática e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	09 horas (CLT)
Elaine (Privada-G) SP	48	Administração de Empresas e Lic. em Matemática	Mestrado em Educação Matemática	19 anos	02 anos	Matemática Básica e Elementar, História da Matemática, Estatística e Probabilidade e Geometria Euclidiana	20 horas (CLT)
Gilmar (Privada-F) SP	34	Bacharelado e Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática e doutorado em Educação Matemática	zero	04 anos	Geometria Analítica, Álgebra Linear, Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III, Cálculo IV Estatística, Métodos Estatísticos, Geometrias não Euclidianas, Geometria Euclidiana Axiomática, Funções e Limite, Lógica, Geometria das Transformações, Educação Matemática e suas Investigações no Ensino Médio, Matemática Financeira e Geometria Euclidiana Plana.	40 horas (Tempo Integral)
Ivete (Pública-A) SP	47	Licenciatura em Matemática	Mestrado e Doutorado em Estatística	10 anos	03 anos	Fundamentos de Análise Combinatória e Probabilidade, Estatística, Matemática Financeira, Fundamentos de Funções de 1º e 2º Grau e Modulares, Fundamentos de Funções Exponenciais e Logarítmicas, Interfaces da Matemática com a Física e Matemática, Interfaces da Matemática com a Química e Coordenação e Prática.	40 horas (DE)
Jaime (Privada-G) SP	54	Engenharia Industrial e Licenciatura em Matemática (Res.2)	Mestrado em Educação Matemática	15 anos	01 ano	Matemática Elementar, Álgebra, Desenho Geométrico, Cálculo 1, Geometria Euclidiana, Fundamentos e Prática de Ensino para o Ensino Fundamental.	20 horas (CLT)
Jonas (Privada-E) SP	33	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação Matemática; Doutorando em Educação Matemática	08 anos	02 anos	Didática, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia Científica, Trabalho de Conclusão de Curso 1 e 2, Matemática Aplicada a Ciências 1 e 2.	20 horas (CLT)

Jorge (Privada- G/H) SP	51	Matemática	Especialização	20 anos	05 anos	Cálculo, Álgebra linear e Prática de Ensino	12 horas (CLT)
Marcio (Privada- E) SP	35	Licenciatura em Matemática	Especialização em Matemática e em Modelagem Matemática; Mestrado e Doutorado em Educação Matemática	16 anos	05 anos	Educação Matemática, Álgebra linear, Estruturas Algébricas, Fundamentos da Matemática e Didática.	24 horas (CLT)
Mario (Privada- G/H) SP	34	Licenciatura em Matemática	Especialização em Didática do Ensino Superior	06 anos	01 ano e 06 meses	Álgebra, Álgebra linear, Teoria dos Números, Matemática Financeira e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).	16 horas (CLT)
Roger (Pública- C) SP	33	Licenciatura em Matemática	Mestrado e Doutorado em Educação Matemática	13 anos	01 ano e 06 meses	Geometria Analítica, Pesquisa em Educação Matemática, Instrumentação para o ensino da Matemática e Metodologia e Prática de Ensino da Matemática.	40 horas (Tempo Integral)
Silvia (Privada- G) SP	37	Licenciatura em Matemática	Especialização Magistério para o Ensino Superior e Mestrado em Educação Matemática	16 anos	05 anos	Estruturas Algébricas, Álgebra linear I e II, Metodologia e Prática do Ensino da Matemática para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio; Álgebra; Estatística e Probabilidade	12 horas (CLT)
Solange (Pública- D) RS	48	Ciências Contábeis e Licenciatura em Matemática	Especialização em Matemática e Gestão; Mestrado e Doutorado em Educação Matemática	16 anos	02 anos	Matemática Financeira, Cálculo 1, Probabilidade e Estatística	40 horas (DE)
Ton (Pública- B) PR	29	Licenciatura em Matemática	Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Mestrado em Educação e Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Zero	02 anos	Didática, Metodologia do Ensino, Estatística, Cálculo e Álgebra.	40 horas (DE)

Os professores participantes da pesquisa, como se pode ver nos dados do Quadro 6, apresentam em comum o fato de terem feito, todos eles, o curso de Licenciatura em Matemática. Apenas três docentes têm formação inicial diferente dos demais. A professora Elaine, que cursou Administração de Empresa; o Professor Jaime, Engenharia e a Professora Solange, graduada em Ciências Contábeis.

A formação inicial dos formadores foi realizada, em sua maioria em instituições de ensino superior privada, apenas cinco dos formadores fizeram seus cursos de graduação em instituições públicas. A maioria dos depoentes narra que fez a opção pelo curso de Licenciatura em Matemática, em razão da aptidão pela Matemática e pela possibilidade de ensinar outras pessoas. Dois formadores revelaram que a opção por essa graduação foi pelo fato da questão de empregabilidade, ressaltando que teriam um emprego garantido ao terminar o curso e, em pouco tempo, em razão da duração do curso.

Na busca por mais conhecimento e para aprofundar seus conhecimentos os depoentes continuaram seus estudos e buscaram os cursos de pós-graduação. Assim, a formação desses professores em curso de pós-graduação apresenta a seguinte configuração: dois são doutores, cinco, doutorandos, quatro mestres e três especialistas. Convém destacar que, em relação aos doutores, um deles atua em uma instituição de ensino superior privada e o outro numa instituição pública de ensino superior. A professora Célia é a única especialista que atua em uma instituição pública, como colaboradora.

Apenas um dos entrevistados cursou mestrado e doutorado na área de Estatística, um docente possui especialização no Magistério do Ensino Superior e os demais realizaram seus cursos de pós-graduação na área de Educação Matemática.

Em relação aos cursos de pós-graduação, apenas um depoente informou que, por cursar o mestrado profissional, sente que está preparado para trabalhar com todos os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Matemática. Os demais revelaram sentir dificuldades. No entanto, todos são desafiados a trabalhar com diferentes disciplinas.

Os docentes sem experiência na Educação Básica são os mais novos em relação à faixa etária, dois deles têm menos de 30 anos e um tem 34. A maioria dos docentes que possui experiência na Educação Básica está na faixa etária dos 30 aos 40 anos, esta experiência varia de 6 a 20 anos. Assim, de forma geral, identificam-se dois docentes com menos de 30 anos, sete professores na faixa dos 30 aos 40 anos, três na faixa dos 40 aos 50 anos e dois com mais de 50 anos.

Em relação às condições de trabalho, nove docentes que atuam nas instituições privadas são horistas, CLT. Três formadores trabalham no regime de Dedicação Exclusiva (DE) em instituições públicas; dois trabalham em Tempo Integral, sendo um na instituição B e outro na instituição F. Embora sejam formadores iniciantes nesse nível de ensino, todos trabalham com diversas disciplinas.

Em relação à experiência no Ensino Superior, constata-se que sete docentes estão atuando no intervalo de 1 a 2 anos, quatro professores no período de 3 a 4 anos e três formadores possuem 5 anos de atuação nesse nível de ensino.

CAPÍTULO 4

OS ACHADOS DO ESTUDO

Neste capítulo busca-se apresentar os achados decorrentes das análises das entrevistas e do questionário. Como o objetivo de desenvolver uma análise interpretativa, com base nos dados coletados, pretendeu-se identificar os problemas encontrados pelos professores formadores em seu início de carreira no ensino superior e as estratégias utilizadas para atender aos desafios pedagógicos e institucionais.

Apoiada nas evidências, compreensão e análise interpretativa de determinados aspectos, pretende-se compreender o objeto investigado e estabelecer relações entre eles. Para isso, organizou-se a análise em eixos, de forma a destacar os aspectos relativos à entrada na carreira, às dificuldades encontradas, à prática pedagógica e às condições institucionais.

4.1 Entrada na carreira

A ideia de ser professor do ensino superior para alguns docentes vai se configurando no decorrer do percurso de sua formação. Assim, ao pensar na possibilidade de ser professor, algumas pessoas já consideram conhecer a profissão, pois passaram muito tempo de suas vidas em contato com o magistério em sua trajetória escolar. Da mesma forma, alguns professores atuantes na educação básica podem considerar que sua experiência e seu conhecimento de

uma disciplina específica possam ser suficientes ou determinantes para o exercício docente no ensino superior. Todavia, sabe-se que as exigências para a docência universitária estão amparadas em funções que são específicas desse segmento de ensino. Cunha e Zanchet (2010) destacam que hoje, na universidade, a função docente configura-se com características que vão além do domínio do conteúdo específico:

Para ensinar, o domínio do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficientes. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194).

Tais tarefas também vêm sendo objeto de preocupação de pesquisadores da Espanha. Diáz (2003) acrescenta um dado que merece reflexão em relação à realidade brasileira e que se refere ao compromisso com a formação dos professores pelas instituições de ensino superior, desde o momento da seleção. Ao relatar que o sistema espanhol não conta oficialmente com padrões de qualidade que definam a função docente de um professor universitário, o autor defende o compromisso e o papel regulador que deve ter a universidade com o nível formativo dos seus professores e não somente com a finalidade de promover um ensino de qualidade, mas [...] *como estratégia para garantir à sociedade que os selecionados reúnam as condições necessárias para desempenhar a tarefa docente* (p. 31).

O pesquisador entende que a inexistência de um conjunto de requisitos coerentes aceitos por todos e que possam servir de pauta na hora de selecionar, formar e avaliar o professor minimizaria o critério de escolha que, em muitas situações, ocorre apenas pela atuação e competência no trabalho demonstrado em aula.

Embora o autor refira-se à realidade europeia, suas propostas têm ressonância direta sobre o processo de inserção desse profissional, desde o momento da seleção e entrada na carreira e como desafio institucional e de política pública concordando com Cunha e Zanchet (2010).

E como se deu o processo de entrada na carreira dos sujeitos da pesquisa? A forma de entrada na carreira pode exercer influência sobre o compromisso com a qualidade da docência ou a respeito da constituição da identidade profissional? Destacam-se, a seguir, dados que evidenciam como se deu o ingresso dos docentes desta pesquisa no ensino superior.

Dos 14 professores entrevistados, cinco ingressaram no ensino superior por meio de concurso. Dos docentes concursados, apenas quatro trabalham em instituições públicas e um em instituição privada que também utiliza o processo seletivo para ingresso dos docentes na instituição.

Um concurso em três fases, fase escrita, prova didática, que é a aula e por último a análise de títulos (Professor Róger).

Eu vi que estava aberto e, como estava solicitando Licenciatura em Matemática, e eu tinha e atendia as condições. Prestei aqui como substituta [...] e para a minha surpresa tinha ensino superior. Desconhecia isto, isto foi em 2010. Passei e comecei a ministrar aulas no ensino superior [...] eu fiz as inscrições, prestei o concurso, passei também no concurso e acabei me efetivando aqui em São Paulo (Professora Ivete).

Eu fui buscar concursos e tudo mais em universidades, porque eu já havia prestado concurso na Educação Básica havia passado, mas nunca assumi, [...] eu tenho que buscar algo no Ensino superior, aí eu comecei a prestar concursos, esse aqui [...] foi o primeiro que eu prestei e passei, só que demorou dois anos para chamar (Professor Ton).

Os professores apresentados foram aprovados em concursos públicos para ingressar no ensino superior. O professor Róger, as professoras Ivete e Solange já possuíam experiência anterior na educação básica e sonhavam ingressar no ensino superior.

A forma de ingresso pela via dos concursos se constitui, conforme Belhoste (2011), em um rito de passagem que é decisivo para os destinos dos indivíduos e estruturante para as instituições. Para ele, a aprovação num exame como o concurso possibilita [...] *efetuar uma passagem no tempo e no espaço, de um universo a outro: deixa-se uma turma, um nível, leia-se um universo escolar, para entrar em outra turma, num nível superior, leia-se num universo profissional* (p. 383).

Os depoimentos dos professores ingressantes por concurso parecem valorizar essa forma de acesso; que pode ser destacada como um momento de preparação e formação para a inserção no novo grupo profissional. A questão da transparência no processo e na forma como é realizada, com oportunidade de o candidato mostrar seus conhecimentos, suas competências e habilidades, pode demarcar uma forma de inserção diferenciada que pode deixar marcas no início dessa trajetória. Belhoste (2011) considera que, ao passar por uma situação de exame escolar como é o caso do concurso, [...] *o examinado sai necessariamente transformado. O veredicto escolar produz nele uma mudança de estado em relação à qualificação que o veredicto lhe impõe* (p. 383). Assim, uma das entrevistadas reforça o valor do concurso e sua surpresa com a aprovação:

[...] foi um concurso bem estruturado, bem levado, um concurso com transparência bem feito também. Eu não tive dúvida que era transparente, que não houve favorecimento, não tive dúvida disso. Eu fiz esse concurso, eu disse “eu vou fazer para ter experiência, eu sou mestre ainda, talvez eu não passe, deve ter vários doutores. Aí eu passo por uma experiência diferente para poder me preparar para os próximos.” Para minha surpresa, eu passei, passei em segundo lugar! (Professora Solange).

O professor Ton queria mudar de emprego e fez opção de ser professor, não possuía experiência na educação básica, embora tenha sido aprovado em concurso para esse nível de ensino, não teve interesse em ingressar por questões salariais, mas tinha o objetivo de se tornar professor do ensino superior.

Verifica-se que o ingresso desses professores seguiu o ritual comentado pelas autoras.

O ingresso nas instituições públicas se dá sempre por concurso, mesmo para a contratação do professor substituto, cujo número tem aumentando em decorrência da contenção de despesas a que vem sendo submetidas. No concurso para efetivos, o professor passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação, realizada por seus pares nos departamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 119)

Nesse tipo de contratação, nem sempre o candidato precisa comprovar experiência anterior. Já no caso do professor Gilmar, que atua em uma instituição

privada que promove processo seletivo, concurso para contratar professores, a experiência anterior era um critério determinante para a aprovação. Ele relata: [...] *foi na metade de 2009, eles abriram um concurso aqui para selecionar professores de Álgebra Linear e Estatística [...]. Aí realmente eu fiquei classificado em segundo lugar, exatamente por essa questão da experiência.*

Era um sonho que se realizara, ele havia tentado inúmeras vezes ingressar na educação básica e não conseguia, por não ter experiência anterior. Durante o doutorado que decidiu não mais ser professor da educação básica, queria ser professor do ensino superior. Foi aprovado no concurso para professor, ficou em segundo lugar, por não possuir experiência anterior. Sente-se realizado em atuar nesse nível de ensino e declara que está se preparando para participar de concursos em instituições públicas.

Sabe-se da relevância da titulação para ingressar no ensino superior, nas instituições públicas, por meio de concursos: pós-graduação, como mestrado ou doutorado. Além das habilidades e dos conhecimentos que serão aferidos, bem como o exame de suas publicações, da aula didática e sua atuação em relação à arguição de uma banca de examinadores, que irá considerar o candidato apto ou não para atuar nesse nível de ensino.

No entanto, não se pode perder de vista que

O fato de o profissional ter sido aprovado em concurso público, com prova didática, não ameniza o contraste entre o seu pouco conhecimento acerca dos saberes da docência universitária e o saber reconhecido em sua área [padrão *qualis*], altamente valorizado em seu ingresso (MACIEL, 2011, p. 217-218).

Esse quadro em relação à preparação do professor do ensino superior, quando é selecionado por meio de concurso público, impõe alguns questionamentos em relação à forma de ingresso por convite ou por indicação, como é o caso dos demais sujeitos da pesquisa. Que implicações essa forma de ingresso pode ter em relação ao reconhecimento profissional pelos pares? Essas formas de inserção experimentadas pelos professores nas instituições privadas provocariam a necessidade de volta ou continuidade nos estudos?

Em relação aos entrevistados que atuam em instituições privadas, apenas uma professora mencionou que enviou currículo, conforme declara:

Eu mandei um currículo, na época era uma amiga, na área de RH, [...] nesse período, que eu mandei o currículo, ela encaminhou para várias pessoas e, nesta instituição eles precisavam de professores [...] eu vim, peguei estas 4 aulas e me tornei professora daqui, já estou aqui há 2 anos (Professora Elaine).

Mesmo tendo enviado um currículo à instituição, a professora contou com a intervenção da amiga, que a indicou no momento em que a instituição precisava.

Os demais docentes entrevistados, oito professores, ingressaram no ensino superior por convite, conforme declararam:

Depois de terminar a minha graduação, fui convidada para trabalhar no ensino superior, durante um pequeno espaço de tempo, de 1 a 2 meses, por estarmos com falta de professor na instituição (Professora Célia);

Convite, na verdade o professor Fausto me convidou, com o professor Carlos, para dar uma disciplina na graduação. Na verdade, eu vim substituir a Silvia, a coordenadora do curso, ela estava gestante, aí eu vim para o curso superior (Professor Célio);

[...] foi meu orientador, ele foi coordenador nesta instituição, e o atual coordenador era amigo dele, então, ele me indicou, eu fui fazer uma entrevista e eu comecei a trabalhar lá (Professor Jonas);

Fui convidado para lecionar no curso superior de Matemática, com a disciplina de Educação Matemática, eu estava iniciando meu mestrado (Professor Márcio); e

Eu trabalhava na escola, ela cresceu, começaram os cursos superiores e eu recebi o convite, logo que eu defendi meu mestrado (Professora Sílvia).

O estímulo para a continuidade dos estudos pode ser destacado, no caso da professora Célia. Ela atua como professora em uma instituição pública estadual e foi convidada por seus professores da graduação para lecionar no ensino superior, em caráter temporário. Ela tinha intenção de atuar na educação básica, mas depois de ingressar no ensino superior decidiu que queria atuar neste nível de ensino. Com base nesta contratação, fez especialização e pretende

ingressar no mestrado para poder continuar na carreira e participar de concurso público que a instituição onde trabalha promove.

Na declaração dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior privada, observa-se que foram indicados aos mantenedores em virtude de terem seus trabalhos na escola básica reconhecidos. A exemplo de outros casos, o professor Jonas teve uma indicação de seu orientador, que era coordenador de curso na instituição.

De forma geral, constata-se que na situação de ingresso por convite, o reconhecimento da competência profissional na área de atuação passa a ser um critério muito utilizado pelas instituições de ensino superior privada.

Recai sobre a reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que passará a lecionar. Nesse caso, o pressuposto institucional é de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar num docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 142).

As autoras complementam que esse ideário faz parte do senso comum que sustenta a convicção de que basta dominar o conteúdo para poder ensinar, pois ensinar, nesse caso, é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em uma sala de aula. Ou seja, não é suficiente ser um professor que conheça profundamente a disciplina específica que vai trabalhar. Como destaca Dotta (2010), *faz-se necessário que o professor passe de especialista de suas disciplinas para professor dessas mesmas disciplinas, movimento que envolve conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno* (p. 70).

Desse modo, constata-se que o movimento de entrada no magistério superior para esse grupo de docentes é uma escolha pessoal que, conforme Isaia e Bolzan (2011), indica um forte envolvimento afetivo com a docência. Em todos os depoimentos a opção é anterior ao exercício do magistério superior, pois os docentes declararam que era um sonho que estava se realizando.

Assim, pautada na contratação, os docentes enfrentarão as questões da sala de aula, como o ensino, a aprendizagem dos alunos, as avaliações, dentre

outras questões institucionais que permeiam o trabalho docente. No caso dos professores iniciantes, outras questões serão enfrentadas, como o trabalho solitário e a insegurança diante de um novo contexto.

4.1.1 O primeiro dia como professor do ensino superior

Nesse período de ingresso, um momento marcante refere-se ao primeiro dia de atuação, quando de fato se efetiva a atividade docente. Esse dia pode ser marcado por muita ansiedade e expectativas, pois, a partir desse momento, é que os docentes perceberão que vão se constituindo docentes do ensino superior. A seguir, ressaltam-se as declarações dos entrevistados em relação a esse momento marcante de sua vida profissional:

Foi um dia de muita expectativa, principalmente porque fiquei afastada da sala de aula por um tempo. Preparei-me para várias perguntas que poderiam surgir, e no fim deu tudo certo (Professora Ivete);

Olha, foi bem tenso! Como eu tinha recém-saído da graduação, além de tudo o meu primeiro dia foi com o pessoal que era meus colegas há um tempo. A gente se via nos corredores e passaram a ser meus alunos. Então, foi uma situação que não foi fácil, mas para mim foi muito gratificante (Professora Célia);

Eu levei um netbook para sala de aula e o data show não funcionou, entendeu? Então, é isso: não tem data show, eu vou contar a história, aí nós sentamos em círculo, nesta classe [...] nos sentamos em círculo e eu fui contando a História para eles e fui fazendo algumas anotações na lousa e depois eu passei os slides para eles por e-mail, para que eles vissem as imagens (Professora Elaine);

Eu estava muito nervoso, então, eu me avalio hoje que não foi uma boa aula porque o nervosismo me atrapalhou. Eu estava muito bem preparado em termos de conhecimento, não que eu ainda hoje saiba tudo, não é isso, mas eu tinha me preparado para aquele dia muito bem, mas meu nervosismo me atrapalhou um pouco (Professor Jonas);

Nossa! O primeiro dia eu não consegui dar aula, que você fica assim muito nervoso, não sei se aconteceu contigo, e você espera que as pessoas vão também perguntar, perguntar, perguntar e elas não perguntam. Você fala, fala, fala e pergunta: dúvidas?

Parece que está todo mundo entendendo e você até se sente um ótimo professor. Até o dia da avaliação (Professor Mário); e

Eu fiquei muito nervosa, mas talvez por já trabalhar na escola e a faculdade como uma extensão da escola, talvez tenha sido menos pior, mas eu tive muito medo também porque na turma, na primeira turma que eu comecei, eu tinha colegas de trabalho (Professora Silvia).

Na maioria dos depoimentos, constata-se um sentimento de nervosismo no momento da realização de seu sonho, atuar no ensino superior. O momento que, para a maioria, foi carregado de muita expectativa e de situações que demandaram decisões rápidas e não planejadas, como o caso dos equipamentos que não funcionaram. O imprevisto na hora de ministrar a aula fez parte do reconhecimento da complexidade do ato de ensinar, embora a maioria se sentisse preparada em relação ao conteúdo a ser ministrado no referido dia.

Outro fator que convém destacar foi o depoimento do professor Gilmar. Ele se preparou por uma semana para sua primeira aula na universidade, conheceu os alunos e começou sua aula. Pelo depoimento, percebe-se que sua escolha se confirma no momento em que está na prática no primeiro dia de aula e reconhece que gosta de atuar junto a um grupo mais adulto:

Eu percebi que era exatamente aquilo que eu queria fazer enquanto eu estava dando aula ali e, realmente, senti muito prazer dando aquela aula, uma satisfação muito grande de poder tratar com esse público que é um pouco mais adulto, que consegue se virar mais ou menos sozinho em algumas coisas. Você não precisa ficar colocando tantas regras que ele já tem uma responsabilidade maior do que as pessoas da Educação Básica. Então, foi bem bacana essa primeira aula.

Todavia, apesar de todo seu envolvimento e preparação para a aula inaugural de sua carreira docente, sentiu uma enorme frustração, quando soube que não trabalharia mais com a disciplina para a qual se organizou e dedicou-se, já que com ela iniciaria sua carreira no ensino superior. Causa surpresa a forma como a instituição lida com seus profissionais e não parece reconhecer o significado e a importância desse início na vida do professor. Em seu depoimento, relata como se deu esse fato: *O que foi interessante foi que quando eu terminei a aula, eu encontrei a minha chefe de departamento, ela perguntou: “O que você*

estava fazendo aqui?” – Eu estava dando a aula de Álgebra Linear! “Essa disciplina mudou, não é mais para você” (Professor Gilmar).

O professor Jorge foi o único docente que não teve tempo prolongado para preparar sua aula inaugural no ensino superior. Ele relatou que sempre teve vontade de atuar nesse nível de ensino. Resolveu então cursar uma pós-graduação com a intenção de atuar no ensino superior na própria escola que, naquele momento, estava implementando esses cursos. Como era muito amigo do diretor da faculdade, que sabia de seu interesse em atuar no ensino superior, foi avisado que qualquer dia seria chamado para substituir um professor que estava sempre viajando, por ser avaliador do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O formador relatou sua experiência e sua tentativa de encontrar material didático que pudesse atender a um grupo desconhecido para ele:

Não foi uma experiência muito boa, não [...] Quando foi no dia, me ligou uns minutos antes e falou: Jorge, hoje você vai dar aula na graduação de Matemática Financeira. Eu perguntei: e o material? – Não tem. Aí, eu tive que preparar na hora, aí eu peguei o que eu tinha, faltavam uns 15 minutos, reuni o conteúdo no computador, até hoje eu tenho esse CD de quatro gigas, mas eu não achei legal, porque era para graduação, não para quem está no Ensino Médio e Fundamental; entrar na graduação é uma coisa assim diferente né? Imagina-se. Lá não era primeiro ano, devia ser quarto semestre ou quinto semestre, aí eu cheguei na sala e não tinha nada; não sabia nada do que as pessoas estavam fazendo de fato e se o que eu tinha era compatível com o que eles estavam fazendo. Aí, eu perguntei para os alunos o que eles estavam fazendo, ainda bem, eu me identifiquei. [...] E, nesse dia, as pessoas gostaram, e eu achei legal! Como eu disse eu sou uma pessoa de sorte e isso é muito bom, foi muito bom! Eu tive uma grande dificuldade, porque eu não tinha nada, eu tinha as minhas coisas, mas eu não sabia se era compatível ou não, e as pessoas gostaram (Professor Jorge).

O período de inserção no ensino superior engloba, conforme Feixas (2002), uma série de experiências ambíguas e confusas, podendo gerar sentimentos de ansiedade, incerteza e insegurança. Não é uma fase fácil e, conforme a autora, pode causar insatisfação e levar os docentes a questionar seu potencial de formador.

Em termos gerais, para os formadores iniciantes esse período, conforme Bozu (2009), caracteriza-se *por uma confrontação inicial com a complexa realidade do exercício profissional, com a transição da vida de estudante e a vida mais exigente do trabalho* (p. 63). Assim, este confronto é traduzido pelos depoentes como dificuldades encontradas no exercício da docência nos cursos de Licenciatura em Matemática.

4.2 Dificuldades encontradas no exercício da docência

Ao considerar a fase de entrada na carreira e a inserção na docência no ensino superior, um dos indicadores que aflorou com força nos relatos refere-se às dificuldades encontradas pelos formadores na fase inicial da docência.

A principal dificuldade ressaltada pelos docentes foi em relação aos conhecimentos básicos que os alunos possuem, conforme declaram:

O meu desafio maior é trabalhar os conteúdos matemáticos com eles, eu sinto mais isto. [...] Esse é um grande desafio, o da má formação (Professor Célio);

E as dificuldades que eu enfrento? São justamente as defasagens que esses alunos trazem para o ensino superior, defasagem de conteúdo matemático (Professor Jonas);

Muitas dificuldades, bastante elementar conceitos matemáticos bem básicos, defasagens [...] Estas dificuldades são gritantes, eles têm uma defasagem tremenda da parte conceitual da matemática bem básica, não vou dizer que são de funções, equações, é bem abaixo disto, é bem elementar mesmo (Professor Márcio); e

Os pré-requisitos, os pré-requisitos mínimos, não sei se é por conta da instituição não ter vestibular (Professor Mário).

A dificuldade mais apontada pelos iniciantes foi a ausência de conhecimentos básicos de Matemática demonstrada pelos alunos do curso de Licenciatura. Eles pareciam surpresos diante de realidade tão conhecida. Nove entrevistados indicaram que sentiam esta dificuldade para trabalhar com um aluno sem os requisitos mínimos em relação à disciplina.

As dificuldades compartilhadas pelos professores põem em destaque as características de singularidade, incerteza, complexidade, instabilidade e conflito na sala de aula já destacadas por Pérez Gómez (1995) ao se referir à formação na universidade. Essas características são aqui reveladas pelos iniciantes e pedem formas de ação e de conhecimento para trabalhar com grupos de alunos cada vez mais distintos e variados que agora podem frequentar o ensino superior. Se o professor do ensino superior não passar de *especialista* de sua disciplina para *professor* dessa mesma disciplina, ou seja, saber movimentar-se entre o conhecimento específico e o pedagógico, com vistas à aprendizagem do aluno (DOTTA, 2010), não conseguirá conduzir esse processo.

Nesse sentido, os professores devem lembrar que, na condição de formadores que são, têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento do conteúdo de sua matéria específica (SHULMAN 2005, p. 12), pois eles são as principais fontes para promover a compreensão do assunto pelos alunos. O modo como esse conhecimento é comunicado, é essencial para promover a aprendizagem dos alunos. No entanto, em razão das diversas características que compõem o perfil dos alunos dos cursos de licenciatura, os formadores devem compreender essa diversidade e serem flexíveis ao oferecerem alternativas para promover a compreensão deles em relação aos conteúdos.

Os estudos sobre conhecimentos e saberes docentes (TARDIF, 2003; SHULMAN, 2005; CUNHA, 2010) já mostraram que a docência exige múltiplos saberes e que eles devem ser apropriados e compreendidos em suas relações. Nessas relações, fica evidente que, além das competências na área específica e do domínio na área pedagógica, uma dimensão a ser mobilizada e exercida pelo docente do ensino superior é a dimensão política.

Os autores trazem contribuições importantes ao considerarem essa dimensão, com vistas à compreensão e à reflexão que a situação exige dos formadores. Se houver um novo perfil de aluno presente nos cursos de Licenciatura e, de forma geral no ensino superior, o professor iniciante ou experiente irá deparar-se com uma situação que demande uma preocupação formativa mais complexa, em relação aos significados sobre o ensinar e o

aprender e os compromissos com as novas relações da educação com o ensino superior. Esta preocupação exige momentos de reflexão e troca entre os profissionais da instituição para a construção de alternativas metodológicas e, sobretudo, institucionais a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

A dificuldade dos professores formadores iniciantes com o ensino do conteúdo de Matemática para alunos que apresentam ausência de conhecimento básico na disciplina expressa a tarefa complexa que devem cumprir e que são destacadas por Feiman-Nemser (2001, *apud* MARCELO, 2011): *devem ensinar e devem aprender a ensinar* (p. 71). Concorda-se com o autor que, ao iniciar a carreira no ensino superior, os formadores enfrentarão as situações da prática e podem perceber que [...] *independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que o primeiro ano seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição* (p. 7).

Como reconhecem Dominguez e Ruiz (2012), o papel de um mentor, supervisor ou de um professor experiente da instituição é fundamental para apoiar e orientar o iniciante no enfrentamento dos problemas da sala de aula. Assim, as autoras destacam que esses profissionais experientes *devem usar seus conhecimentos e experiências para criar oportunidades e condições que ajudem significativamente a aprendizagem do novo professor* (p. 301). Indicam, ainda, a preocupação com a melhoria da docência e destacam a capacidade dos professores experientes de redirecionar a variedade de necessidades do professor principiante, em áreas como: a curricular, a psicológica, a logística e a de gestão da aula.

Outra dificuldade ressaltada pelos professores foi em relação ao número de disciplinas diferentes e ao domínio do conteúdo de cada uma delas:

No começo, foi complicado porque eu nunca tinha trabalhado com disciplina nenhuma e peguei um monte de disciplinas diferentes, eu tive que partir do zero (Professor Gilmar);

Cada disciplina nova que eu vou trabalhar, eu tenho dificuldade, até a questão de alguns conteúdos, algumas coisas que eu não tive na minha formação (Professora Célia);

Aqui no Instituto, por exemplo, tem disciplinas que a gente nunca teve contato. Como eu sou da Matemática, qualquer disciplina que vier [...], você tem que estar disposto a pegar, você tem que estar preparado para aquilo (Professora Ivete); e

Eu acho que essa coisa de conteúdo é o maior desafio. Em alguns cursos há o desconhecimento do currículo. E tem alguns tópicos ainda que eu não domino (Professor Jaime).

Trabalhar com o conteúdo matemático do ensino superior foi destacado como um grande desafio a ser enfrentado por quatro dos entrevistados. Muitos declararam que não foram preparados para trabalhar com algumas disciplinas e com determinadas nunca tiveram contato.

A itinerância nas disciplinas (BOING, 2008) torna a situação mais difícil aos iniciantes. Assumir diferentes disciplinas demanda planejamentos e propostas diferentes, além da exigência de sólida formação no campo dos conteúdos científicos próprios da disciplina, como destaca Zabalza (2004). Para o autor, um dos dilemas que se coloca à formação do professor do ensino superior é a busca pessoal pela formação e as necessidades institucionais, ou seja, o desenvolvimento do corpo docente deve estar ligado às estruturas institucionais. Ele entende que as instituições devem promover condições para processos de formação e indica que devem incentivar o professor a enfrentar as dificuldades do trabalho por meio de formação permanente.

Durante o período de inserção no ensino superior, os docentes passam por ajustes e adaptações para conviver com a nova cultura institucional na qual estão atuando. A cultura existente nas instituições de ensino, as tradições, os costumes, os rituais, conforme Pérez Gómez (2001) *condiciona claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar* (p. 131). Nesse sentido, a questão de terem atuado em outro nível de ensino parece não ter sido suficiente para se sentirem à vontade nas instituições nesse início de trabalho. Os formadores revelam que houve algumas dificuldades em relação à inserção em uma cultura com a qual não tiveram contato anterior como docente.

A falta de experiência no ensino superior revelou-se como outra dificuldade apontada pelos iniciantes. O professor Róger entende que os alunos percebem

isso e declara que é na prática que você vai aprendendo a enfrentar esse desafio da inexperiência: *Acredito que um pouco da falta de experiência os alunos acabam percebendo um pouco isso, ter de aprender as coisas na prática, no dia a dia, muitas vezes aquilo que você planejou acaba não acontecendo e isso acaba sendo um desafio.* A rotina de trabalhar em uma instituição de ensino superior, a preparação das aulas, a adaptação com os alunos foram os itens considerados desafiadores para este professor.

Para a professora Solange, a questão burocrática foi a que mais a perturbou, conforme relata: *Eu acho que a primeira, a que mais me chamou a atenção foi que quando eu cheguei, eu não sabia nada nem entrar no sistema para pegar a listagem dos alunos. Bem burocrático, o processo burocrático.* A adaptação da cultura institucional foi sentida pela professora que encontrou um ambiente diferente daquele a que estava familiarizada.

O professor Ton narra: *É tudo novo, um ambiente novo, são funções novas, atribuições novas, responsabilidades novas, pessoas que você precisa conviver diariamente, diferentes, então isso é um dificultador.* Como foi o seu primeiro contato com a sala de aula, as novas atribuições foram sentidas como uma dificuldade a ser enfrentada.

Em relação à inserção dos professores iniciantes na universidade, Fondón; Madero e Sarmiento (2010) indicam que, ao iniciar a carreira dentro de uma universidade, esses docentes iniciantes não recebem informações sobre seu funcionamento e que só aprendem quando surge algum problema que os envolve. Acrescentam ainda que um conhecimento maior do sistema organizativo da instituição deveria facilitar o desempenho do trabalho docente, já que devem dividir seu tempo entre as funções docentes, as pesquisas e a gestão e dedicar parte de seu tempo para conhecer e participar do funcionamento da universidade. No entanto, essa participação representa um esforço sem recompensa pela própria instituição.

De modo geral, pelos depoimentos foi possível constatar que, após ingressar no ensino superior, os formadores entram em contato com a cultura da instituição e buscam conhecê-la e adaptar-se para poder realizar seu trabalho docente. Em relação à adaptação no ensino superior, a professora Elaine sente

necessidade de pertencer a um grupo de profissionais que acredita ser diferente de suas características e declara.

A minha maior dificuldade é criar um perfil. Criar um perfil de professora universitária, me desgarrar do perfil de professora do ensino fundamental e médio. Porque os professores que eu vejo na faculdade têm um perfil mais rígido, mais rigoroso e eu sou um perfil mais, talvez, mais humanitário, mais compreensivo.

Percebe-se que a professora sente a necessidade de criar uma identidade igual a dos colegas, ela não se percebe professora do ensino superior, fato que a incomoda. Isso reporta ao que Torres (2005) descreve em relação à integração promovida pela cultura institucional, a que seus membros *tendem a manter e a fortalecer a sua pertença à organização, interagindo de uma forma convergente e confirmativa, isto é, pautando as suas condutas com vista à manutenção de uma identidade integradora* (p. 445). A autora acrescenta que os atores da instituição procuram agir de acordo com seus interesses, de modo que o sentimento de pertencer ao grupo possa constituir uma condição necessária para prosseguir com seus objetivos.

No caso da formadora Elaine, por ainda não se perceber parte do grupo, comenta que está fazendo psicoterapia para se sentir melhor. No entanto, em relação aos conteúdos matemáticos, ela ainda não se sentiu desafiada. Ela está vivenciando um período de busca de *estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultural* (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190), porém, não houve um olhar crítico sobre o perfil que já está cristalizado. Ser rígido e rigoroso não significa ser menos humanitário. Sua concepção de professor do ensino superior parece estar marcada pelo imaginário e pelo poder de reprodução que se estabeleceu durante sua formação.

Em relação às dificuldades ressaltadas pelos docentes elas são consideradas “dificuldades explícitas” (VALENZUELA e BARNETT, 2013, p. 896), pois são facilmente reconhecidas pelos professores. Em relação a essas dificuldades, os formadores relacionaram a dificuldade de ensinar novos conteúdos em razão dos pré-requisitos que deveriam possuir, o lidar com os aspectos burocráticos e a cultura institucional.

Outro tipo de dificuldade que os autores acima analisam, são as relacionadas às “dificuldades implícitas”, que são aquelas que os docentes acabam não percebendo, mas, que geram um desconforto no processo de ensino e aprendizagem. A respeito delas o professor Róger declara se sentir inseguro para atuar nesse nível de ensino. Pode-se perceber que como está iniciando a carreira no ensino superior, ele ainda não tem o controle da situação, desconhece o dia a dia da aula universitária e ressalta: *“O medo de fazer algo errado era constante”*. Assim, revela algo que está implicitamente presente em suas aulas.

A professora Sílvia projeta sua preocupação em relação ao futuro de seus alunos: *a maior dificuldade é essa sentir como que esses alunos vão sair da graduação e vão assumir uma sala de aula*. O comentário da docente revela um sentimento de incapacidade diante do que ela acompanha na sala de aula, onde observa alunos sem vontade de aprender, de buscar o conhecimento, de pesquisar. Durante as aulas, eles revelam que sua formação básica em relação aos conteúdos matemáticos é frágil.

Outra dificuldade que aparece implicitamente são as expectativas do Professor Ton *A gente tem uma expectativa muito idealizada, a gente queria que fosse tudo perfeito, que nossos alunos respondessem assim, assado, [...] Ah, eu planejei algo e queria que se efetivasse e, na maioria das vezes, não se efetiva e você se frustra e tudo mais*. Essa expectativa demonstra ser característica do professor iniciante, pois revela algo que foi idealizado em razão de não ter tido um contato real com o aluno, depois ele terá de lidar com suas frustrações e que somente esse aluno irá perceber e sentir.

O professor Gilmar percebeu suas dificuldades implícitas, após inúmeras reclamações dos alunos e conversa com os colegas.

Então, essa era uma das reclamações de que eu ia muito rápido com as coisas, outra coisa que eu falava muito rápido, essa coisa de inexperiência, eu ia muito rápido, falava muito rápido e que, às vezes, eu não fazia tanto exercícios com eles em sala de aula que deixava eles se virarem sozinhos.

Assim, a falta de experiência anterior, conforme ressalta, não permitia que percebesse que estava trabalhando com uma quantidade excessiva de conteúdo.

A fala muito rápida revelava a insegurança ou a ansiedade em ministrar o conteúdo. Apoiado em sua experiência de aluno, que aprendera a pesquisar e ser independente dos mestres, acreditava que seus alunos poderiam resolver exercícios sozinhos.

Outro desafio destacado pelo professor Ton e pela professora Célia foi em relação à sua inexperiência na educação básica. O fato de trabalharem com a disciplina Prática de Ensino tornou o relacionamento com as escolas, onde os alunos realizam o estágio, uma dificuldade, conforme relatam:

Lidar com escolas, com os professores da escola [...] para trabalhar com as questões do estágio, a abertura dos professores da escola para receber a gente também não foi fácil (Professora Célia);

Um terceiro desafio, eu acho que é aproximar o curso de Licenciatura em Matemática das escolas e a escola do curso de Licenciatura em Matemática (Professor Ton).

As dificuldades ressaltadas pelos dois formadores compõem um processo de aprendizagem da docência no ensino superior e vivenciado por esses iniciantes. A construção de parceria com as escolas para que se possa trabalhar de forma integrada com a universidade é destacada por Mizukami (2005), como condição para que se efetive a formação do formador.

4.3 Concepções e práticas dos formadores iniciantes

O eixo concepções e práticas agrupa dados que permitem vislumbrar indícios dos saberes/conhecimentos docentes na visão dos formadores iniciantes, que foram manifestados nas entrevistas e demandaram uma organização em subeixos que guardavam relações com a prática e saberes envolvidos em cada um deles.

O professor do ensino superior desempenha um conjunto de funções que, conforme Zabalza (2004) ultrapassa o exercício da docência. Para o autor, a função de ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la foi se tornando mais complexa com o passar do tempo, especialmente, se forem

consideradas as novas condições de trabalho, que incluem a massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos e incorporação de novas tecnologias, etc.

Mesmo considerando tal complexidade, o pesquisador atribuiu aos professores do ensino superior três funções: *o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade)* (ZABALZA, 2004, p. 190). O autor alerta que, atualmente,

novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 190).

Diante de tantas funções que envolvem o exercício da docência no ensino superior a presente pesquisa dará destaque à função ensino que, para os professores formadores iniciantes no curso de Licenciatura em Matemática é caracterizada por tensões e aprendizagens diante do novo contexto. Assim, nesse processo de inserção profissional, considera-se que

é, portanto, fundamental que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 53).

No envolvimento com o ato da docência, os formadores encontraram várias dificuldades conforme descrito anteriormente, mas também identificaram as formas que têm encontrado para lidar com elas. Uma delas refere-se à falta de conhecimentos básicos do ensino médio identificada nos alunos e ressaltada por muitos formadores. Eles declararam que, para lidar com essa defasagem, orientam seus alunos a formarem grupos de estudos. Outros encaminham os

alunos para a monitoria ou os próprios formadores atendem para auxiliar nas dúvidas; alguns preparam listas de exercícios para que os alunos possam resolver extraclasse e ajudam-nos na própria aula, conforme relatam:

Dentro do possível, a gente tem procurado orientar grupo de estudos para que eles mantenham grupos de estudos, organizem-se em suas casas, porque só o tempo de sala de aula é pouco e trabalhar com exercícios complementares com eles (Professora Elaine);

Alguns professores dedicam tempo para atender estes alunos, ou se faz um grupo de estudo com estes alunos [...]. Nestas atividades, a gente começa a desenvolver alguns dos conhecimentos do Ensino Fundamental (Professora Ivete);

Incentiva, você dá uma lista separada, uma lista de exercícios separada para eles. Resolve isso aqui, faça os exercícios, pesquise em tal lugar, depois traz a dúvida para a gente discutir (Professor Jaime);

Nas disciplinas que eu trabalho, eu foco muito tudo isso, a questão de escrita, de resumos de resenhas, a questão de apresentação de leitura de discussão, porque eu percebo que é uma carência muito grande já vinda lá da Educação Básica (Professor Jonas); e

Marco uma hora para tirar dúvidas, ele tem ido, mas nem todos vão, então eu faço toda uma ginástica para que eles cheguem ou à monitoria ou a mim, tem todo um processo (Professora Solange).

Assim, os formadores estão buscando alternativas para lidar com a questão do conhecimento dos alunos. Resgatam os conceitos matemáticos do ensino fundamental, procuram suprir a questão da escrita e da leitura e ainda buscam deixar um horário extra de seu tempo livre para auxiliá-los. Mas, os formadores constatarem que levam muito tempo para conseguir fazer o aluno atingir um nível adequado de conhecimento da Matemática básica, conforme declara o professor Jorge: *Então, a gente tem que fazer um trabalho, tem que preparar o aluno para começar o curso. Às vezes, esta preparação vai até a metade do curso.*

Este cenário reflete as considerações de André, Hobold e Passos (2012), quando se referem ao trabalho docente dos professores formadores e suas práticas, que vêm sendo afetados pelas transformações econômicas, sociais e

culturais vividas pela sociedade contemporânea. Entre essas mudanças, as autoras destacam as relativas ao perfil do aluno que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho docente dos professores formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adaptar suas práticas em resposta aos novos desafios que chegam às salas de aula no ensino superior. Tais desafios impõem exigências aos formadores iniciantes no que se refere a seus saberes para ensinar.

4.3.1 Saberes

Os professores formadores, ao se depararem com os vários desafios em sua atuação profissional, necessitam mobilizar vários saberes para efetivar a ação de ensinar. Sobre o tema, Tardif (2003) ressalta que a *questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente, ao contexto social no qual a profissão está inserida e que determina de diversas maneiras os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão* (p. 218). Assim, importa compreender como os formadores iniciantes estão mobilizando os saberes adquiridos em sua formação acadêmica e também como estão se apropriando de novos saberes, em razão das condições que possuem para sua atuação docente.

Quanto à dificuldade com o conteúdo ministrado nos cursos de Licenciatura em Matemática, os formadores ressaltam como estão lidando com este item e revelam as fontes às quais recorrem para sanar fragilidades de sua própria formação. A respeito disso, o professor Célio afirma que sua formação acadêmica ajudou-o nessa fase da carreira e a visão que tem do mestrado está expressa em seu depoimento:

O mestrado, pelo menos me deu um suporte para ensinar bem, eu acho que o curso da PUC foi fantástico. Poxa, eu acho que não poderia ser em momento melhor pessoal mesmo, profissional, de ter feito, dá um sustento, e fala pode ir que você tem condições está capacitado e para isso, claro a dedicação sua de estar atento aos congressos, atento a tudo isso a esse movimento dentro da educação. Eu acho que isso ajudou e caminhou mesmo. Eu acho que o mestrado foi o norte para te dar força e olha, você está pronto e tem condições de dar aulas no curso superior, dentro da área de matemática ou correlatos ou sei lá, de metodologias deste tipo.

Nesse depoimento ressalta-se a importância dessa fonte de conhecimento destacada pelo professor Célio, que foi sua formação na pós-graduação. Ele a considera como a base de sua atuação no ensino superior e na área específica de Matemática, reafirmando o já anunciado por Shulman (2005), de que a fonte de conhecimento específico provém da formação acadêmica de sua disciplina.

Os demais formadores ressaltam a dificuldade em relação aos conteúdos. Alguns confirmam que tiveram as disciplinas em seus cursos de formação inicial, o curso de Licenciatura em Matemática, mas que ficaram distantes em razão do longo tempo que cursaram a licenciatura, e pelo fato, de não terem utilizado ou trabalhado com esses conteúdos: *Os conteúdos eu tenho que rever, replanejar, reestudar são coisas que ficaram perdidas, coisas que você não utiliza, sobretudo Álgebras e Cálculo, você não utiliza no dia a dia e acabaram ficando perdidas e está sendo um reaprendizado (Professor Márcio).*

Outros formadores revelaram em seus depoimentos que sua formação inicial foi deficitária, muitos conteúdos não foram significativos ou sequer abordados nos seus cursos. No entanto, não desanimam e buscam saídas para preencher a deficiência encontrada:

Eu tenho que buscar, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atrás, porque eu sei que não tive isto e isto acaba sendo um pouco complicado, mas é claro, tem que ir atrás, porque nem tudo que eu preciso ensinar são coisas que eu já aprendi (Professora Célia).

Tem que aprender na marra. Esta é uma dificuldade que eu tive que passar. Então... quando a gente pega algumas disciplinas muito diferentes, algumas que a gente nunca viu, a gente tem que dançar (Professora Ivete).

De acordo com as declarações dos entrevistados, fica acentuada a perspectiva de que, especialmente em relação aos conhecimentos específicos, o professor é chamado a aprender novamente, como destacam Junckes e André (2012):

Não há como negar que a docência requer conhecimentos específicos relacionados ao ensino e à aprendizagem, sem contar com inúmeras situações complexas em que o professor precisa rever conhecimentos, teorias, informações, ou seja, aprender novamente (p. 523-524).

Nesse processo de aprendizagem, os formadores precisam *possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a 'ler' a realidade e enfrentá-la* (GAUTHIER *et al.* 1998, p. 24). Os autores acrescentam que os saberes necessários ao ensino, quando mobilizados, *formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino* (p. 28).

Outro destaque em relação à forma como os professores concebem a prática, refere-se à falta de conhecimento do currículo do curso de Licenciatura em Matemática.

Eu entrava em contato com o colega e conversava com ele. Oh, as partes principais que você trabalha o conteúdo é este, este é importantíssimo, você não pode sair destes elementos desta disciplina (Professor Márcio);

[...] há o desconhecimento do currículo e tem alguns tópicos ainda que eu não domino [...] maior é ainda um pouco de falta experiência de conhecimento do currículo geral (Professor Jaime).

Estas declarações permitem constatar que os professores formadores, por estarem iniciando a docência no ensino superior e serem membros de uma comunidade acadêmica, ainda não tiveram tempo hábil para compreender as estruturas dos assuntos ensinados e os princípios de organização conceitual, indicados por Shulmam (2005), como necessários à prática docente. Novamente emergiu a questão da formação inicial desses professores que pode ser questionada em relação aos saberes curriculares não trabalhados e que poderiam apoiá-los para uma compreensão mais rápida e eficiente do currículo real das instituições onde trabalham.

Os depoimentos dos professores formadores iniciantes mostraram como estão respondendo aos desafios encontrados no exercício da docência no ensino superior e como estão buscando suprir suas necessidades pedagógicas, em um processo de aprendizagem constante sobre o saber ensinar.

4.3.2 Aprendizagem da docência

Nas declarações dos professores formadores, observa-se como vão criando autonomia para organizar e escolher as atividades, conforme vão adquirindo mais experiência; o que confirma um processo de aprendizagem com o exercício da docência. Para os docentes iniciantes, o desafio de superar os desafios foi marcado pelas trocas recebidas de forma contínua tanto pelos alunos como pelos professores (BOZU, 2009).

Quando a gente trabalha pela primeira vez (a disciplina), como está acontecendo com Matemática Financeira, primeira vez que eu estou pegando, têm coisas que são novas para mim, e a gente vai aprendendo, e os alunos, às vezes, trazem algumas informações, a gente vai aprendendo e vamos trocando ideias, é assim que a gente vai aprendendo. Temos que estar abertas (Professora Ivete);

Conforme o passar das aulas, eu ia modificando, ia fazendo a modificação das atividades, já com certa experiência eu não precisei mais passar as atividades que eles (os professores) passaram para mim, já estava criando as minhas próprias atividades. Isso já foi traçando o meu próprio perfil, dentro da sala de aula e dentro das minhas aulas. Nesse sentido os professores foram bem colaborativos (Professor Márcio).

O processo de superação evidenciado pelos formadores caracteriza uma capacidade de reorganização interna diante dos desafios enfrentados, tanto em relação à organização de seu trabalho pedagógico como no enfrentamento de situações adversas da sala de aula, que Isaia e Bolzan (2011) chamam de resiliência docente.

Nos relatos dos formadores iniciantes, percebe-se uma necessidade de superar os desafios do dia a dia da melhor forma possível.

Então, no primeiro semestre, eu fiz uma reprodução do primeiro semestre que eu tive também. Quando chegou na metade do ano, eu comecei a ver que aquilo para mim, não estava satisfatório. Eu precisava começar a olhar para aquilo que eu ia trabalhar e tentar fazer algo diferente, então, eu parava para pensar como foi a minha aula, e o que mais eu poderia fazer sobre aquilo. Comecei a ir um pouco além daquilo que foi trabalhado comigo. Então, para mim, ali, eu comecei a ver que podia ir além e podia crescer (Professora Célia).

Para a professora Célia, o processo de reflexão sobre sua formação possibilitou que ela se superasse, quando percebeu que poderia avançar, que poderia fazer algo a mais do que ela teve e, assim, notou seu crescimento e amadurecimento profissional.

A questão da quantidade do conteúdo ministrado e do desconhecimento das reais condições de aprendizagem dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática revelam uma concepção equivocada do professor, como é evidenciado abaixo.

Vou dizer da minha prática de sala de aula, eu tinha uma visão do ensino superior [...] Eu vou dar aula na faculdade, é muito conteúdo, enfim vou transmitir mais e mais conteúdo e isso acaba ficando dentro de você. E conforme eu fui trabalhando dentro da sala de aula. ‘Professor – nossa!! É muita coisa, muita coisa.’ E isso acabou ficando dentro de mim, marcando-me. Nossa! Realmente, eu to massacrando alguns alunos, muita coisa; então, essas coisas de eles estarem falando para mim: “Oh, você está muito rápido, acelerando, tem muita coisa.” Isso, realmente, acaba mudando a sua prática, e isso marca você e você acaba revendo a sua maneira de estar tratando eles. Sou mais reflexivo, mudança de postura também muda (Professor Márcio).

Na declaração do professor Márcio, observa-se que os enfrentamentos com a questão do conteúdo levaram-no a refletir sobre sua prática. Apoiado nesse processo reflexivo, ele mudou de postura e compreendeu que precisava conhecer os limites dos alunos. Outro alerta que esse depoimento traz é que esse formador está preparando professores que irão atuar nas escolas de educação básica e suas formas de atuar poderão ser tomadas como modelo aos licenciandos.

A pesquisa de Dotta (2010) com 20 formadores de cursos de Licenciatura indicou que, poucos deles, estabeleciam vínculos em relação ao trabalho que realizavam, ou seja, sua prática no curso de formação de professores e a realidade das escolas da educação básica, bem como vínculos com a prática futura que seria exercida por seus alunos, futuros professores.

Mais um enfrentamento em relação ao trabalho pedagógico foi superado com o passar do tempo, ou seja, conforme crescia sua experiência e era

acrescentada a ajuda de outros colegas, sua prática ia melhorando. O professor reconhece a diferença entre sua prática no início da docência e depois de um tempo atuando.

Hoje, por exemplo, eu acho que eu sei lidar muito melhor com as turmas, eu fico bem menos nervoso quando eu começo uma aula do que naquela época. Já sei lidar mais com as turmas, já tenho o que eu posso fazer com determinadas turmas. Já percebo logo no começo o que eu consigo fazer com determinadas turmas, o que eu posso fazer, que tipo de liberdade eu posso dar, que tipo de liberdade eu não posso dar para uma outra turma, outro grupo de alunos.[...] mas isso foi na prática e também com a experiência das outras pessoas que já estavam aqui que eu fui aprendendo [...]. Agora já está mais fácil porque eu já tenho material que já usei, já sei como direcionar um pouco as coisas (Professor Gilmar).

Assim, concorda-se com Bozu (2009) que o processo de sobrevivência é marcado por reconhecer as conquistas e superar as frustrações da vida cotidiana, que, geralmente, são abundantes nos primeiros anos de exercício docente. Apoiados na necessidade de superar os desafios encontrados no exercício da docência, os formadores buscaram construir o papel de ser professor de forma coletiva, e isso só foi percebido por eles na prática em aula e no exercício cotidiano dos espaços pedagógicos. Dessa forma, puderam perceber que

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 229).

Na descoberta de se perceber professor do ensino superior, na constituição de seu papel de formador, os ingressantes deverão desenvolver um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de reflexão, avaliação e aprendizagem sobre seu modo de ensinar, melhorando continuamente seu desempenho como formadores (MACIEL, 2011, p. 215). No exercício de desenvolver essas capacidades, os entrevistados revelaram como planejam suas aulas.

4.3.3 O planejamento das aulas

Saber organizar, planejar, integrar e avaliar os conteúdos educativos são algumas das características destacadas por Ruiz (2008) e que compõem o perfil de um bom professor universitário. Sabe-se que a aula e seu planejamento configuram-se no trabalho docente de forma concreta, é nela que o trabalho do professor toma expressão. É nela que o professor faz o que sabe, o que sente e manifesta-se conforme sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de sua própria função docente, como destacam Veiga *et al.* (2006).

Os formadores, na busca de aprender a ser professor do ensino superior e se adaptar ao novo perfil, também se organizam e planejam suas ações e destacam as formas que vêm utilizando para organizar seu trabalho pedagógico. Isso pode ser percebido na declaração da professora Célia, que trabalha com as disciplinas pedagógicas, em que ela aponta uma preocupação com o aprendizado de seus alunos e busca tornar sua aula adequada ao perfil deles: *Trabalho muito com textos, artigos, busco artigos que tenham um bom fundamento, que possam auxiliar os meus alunos, mas que tenham uma linguagem acessível, para que não fique pesado demais para eles trabalharem (Professora Célia).*

Assim, concorda-se com Ruiz (2008) que a partir de sua reflexão o formador adquire uma das características necessárias ao formador: *Ser consciente e compreender as diferentes formas com que o aluno aprende* (p. 181). O professor Célio, por exemplo, faz seu planejamento no início do semestre e no decorrer das aulas vai refazendo os exercícios para que possa se lembrar do que estava planejado.

Eu tenho mania de estar planejando no Excel e no Word, então eu tenho todas as aulas preparadas. Por exemplo, vou dar a disciplina de cálculo, então eu olho no calendário, pego as 20 aulas, tiro os dias de prova, organizo tudo isso e começo a preparar as aulas. Aí, sempre no domingo à noite, eu refaço os exercícios ou leio um texto (Professor Célio).

O professor Ton segue o mesmo ritual do professor Célio e acrescenta que, dependendo do caráter da disciplina, vai diversificando seu material de

apoio. No depoimento desse professor, chama atenção o fato de como passa a ser exigente a prática do docente que trabalha com diferentes disciplinas. Ele revela a clareza desse contexto e a organização das aulas parece atender a essa exigência:

[...] no início de cada semestre, eu faço o planejamento de todas as disciplinas, com a distribuição das aulas e as temáticas iniciais que eu pretendo trabalhar em cada uma das aulas, [...] conjuntamente com esse planejamento inicial, eu vou separando material que vai ser necessário, de textos ou de livros, depende do caráter da disciplina, uma disciplina mais prática de matemática, como Cálculo ou Álgebra Linear, normalmente a gente usa um ou dois livros; agora nas disciplinas metodológicas, às vezes, a gente usa uma infinidade de livros, artigos e tudo mais (Professor Ton).

A professora Elaine também planeja suas aulas com antecedência, mas procura adaptar depois que conhece seus alunos, pois respeita a diversidade de seus educandos, procurando seguir o que está na ementa de sua disciplina.

Primeiro a gente planeja dar tudo o que está na ementa, mas não depende só da ementa, nem só do professor, tem todo o processo do aluno. [...] tem que sentir como é o aluno, não dá para empurrar o conteúdo goela abaixo. Eu acho que tem que respeitar o tempo do aluno (Professora Elaine).

O professor Gilmar é o único formador que trabalha com os dois tipos de cursos de Licenciatura em Matemática, o curso presencial que, segundo ele, está finalizando por não haver mais turmas para esta modalidade; e o curso a distância, que é única modalidade que a instituição está oferecendo.

No presencial, em geral, eu preparo aula semana a semana. Eu penso o que eu quero trabalhar nessa semana [...] eu vou lá e penso o que eu tenho de exercícios interessantes com uma abordagem interessante. Eu pego um monte de livro de Cálculo e vou olhando, pegando ah! Aqui tem uma ideia legal para começar a introduzir isso, a continuação acho que está legal nesse livro aí eu vou fazendo, aí eu monto um material meu ou eu disponibilizo esse material impresso para eles. No curso EaD, a gente planeja tudo antes [...], por exemplo, em dezembro eu preparei o curso de noções de Matemática financeira. Com base na ementa, a gente foi olhando, a gente tem 8 semanas para trabalhar com esses conteúdos que estão aqui na ementa. [...] não é para um

economista, não é para um administrador, nada disso é para um professor da educação básica, o que ele vai precisar para trabalhar com Matemática financeira na educação básica [...] sempre pensando que eu estou formando um futuro professor (Professor Gilmar).

Nesta declaração, percebe-se que as modalidades requerem que o formador tenha uma flexibilização de postura. No curso presencial, ele pode fazer mudanças durante o processo de ensino e aprendizagem, no curso a distância ele só pode fazer alguma mudança no próximo semestre, em razão da obrigatoriedade da entrega do curso pronto, no começo do semestre, para a instituição. Todavia, ele ressalta que não perde de vista que está formando o futuro professor da educação básica.

A questão dos cursos de Licenciatura em Matemática serem oferecidos na modalidade a distância requer uma reflexão em relação à postura dos professores formadores, conforme indica Ferreira:

A possibilidade de um percentual das disciplinas serem administradas a distância é uma alternativa interessante e o uso das plataformas de ensino tornou-se uma extensão das salas de aula. Por outro lado, exige uma atenção redobrada na apresentação dos materiais, na elaboração das mensagens e nas respostas aos alunos (FERREIRA, 2010, p. 94).

Além de estarem familiarizados com as plataformas de ensino, os formadores precisam ter disponibilidade para atender a seus alunos que, geralmente, querem as respostas às suas dúvidas de forma imediata, exigindo dos formadores uma disponibilidade constante para atendê-los e, com isso, o trabalho docente é intensificado.

A professora Ivete e o professor Márcio declaram que planejam suas aulas, mas, quando ministram a mesma disciplina pela segunda vez buscam inovar para não correr o risco de dar a mesma aula.

Olha, a gente sempre tem que estar inovando. Às vezes, por falta de tempo, a gente acaba não inovando, não. A gente tem uma preocupação: a cada semestre, tentar trazer alguma coisa diferente, porque senão o aluno que, às vezes, pega DP fala "Nossa! de novo tudo isso?" (Professora Ivete).

[...] final de semana, eu planejo, tem disciplinas que, como anéis e polinômios, eu tive no semestre passado, como eu já tenho aulas planejadas, o que eu costumo fazer, tento dar uma organizada. Tiro alguns assuntos em questão dos exercícios, exercícios que já estão muito batidos, eu tiro, troco, não que eu vou dar essa aula e nem vou ver, pego a matéria dou um olhada, dou uma passada de olho, aprofundo, há turmas que não deu para aprofundar, [...] quando é uma aula nova, que eu vou trabalhar um assunto que eu nunca tenha trabalhado, eu acabo demorando 1 ou 2 horas no máximo. Aí para resolver os exercícios e entender os conceitos, consulto a bibliografia no site, para estar planejando essas aulas (Professor Márcio).

O professor Mário, como a maioria dos formadores iniciantes, prepara sua aula, resolve os exercícios com o objetivo de adquirir mais segurança com a disciplina que está trabalhando.

Depende da disciplina, eu monto uma explicação em cima do conteúdo, uma explicação básica para não esquecer de nenhum detalhe, separo exercícios. Faço a resolução separada dele e preparo outros para que eles mesmos resolvam, para eu descobrir se foi proveitoso ou não o que eu passei (Professor Mário).

A Professora Sônia também não foge à regra dos demais em relação à preparação de sua aula.

A sequência que você faz é aquela que a gente junta o que é melhor, você modifica a sequência. Você, às vezes, acaba formando para você uma sequência que pode ter uma junção de outros materiais ou algum exercício que você deu. Alguma coisa da prática que você relaciona e faz aquela sequência para sua segurança, domínio. Esse domínio eu não tenho, ainda ... eu não tenho! Então, eu estudo mesmo, preparo, preparo e vou para a sala de aula, entendeu? Já aconteceu do aluno perguntar coisas e eu não saber, coisas que estão depois (Professora Solange).

Embora tenha se preparado para a aula, a professora Solange já foi surpreendida com perguntas inesperadas. Fondón, Madero e Sarmiento (2010) ressaltam que os problemas surgidos na sala de aula podem ser difíceis para os professores iniciantes e que responder adequadamente a perguntas inesperadas não é fácil para os formadores que não têm experiência. Os autores acrescentam que a atitude do professor é crucial, e que é necessário manter em suas aulas

uma atitude calma e sossegada, utilizando uma linguagem e um tom de voz adequados, pois, isso é indispensável para que os alunos percebam o domínio da matéria que se expõe. No caso da professora Solange, a calma e a segurança que passou para os alunos não foi no sentido de dominar o conteúdo, mas, sim, da experiência que carrega de outros níveis de ensino, que lhe permite ser sincera e informar para seus alunos que não sabe tudo.

Nas falas dos professores formadores, percebe-se o esforço que fazem para se prepararem para o exercício da docência diante das inúmeras tarefas de seu ofício, uma vez que eles se sobrecarregam de trabalho, que acaba invadindo seus horários de descanso.

A sobrecarga de trabalho, acrescenta-se especialmente no caso dos formadores entrevistados que atuam nas instituições de ensino superior privada, o acúmulo com atividades docentes que exercem na educação básica. Da mesma forma, a sobrecarga também pode ser identificada nos formadores das instituições públicas que apontaram o envolvimento com os projetos das instituições e que, além da atividade docente em sala de aula, precisam se dedicar à pesquisa de sua área específica.

Importante ressaltar que, ao considerarmos a questão do planejamento das aulas, um planejamento coletivo e discutido por todos se constituiria em um importante momento da aprendizagem docente no ensino superior. Como na pesquisa de Dotta (2010) com professores formadores, também nossos sujeitos não indicaram essa forma de planejar. A autora justifica a ausência desse dado, pois acredita que se trata da [...] *falta de referências quanto ao planejamento coletivo, quanto à existência de momentos e espaços nos quais os professores possam se reunir e planejar ações formativas em conjunto* (p. 208).

Assim, concorda-se com Maciel que a aprendizagem docente na educação superior também

está voltada às atividades de ensinar uma profissão – que não é oferecida em um catálogo orientativo logo que se ingressa na docência universitária, um campo prático que não se define com generalidades, mas mergulhando em sua “complexidade”. A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca das experiências, na busca dos conhecimentos e estratégias que permitam desenvolvimento nas atividades da docência. (MACIEL, 2011, p. 214)

Para que conquistem tal desenvolvimento na atividade docente é importante que os formadores mobilizem diversos saberes, conforme alertou Tardif (2003), e que se valham das principais fontes de aquisição desses saberes, sobretudo nessa fase inicial da docência.

4.3.4 Os referenciais usados

No exercício da docência, os professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática mobilizam diversos conhecimentos, que nos dizeres de Tardif e Raymond (2000, p. 213) *são plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados*, pois eles se manifestam no exercício do trabalho, provenientes de fontes variadas e também de natureza diferente, conforme declaram.

A professora Silvia recorre à sua formação na pós-graduação e busca fazer uma transposição didática do assunto que teve, como pós-graduanda, para seus alunos do curso de Licenciatura em Matemática, conforme declara: *Eu tive disciplina de Álgebra Linear no mestrado, então, quando eu vou dar aula de Álgebra Linear na graduação, eu volto, pego alguns assuntos que foram abordados e tento transcrever em uma linguagem mais acessível para eles* (Professora Sílvia).

No curso de Licenciatura em Matemática, é preciso lembrar que

ensinar não é apenas transmitir conteúdos específicos de cada domínio do conhecimento, mas possibilitar a transposição do domínio específico de uma disciplina para o conhecimento escolar e, fundamentalmente, contribuir para o conhecimento de como ser professor. Mais ainda, proporcionar esse tipo de conhecimento, necessário ao processo formativo dos futuros docentes. Somente no esforço integrativo entre conhecimentos específicos e pedagógicos, o professor de licenciatura cumpre sua função de formador (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 56-57).

Ainda em consonância com a perspectiva relacionada ao ensino dos conteúdos específicos, Marcelo (2009) lembra que a qualidade do ensino não é medida somente pelo domínio exclusivo do conteúdo e que outros conhecimentos são igualmente necessários. Dentre eles, destaca o conhecimento do contexto, dos alunos, de si mesmo e de como se ensina. Mas, a maioria dos formadores revela que suas principais fontes de aquisição do conhecimento são os livros, confirmando o já anunciado por Saviani e Duarte (2010) em relação ao recurso principal adotado pelos professores também na educação básica. Assim, o livro parece ser a fonte de referência principal também nessa fase da carreira:

Livros, muitos que têm a biblioteca ou o que eu tenho, muitos livros da minha graduação. A gente faz muita troca de referências dentro do colegiado, a gente sabe o que o outro está trabalhando (Professora Célia);

Eu tenho alguns livros em casa, então, eu vou em cima desses livros que eu tenho em casa. Quando começa a terminar o semestre, o que eu faço, quais disciplinas eu vou pegar no semestre que vem? Ah... são estas disciplinas, eu tenho material suficiente para essas disciplinas? Se eu não tiver, eu tenho que correr atrás. Eu vejo, nas editoras, quais livros que têm [...] algumas mandam, outras não mandam, e eu acabo comprando, para gente ter, pelo menos, uns quatro ou cinco livros diferentes para ver a linguagem de um e de outro (Professora Ivete).

Acrescentam-se às declarações dos formadores que, além dos livros como fonte de pesquisa e aquisição de conhecimento, para dar suporte à sua prática pedagógica, a internet também os têm atendido nas buscas que realizam:

Eu pegava dos livros mesmo, alguma coisa na internet, algumas coisas com os colegas que me passavam. Por exemplo, uma apostila de Estatística um professor me passou, outro me passou uma outra, aí eu fazia uma mescla e trabalhava as minhas aulas em cima disso. E, assim, segui (Professor Célio);

Algumas aulas eu vou direto nos livros mesmo [...] a História da Matemática que eu estou repetindo, aquele conteúdo que eu fiz no ano passado, agora já estou revisando. As telas podem ser as mesmas, mas existem outras colocações, outras pesquisas. Eu busco as minhas referências ora na internet [...] Então, eu tenho buscado as mais antigas fontes e vejo onde eu acho. Embora essa disciplina não tenha muito a enriquecer. Estatística também é uma disciplina que estou trabalhando, de atualidade não tem muita coisa, são exercícios, construção de gráfico, tabela, etc. Aí eu tenho buscado inovar a prática, porque é um conteúdo pronto já também (Professora Elaine).

O Professor Gilmar ressalta a importância da colaboração dos colegas de trabalho, quando precisa preparar o material do curso a distância e na busca por inspiração nas pesquisas da área de Educação Matemática.

Sempre que os materiais são a distância, a gente nunca faz sozinho, a gente sempre faz em dois ou três, trocando ideia [...] A gente usa livro, material de internet, artigos, a gente procura usar bastante coisas de dissertações e de teses, sequências didáticas que o pessoal faz em dissertações e teses. [...] então eu me inspiro nos livros antigos para fazer discussões (Professor Gilmar).

Para o professor Jorge, além das fontes já destacadas pelos demais formadores, ele busca inspiração em seus antigos professores. Conforme ressalta: *Eu procuro me basear mais nas pessoas, meus mestres. Não que eu inveje, mas eu queria trabalhar como eles, e os livros com que eu tenho me identificado, mas mais nos meus mestres.*

Esta declaração revela que muitos formadores, de maneira implícita, buscam na memória os vestígios de sua formação inicial. Assim, concorda-se com Maciel que

Os novos professores, neste mundo altamente tecnológico, veem-se confrontados, por um lado com novos cenários em todas as instâncias sociais, inclusive para a educação, por outro a tradição que lhes servem como ponto de partida, ao buscarem em seus próprios professores as inspirações para a construção de seus modelos pedagógicos (MACIEL, 2011, p. 215).

A seguir ressalta-se como os professores formadores avaliam o resultado de seu trabalho docente nesse início de carreira.

4.3.5 Avaliação

Identificar as concepções e práticas utilizadas pelos formadores iniciantes em relação à avaliação reporta às considerações de Cunha e Leite (1999) que, apoiadas em Bernstein, apontam que *o conhecimento transmite-se por três sistemas fundamentais de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação* (p. 19). Ainda entendem que o currículo vai indicar qual conhecimento é válido; qual pedagogia, qual sua forma de transmissão e a avaliação adequadas à realização do conhecimento (CUNHA; LEITE, 1996, p. 19).

Também Dotta (2010), apoiada em Cunha (2010a), apresenta os saberes relacionados à avaliação da aprendizagem e que se referem à retomada da trajetória percorrida, aos objetivos previstos e à organização de estratégias avaliativas que melhor informem sobre o que os alunos aprenderam. Para a autora, [...] *isso supõe um conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, uma sensibilidade pedagógica que possibilitarão ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento dos seus alunos* (p. 218).

Assim, diante do atual contexto dos cursos de Licenciatura em Matemática espera-se preparar os futuros professores para sua atuação na escola básica, também no que se refere à avaliação, mas esta preparação exige que o aprendizado seja significativo e que eles o busquem-no ao longo da vida e ainda *estejam prontos para a leitura da realidade, ao questionamento investigativo e à busca de respostas* (MACIEL, 2011, p. 215).

A seguir destacam-se os critérios utilizados pelos docentes para avaliar o conhecimento dos alunos, futuros professores, nesse processo inicial de formação.

Eles trabalham com as apresentações de trabalhos, com planejamento de aulas, que acabam sendo avaliados dentro da disciplina. Trabalho também com resumos, resenhas, com as questões debatidas, escrevendo textos; então, são várias maneiras, mesmo discutindo questões dentro da sala de aula e as discussões acabam gerando avaliações também (Professora Célia).

Para a professora Célia, a apresentação de trabalhos o planejamento das aulas é um exercício para a prática dos futuros professores.

Eu tenho sido assim bastante generosa até, eu faço uma parte da avaliação deles com tudo que eles produzem, então eu valorizo tudo o que eles produzem, certo ou errado, eu valorizo. Aí eu dou a devolução para o aluno, explico se está bom se não está bom, fiz anotações no trabalho e devolvo. Depois eu dou uma prova tradicional para que ele não veja que na faculdade tudo é oba, oba! [...] algumas atividades com consulta, trabalho com aluno em grupo, trabalho individual, tranquilo (Professora Elaine).

A professora Elaine considera-se generosa nas avaliações, por valorizar todas as produções de seus alunos e ainda orientá-los em relação às suas produções. No entanto, não pode deixar de avaliar de forma tradicional, conforme orientação da instituição.

As avaliações à distância são semanais, nas 8 semanas, eles têm atividades para fazer e, assim, eu tento sempre e eles me mandam. Eu já vou dando o retorno para eles. [...] nos cursos presenciais, em geral, eu gosto muito de listas de exercícios semanais, [...] eles fazem e me entregam na semana seguinte. Aí eles fazem 10, 12, 14 listas de exercícios ao longo do semestre. [...], pelo menos, duas provas por semestres é obrigatório (Professor Gilmar).

Para cursos a distância, o professor Gilmar precisa adotar critérios diferenciados do curso presencial, mas as avaliações formais não podem ser desconsideradas, conforme ele declarou.

A professora Ivete ressalta: [...] avalio os alunos da licenciatura, usando os seguintes instrumentos: prova escrita, seminários, listas de exercícios e, às vezes, com resumo de artigos, depende de cada situação.

O professor Jonas procura avaliar a evolução da aprendizagem de seus alunos e ainda busca mostrar a importância da pesquisa na área de Educação Matemática, conforme narra:

[...] eu procuro sempre fazer discussões em sala de aula e aí eu procuro acompanhar como os alunos se comportam, como eles se colocam. Eu procuro, de algum modo, fazer uma espécie de uma comparação entre o discurso desses alunos no início da disciplina e no final; [...] a minha avaliação é mais nessa perspectiva, na realização de resenhas, na realização de resumos expandidos, porque eu entendo que o aluno, na licenciatura, precisa ter contato com aquilo que está sendo produzido em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, até para que ele possa alimentar a sua visão e a sua perspectiva em relação ao ensino de Matemática.

Percebe-se, assim, o esforço individual dos professores com o uso de múltiplos critérios de avaliação para se adaptarem às condições reais de trabalho, favorecerem a aquisição de novos conhecimentos e de valorizarem as diferentes produções de seus alunos. Novamente se constata a ausência de oportunidades para discussões coletivas que contribuam para a reflexão, não só sobre os instrumentos utilizados, como também para a troca de experiências com avaliações, que foram bem sucedidas em relação à aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, é preciso considerar as condições de trabalho e as institucionais em que os professores iniciantes realizam sua atividade laboral.

4.3.6 A colaboração dos colegas

Um destaque de fundamental importância para a atuação dos professores iniciantes do curso de Licenciatura em Matemática foi a colaboração dos colegas de trabalho. Nesse sentido, concorda-se com Pimenta e Anastasiou (2002) que, apoiadas em Benedito (1995)¹⁷, ressaltam:

¹⁷ BENEDITO, Vicenç et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36).

Assim, de forma geral, foi possível perceber nos depoimentos dos professores formadores que, quando perguntados sobre o apoio recebido no início da carreira, eles declararam que foram bem acolhidos pelos colegas do curso de Licenciatura em Matemática com maior experiência. Esse acolhimento foi traduzido como orientação em relação ao conteúdo programático das disciplinas, troca de material e sobre o funcionamento da instituição.

Ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas, o profissional docente vai [re] aprendendo a sua profissão e o modo de ensiná-la. Nesse processo de constituir-se docente, os profissionais, originários de bacharelado ou de licenciatura, vão transformando as concepções de docência que tinham inicialmente e apropriando-se de novos saberes que permitem adaptabilidade à nova profissão (MACIEL, 2011, p. 213).

As orientações recebidas dos colegas de trabalho mostraram-se de fundamental importância aos professores formadores nesse início de carreira, constituíram-se como uma fonte de aprendizagem do trabalho. Eles ressaltaram a questão da disponibilidade, do companheirismo e sobretudo da colaboração dos colegas que os auxiliaram em relação às dificuldades, conforme relatam.

Tenho que aprender, tenho que pedir, correr atrás de colegas ou outros professores ou mesmo com livros, tudo para poder trabalhar com eles (Professora Célia);

Todo mundo sempre me ajuda, me trata com muito carinho, muita vontade de me auxiliar (Professor Gilmar);

Eu não estou conseguindo resolver tal problema, não entendi tal conceito, então, a gente vai aos colegas que entendem um pouquinho mais, me ajuda aqui que eu não estou entendendo tal conceito, tenho essa facilidade (Professora Ivete); e

Oh, tem estas atividade aqui que são interessantes! O que eu acabava fazendo, pegava as atividades dos professores, já tinha há muito tempo lecionado, acabava no primeiro momento até aplicando as mesmas atividades (Professor Márcio).

As declarações dos professores formadores revelam o processo que foram percorrendo, no início de carreira nos cursos de Licenciatura em Matemática e como a colaboração dos colegas contribuiu para sua aprendizagem dos aspectos específicos do ensino, como preparar a aula e ensinar a matéria e as ações pedagógicas que isso impõe.

Concorda-se com Tardif e Raymond que

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula, mas são, sobretudo, as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 231).

Além do apoio dos colegas e da coordenação, o professor Róger foi o único formador privilegiado com um professor tutor que o auxiliou no processo de inserção na carreira, conforme relata:

Aqui os professores substitutos, que estão iniciando, também contam com o auxílio de um professor tutor que é um professor titular que orienta os novatos. Meu tutor era um professor da área de Educação Matemática que me acolheu super bem, convidou para participar do grupo de pesquisa dele e até chegamos a publicar um artigo juntos. A figura dessas duas pessoas foi fundamental para superar as dificuldades (Professor Róger).

Dessa forma, concorda-se com Marcelo (2010) que os programas de inserção profissional devem contar com um conselheiro eficaz, que proporcione apoio emocional, que ensine sobre o currículo e propicie informação sobre as normas internas da instituição. Assim, percebe-se pelo relato do professor Róger que esse tutor foi de fundamental importância para a sua inserção profissional.

Constata-se que as ações de colaboração recebidas no início da carreira para nossos depoentes foram significativas e minimizaram suas dificuldades iniciais. Assim, a colaboração é positiva para o iniciante, mas também para o

professor experiente que se vê provocado a discutir suas práticas, como apontam Stivanin et al (2012).

É importante considerar que a colaboração entre os colegas dentro dos departamentos se caracteriza por ser um caminho de duas vias, pois ao mesmo tempo auxilia os professores iniciantes e os professores mais antigos. Para os iniciantes, o acolhimento inicial lhes dá mais segurança e ameniza as angústias decorrentes do período de inserção neste novo espaço; para os professores mais experientes, pode ser uma possibilidade de discutir o ensino e as práticas desenvolvidas, possibilitando a renovação e o seu desenvolvimento profissional (STIVANIN et al.. 2012, p. 13).

Diante desse contexto de colaboração e ajuda dos colegas, os formadores iniciantes foram aprendendo durante o exercício da função.

4.3.7 Condições de trabalho

Ao refletir sobre a docência nos cursos de Licenciatura em Matemática é preciso levar em consideração as transformações pelos quais o cenário universitário está passando. Isaia (2006), considera que as atuais mudanças passam sobretudo pela questão do desenvolvimento social e econômico do país, *que de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas (p. 64)*. Diante desse cenário, o professor formador encontra no exercício da docência diversos fatores que afetam suas condições de trabalho.

Lidar com a diversidade de alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática foi o principal item destacado pelos formadores. Eles ressaltaram a falta de conhecimentos básicos de Matemática por parte dos alunos, conforme ressaltado anteriormente. No entanto, é importante destacar a consciência que têm sobre o perfil dos alunos que cursam a Licenciatura em Matemática.

4.3.7.1 O aluno na visão do formador

Nos cursos de Licenciatura em Matemática, o trabalho é direcionado à formação profissional do aluno que, geralmente, é um adulto e que se supõe que escolheu a profissão, o curso e a instituição de ensino superior, na qual fará sua formação profissional. Como já se destacou, o cenário em que atuam os novos docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática têm como pano de fundo as *mudanças sociais e estruturais que produzem fenômenos novos, como a massificação do acesso ao terceiro grau e a emergência desse nível de escolarização para a grande maioria de jovens e adultos* (CUNHA, 2011a, p. 201). Nesse sentido, não se tem garantias de que esse aluno escolheu o curso que realmente gostaria, por se identificar com a área de conhecimento.

Um dado a ressaltar é a visão dos formadores sobre o aluno dos cursos de Licenciatura em Matemática. Para eles, a maioria dos alunos encontra-se na faixa etária acima de 25 anos, parou de estudar e está retomando os estudos. Os formadores reforçam que são alunos com dificuldades em relação aos conceitos básicos da Matemática e também apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

Em relação à procura pelo curso de Licenciatura em Matemática, os professores declaram que a maioria dos alunos busca o curso de licenciatura por questão de emprego, busca melhorar as condições, pois alguns estão exercendo funções com baixa remuneração e buscam com o curso superior uma condição de trabalho melhor.

Conforme relata o professor Célio, *muitos deles vêm por conta do emprego, eles querem melhorar a questão do emprego, e eu percebo que talvez gostem bastante de Matemática.*

O professor Márcio acrescenta

Se eu for traçar um perfil dos alunos da faculdade que eu trabalho, geralmente são pessoas de baixa renda, pessoas carentes, mal terminaram o ensino médio no módulo EJA. Fizeram suplência; então, têm esse lado que eles almejam: um curso superior, a questão da ascensão.

Em relação ao perfil dos alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, os docentes declaram que esses apresentam dificuldades em relação ao conteúdo de Matemática da educação básica, mas que se esforçam e têm vontade: *A grande maioria dos alunos fez a educação básica no ensino público. São alunos que chegam com algumas dificuldades de conteúdos básicos do ensino fundamental e do ensino médio, mas são alunos que têm vontade (Professor Róger).*

O Professor Jonas acrescenta a dificuldade de leitura e escrita de seus alunos:

O aluno quando chega, pelo menos na minha instituição, ele chega com muita defasagem de conteúdos matemáticos e também de leitura e escrita, e muitos deles vão finalizar o curso ainda com muitas dessas dificuldades porque a gente não consegue dar conta de tudo isso (Professor Jonas).

A professora Ivete descreve as dificuldades de seus alunos e busca justificá-las em relação ao conhecimento da escola básica.

[...] a gente vê uma heterogeneidade muito grande, nós vemos que têm alunos que têm condições de acompanhar no ritmo normal e a gente vê também alunos que têm uma dificuldade muito grande. Por quê? Porque são, geralmente, alunos que vêm de escola pública, sobretudo alunos que vêm do Estado e aí, como nessas escolas já falta professor, e se já falta o professor eles não tiveram Matemática. Então, eles chegam aqui com um conhecimento que, muitas vezes, não chega nem ao conhecimento de ensino fundamental.

Os formadores declaram que os alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática têm um diferencial: o respeito pelo professor formador.

No nosso instituto, existem muitos problemas, mas a melhor qualidade é o aluno, isso qualquer professor aqui fala, tenho certeza. [...] os alunos aqui, em geral, são alunos educados têm respeito ao professor, não tem aquela coisa de desfazer do professor, desrespeitar o professor (Professora Ivete).

O reconhecimento dos alunos que, na educação básica, não tem. Você vem para o curso superior e o aluno, ele pode até não entender, mas ele reconhece você como um profissional, e isso é muito interessante, independente do estágio em ele estiver de

conhecimento e de assimilação do curso, ele reconhece você como um exemplo a ser seguido. [...] ele te respeita, e isso eu acho muito legal, essa coisa na educação superior foi muito legal, a valorização profissional, o aluno te valoriza (Professor Jaime).

O diferencial apontado pelos formadores contribui para que o trabalho docente transcorra em um clima favorável e que o reconhecimento dos alunos, conforme Cunha (2011a, p. 190), favorece o desenvolvimento profissional do formador.

Ressalta-se que alguns alunos declararam para os formadores que não querem ser professores: *Eu não vou dizer assim em termos percentuais, mas uma parcela que não é pouca, não quer atuar como professor por questão salarial, pelas condições realmente que se encontra a profissão, do professor da educação básica (Professor Márcio).*

Embora o discurso de que não querem ser professor apareça nos cursos de Licenciatura em Matemática, muitos alunos buscam a docência depois de formados, conforme constatou a professora Célia: *Tinha muitos alunos que, na licenciatura, diziam que não queriam ser professores, só queriam terminar a graduação e, hoje, estão em sala de aula porque, dentre as possibilidades que tinham, viram que ser professor foi a melhor opção que tinham (Professora Célia).*

No entanto, apesar dos discursos negando a escolha da profissão docente, os formadores das instituições privadas ressaltam que a maioria de seus alunos já está trabalhando na educação básica, conforme destaca o professor Jaime: *Dos meus alunos, 75% deles estão em sala de aula, alguns com aulas livres atribuídas, outros como eventual, mas eles estão atuando.*

Outro destaque são os alunos que procuram o curso a distância de Licenciatura em Matemática, na universidade privada, no qual a maioria passou dos 50 anos, e a escolha constitui-se em uma segunda opção de estudo. Para esses alunos, a escolha se fez pelo gosto área da Matemática e não têm a docência como foco principal.

São pessoas que têm 50, 60 anos, são pessoas que já são administradores de empresa, já teve um aqui que era piloto da TAM de voo comercial, tinha outro que era doutor em Letras e que resolveu estudar Matemática. [...] são pessoas que sempre gostaram de matemática, mas que tinham essa coisa, não vou fazer matemática porque eu não vou conseguir sobreviver dando aula de matemática. Então, foram fazer outra coisa, em geral já estão com a vida profissional estabelecida ou que já estão até aposentados [...] o nosso foco principal não é ingresso por vestibular, é ingresso para portadores de diplomas, são pessoas que já têm uma graduação (Professor Gilmar).

Nas declarações dos formadores, observa-se que seus alunos se diferenciam da maioria dos alunos de graduação. De modo geral, é um público mais amadurecido, que não apresenta problemas de indisciplina e demonstra muito respeito pelos professores. São alunos que têm dificuldade em relação ao conteúdo matemático, à leitura e à escrita. A maioria deles deseja ser professor da educação básica e uma parcela ressalta que não tem interesse na docência, que apenas deseja ter um curso superior e vislumbra outras possibilidades de atuação.

Os docentes Róger e Solange, que atuam em instituições públicas, acrescentam que seus alunos focam seu futuro na continuidade dos estudos na Pós-Graduação, embora afirmem que querem ser professor:

Muitos querem continuar estudando, pois lá tem mestrado profissional do ensino da Matemática, muitos estão indo atrás para ver como é que é. Alguns querem vir para cá (PUC-SP) para a Educação Matemática (Professor Róger);

Eu notei que os da Matemática todos querem ser professores, todos querem e alguns querem dar aulas na universidade, pensam em sair e já ir para um mestrado, todos querem. Eu gosto da postura deles, mas eu acho que ainda falta movimento, falta aprofundar, falta matemática para quem está fazendo Matemática (Professora Solange).

Observa-se que, dos discursos apresentados pelos formadores, apenas os dois docentes citados há pouco declaram que seus alunos manifestam o desejo de continuar os estudos.

Todos os professores iniciantes mencionaram ter uma boa relação com os estudantes, sem conflitos ou problemas.

4.3.7.2 As condições institucionais destacadas pelos formadores

As condições da infraestrutura das instituições foi um aspecto ressaltado pelos professores iniciantes. Constata-se que, para alguns, as condições são favoráveis, não reclamam, pois por trabalharem entre amigos, o ambiente é tão agradável que supera as condições deficitárias, conforme declara o Professor Jorge: *Talvez eu tenha tido sorte. Eu me pergunto o que ela não oferece? Talvez porque eu trabalhei e trabalho com amigos, não tem nada que eu não pedisse a eles que eles não tivessem oferecido, não teve nada que eles não fizessem por mim.*

Para os demais professores, as condições de trabalho precisam melhorar, conforme declaram:

As questões institucionais sobre as condições são bem complicadas [...] temos um problema constante de falta de professores, coisa assim que não temos como contratar outros professores, volta e meia têm cursos que ficam sem aulas. Não temos ambiente para trabalhar [...] todo mundo junto, para atender seus alunos, para fazer uma orientação, isso acaba ficando comprometido para estudar [...], você acaba fazendo mais coisas em casa, porque lá não tem condições de fazer esse trabalho. Essa questão do acesso à internet no horário de aula à noite, muitas vezes, você não consegue acessar nada (Professora Célia).

Para a professora Célia, a falta de professores na instituição é uma preocupação, pois sobrecarrega o trabalho dos demais docentes, embora seja uma instituição pública, não consegue completar seu quadro de profissionais e acrescenta a falta de recurso material para que possa realizar um bom trabalho.

Para o professor Célio, as condições não são favoráveis, conforme acrescenta: *Não tenho experiência de outras instituições superiores, mas eu vejo*

que falta muito: biblioteca, computador, data show, condições, eu acho que é o básico do básico.

O Professor Jonas destaca que, mesmo trabalhando em uma instituição privada, suas solicitações são atendidas, revelando que as suas condições de trabalho são favoráveis:

Em termos de condições de trabalho, como eu só tenho esta instituição, eu não tenho muitas dificuldades. [...] tudo o que eu solicito ou desejo fazer com o curso, a coordenação e a direção acadêmica me apoiam bastante. As listas de livros que eu, por exemplo, verificava que não tinha na biblioteca, quando eu passava para a coordenação, ela procurava providenciar, fora outros materiais. Se eu quisesse usar uma sala com recursos eu tinha à minha disposição, então, foram estas facilidades que eu tive (Professor Jonas).

Para o professor Roger, que atua em uma instituição pública, as condições de trabalho são favoráveis, mas ainda não satisfatórias, pois ele justifica que por ser uma instituição nova, a biblioteca ainda está sendo organizada, conforme relata:

A estrutura do prédio é muito boa, o laboratório de informática, se a gente precisar tem projetor, toda essa parte de multimídia a gente tem. O que deixa a desejar um pouquinho é a questão da biblioteca, por ser uma instituição ainda em formação, então muita coisa que a gente precisa, muitas obras acabam não tendo. Acredito que seja por conta disso, uma instituição que tem 3 anos só, então, tem muita coisa chegando (Professor Róger).

De todas as declarações em relação às condições das instituições, a professora Solange é a única privilegiada com uma situação confortável para exercer a docência. Há de se destacar que sua instituição é federal e foi criada recentemente:

A universidade deixa à sua disposição computadores, tudo o que você precisa da parte tecnológica tem à sua disposição, de acordo com a estrutura lá é até bastante, do que eu tinha na educação básica, é bastante. E tem todo um certo conforto para fazer isso, você não precisa fazer na universidade, você pode fazer na sua casa, não precisa ir na universidade. Você tem a sua mesa, a sua boa cadeira, o seu computador com acesso à internet exclusivo

para você, outra pessoa não vai pegar, você tem a sua senha. [...] você tem a sua máquina para impressão, você tem papéis, você tem muitos recursos. Têm softwares se você quiser, biblioteca, têm os livros, fizeram convênios com os livros virtuais, e-books. Existe uma vontade de fazer a coisa bem feita, existem pessoas que querem isto (Professora Solange).

Ao contrário da professora Solange, a professora Ivete que também atua em uma instituição pública, Instituto Federal, ressalta

Então uma coisa bem básica: nós estamos sem tóner, [...] Temos seis computadores que funcionam com internet. E a gente precisa de uma prova, não tem como imprimir, se a gente precisa fazer uma cópia, a gente precisa correr pela escola inteira para ver como é que a gente vai imprimir, 40 cópias, por exemplo, de provas. Então estas coisas complicam, complicam muito, porque são coisas básicas. Por exemplo, neste semestre, nós não tivemos uma lista de alunos, no começo do semestre, a primeira lista que tivemos acesso foi em abril.

Observa-se o contraste das condições de trabalho apresentado pelas formadoras Solange e Ivete. Enquanto a primeira está satisfeita e possui condições satisfatórias para o exercício da docência; a outra ressalta a falta de recursos básicos para sua atuação profissional. A professora Ivete comenta que o instituto está passando por um momento muito crítico, pois estavam elegendo um novo diretor e que existe uma política muito grande na instituição, por isso, o momento é delicado.

Assim, as condições de trabalho dos depoentes foram ressaltadas, revelando as condições desfavoráveis apontadas pelos docentes que atuam tanto nas instituições públicas como privadas e algumas exceções apresentadas, como no caso da professora Solange que demonstra muita satisfação com suas condições de trabalho e do professor Jorge que, por trabalhar entre amigos, não consegue perceber as reais condições de sua instituição. Nesse contexto, observa-se um processo de adaptação ou aceitação à cultura institucional.

Acrescenta-se o depoimento do professor Jaime: *Nas minhas aulas, eu não uso muito recurso tecnológico, se eu precisar de uma calculadora eu trago.* Benedito; Imbernón e Félez (2001) questionam: quando o docente não utiliza recursos audiovisuais ou não sente sua necessidade pode-se interpretar que não

necessitam? Ou que desconhecem e não têm os conhecimentos necessários para usá-los? Estes questionamentos parecem não se aplicar ao professor Jaime. Seu depoimento não indica que desconhece os recursos, mas, que não os usa.

Em relação ao exercício da docência no ensino superior, pode-se observar que, por um lado, os formadores que atuam nas instituições públicas e os que ainda realizam seus estudos de doutoramento, apoiam seu trabalho em pesquisas e estão constantemente participando de eventos de sua área de atuação e, por outro, os que atuam em instituições privadas não ressaltam a importância da pesquisa em suas atuações e da participação em eventos da área.

Assim, de forma geral, a atividade docente dos formadores confirma o que defende Maciel (2011) de que, *comumente, é a atividade docente que é fragmentada [...] e se percebem alguns [...] professores investindo na dimensão pesquisa, que lhes trazem maior retorno em seu plano profissional, embora na teoria se firme a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 218).*

Embora se afirme a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino superior, os demais formadores que atuam nas instituições privadas valorizam mais a atividade de ensino. Pode-se perceber que, para alguns a atividade de pesquisa inexistente em razão de da pouca valorização da instituição e pelas condições de trabalho, pois por serem contratados como professores horistas, o acúmulo de atividade docente que exercem dificulta a possibilidade de dedicação à pesquisa.

Nesse sentido, concorda-se com a posição de Junckes e André (2012) que as condições institucionais devem ser favoráveis, e os formadores precisam de tempo e espaço para fazer pesquisas. Os formadores precisam ter acesso a material, fonte de consulta e bibliografia especializada para se tornarem pesquisadores e alertam que a ausência dessas condições *implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (p. 524).*

Ferreira (2010) também argumenta que a sobrecarga impede a participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico do curso: *[...] a maioria dos professores horistas trabalha somente no ensino e, muitas vezes, em*

mais de uma instituição, diminuindo, dessa forma, o trabalho colegiado e a participação nos projetos pedagógicos dos cursos (p. 95). Em relação a isso, os formadores precisam também se conscientizar da integração ensino e pesquisa como centrais de um trabalho de qualidade do professor do ensino superior:

A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, muitas vezes, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros professores. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas de integrá-las na prática educativa universitária (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 56).

4.3.8 Experiência anterior na educação básica

Com base nas narrativas dos professores formadores, pode-se dizer que as fontes de conhecimento para o ensino são diversas e englobam, além das fontes destacadas anteriormente, a experiência proveniente da prática cotidiana da escola básica que é considerada por eles como fundamental para sua atuação no curso de Licenciatura em Matemática.

Em relação aos entrevistados desta pesquisa, apenas três dos professores formadores não possuíam experiência na educação básica. No entanto, para os demais formadores, 11 docentes possuíam experiência anterior nesse nível de ensino, pois destacam a importância dessa experiência, ressaltando-a como fonte de sua competência, conforme narram:

Eu trago essa experiência de ter dado aula em um curso de fundamental e médio da educação básica e quando você vem para o curso superior, eu acho que o professor está muito mais preparado. Eu nem imagino dando aula direto na licenciatura, eu acho que não seria o mesmo, com certeza, muito diferente. (Professor Célio).

Para o professor Célio, essa passagem pela Educação Básica estrutura sua atuação no curso de Licenciatura em Matemática. Da mesma forma, para o professor Jonas, o conhecimento da realidade do aluno da escola básica permite saber como atuar junto ao aluno do ensino superior:

Porque a gente conhece a realidade do aluno da escola básica [...] o fato de já conhecer esse público, de ter uma noção de quem é esse público, a gente já sabe como tratar o aluno do ensino superior, se a gente pode ou não avançar nos conteúdos, se pode pedir algo mais complexo ou não, que tratamento dar [...]. A experiência fala mais alto, o tempo na educação básica dá um suporte para atuar com o aluno (Professor Jonas).

O professor Márcio complementa essa importância destacada pelos colegas e acrescenta que a experiência deve ser transmitida aos alunos, futuros professores: *Então, o professor, que vai lecionar no nível superior, ele tem que ter esse contato. Esse contato com o ensino básico cria uma experiência que você pode transmitir isso a seus alunos na graduação.*

Para o professor Róger, sua experiência é tão significativa que os alunos percebem e comparam sua preocupação em repassar sua experiência e sua forma de atuar na educação básica: *Na educação básica, a gente tem aquela preocupação que todos aprendam, eu acho que eu levo muito isso para o ensino superior, e os alunos chegam até comentar que não é uma preocupação dos outros que não atuaram na educação básica.*

Ao considerar estas declarações, concorda-se com Tardif e Raymond (2000), quando eles afirmam que a fonte de experiência na profissão, *não corresponde ou, pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (p. 213).*

Em relação aos saberes da prática, há de se destacar as especificidades do trabalho no ensino superior. Cunha chama a atenção em relação a isso:

Certamente, são de real importância os saberes da prática profissional e os da pesquisa na constituição da docência universitária. Mas é simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino.

O ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor. Inserido na condição de profissão complexa, o magistério superior exige a mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico. Para exercer a

docência, além do reconhecido domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, o professor precisa lançar mão de outras tantas competências próprias de sua profissão (CUNHA, 2011a, p. 203).

Diante do contexto apresentado, o processo de inserção e atuação dos professores formadores, os desafios da docência superior e as condições que envolvem o trabalho docente sugerem analisar como os professores formadores sentem-se atuando nesse nível de ensino em razão dos enfrentamentos ressaltados.

4.3.9 Como os docentes sentem-se atuando no ensino superior

Ao descrever as narrativas dos professores formadores sobre seus enfrentamentos, seu trabalho docente, suas aprendizagens no exercício da docência e sua atuação, pode-se perceber que o período inicial do trabalho docente foi marcado por *tensões e aprendizagens intensas em contextos desconhecidos*, conforme ressalta Marcelo (2009, p. 5).

Um aspecto ressaltado com muita força nas declarações dos entrevistados refere-se à questão de desejo, ao sonho de atuar nesse nível de ensino e de reconhecimento social.

Para mim, foi mais uma questão de desejo, trabalhar com o nível superior foi uma questão de desejo, as pessoas começam a te olhar de uma maneira diferente, o tratamento, como perguntar, como falar. Trabalhando no ensino superior, as pessoas começaram a olhar diferente, o tratamento foi diferenciado. Eu acho que mais a questão social, a valorização do professor do ensino superior é um pouco acima dos outros professores. Os professores mais antigos contam-me que, antigamente, mais de 30, 40 anos, os professores eram mais valorizados e, hoje, não são tão valorizados, ainda carregam um pouquinho deste prestígio de valorização do professor do nível superior (Professor Márcio).

Para a professora Elaine, é tão significativo estar atuando nesse nível de ensino que mudou seu jeito de ser, sua autoestima, sua identidade pessoal e profissional (DUBAR, 1997). Ela relata: *Primeiro, eu me sinto realmente no lugar*

que eu queria estar. Mudou, na minha carreira e na minha vida pessoal; mudou minha autoestima, mudou a minha alegria, meu jeito de encarar a educação.

Para outros, como a professora Ivete, a questão da valorização e do reconhecimento, seja na parte financeira, seja nas relações com alunos e colegas, foi acentuada.

A valorização claro, em termos financeiros, sem dúvida. Você tem o reconhecimento do seu título, que é diferente de quanto você trabalha no Estado, [...] Aqui, por exemplo, você tem uma diferença muito grande de quem tem título e de quem não tem. [...] O fato de você atuar no ensino superior e ter uma pós-graduação dá um reconhecimento já tanto pela parte dos alunos e por parte dos colegas também, principalmente, se você vem de uma instituição que tem renome (Professora Ivete).

No entanto, a questão da valorização financeira é reconhecida apenas para os docentes que atuam em instituições públicas. Para os formadores que atuam nas instituições privadas eles declaram sentir-se valorizados somente por terem mudado de nível ou segmento de ensino: [...] *mudou o status, nos sentimos melhores por estar trabalhando no ensino superior, meu ego está fortalecido, é como se você pulasse um nível na sua carreira. Não houve uma maior valorização financeira, mas, pessoal muita (Professor Mário).*

A questão de se sentirem realizados por atuarem nesse nível de ensino, complementa o sentimento dos formadores em relação a atuar no ensino superior.

Sinto-me bastante realizado, não completo, porque como eu falei, a gente sempre busca algo a mais, e isso é interessante também. A primeira coisa é o ego, não vou mentir para você, é o ego, porque quando eu era criança, ah! eu vou ser professor um dia! [...] “Eu sou professor!” E, para mim, foi um orgulho muito grande eu ser professor, tinha uma importância muito grande naquele momento. Aí, eu desejei ser professor do ensino superior. Primeira coisa, é o ego, agora pensando como atuação de professor, eu penso que a minha responsabilidade é a mesma, estando na educação básica ou no ensino superior, eu tenho a mesma responsabilidade, eu estou formando cidadãos (Professor Jonas).

Constata-se um sentimento positivo de realização profissional e de realização de um sonho. No entanto, para os formadores que não possuíam experiência anterior docente, eles ressaltam com força essa realização:

[...] completamente realizado, eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa, eu não tenho nada, nunca essa coisa de vir trabalhar mal humorado, [...] sinto-me completamente realizado, exatamente é o que eu queria fazer mesmo, é o que eu quero continuar fazendo, dar aula e fazer pesquisa na área de ensino de Matemática do ensino superior (Professor Gilmar).

Por outro lado, também revelam que ficam assustados pela responsabilidade de poder ser uma referência profissional para os alunos, futuros professores:

O fato de você lidar com pessoas, com muitas pessoas e, de algum modo, o que eu percebo e que foi mais assustador é que você acaba se tornando referência para algumas coisas. Modelos para algumas coisas e isso é assustador, porque traz junto com isso uma responsabilidade tão grande! (Professor Ton).

Esse sentimento em relação ao compromisso com seus educandos é sinônimo de sua compreensão da realidade que envolve sua ação com seres humanos, para seres humanos. Conforme Freire (1979), *todo amanhã se cria num ontem, através do hoje* (p. 33). Portanto, o início de carreira dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática foi marcado por inúmeros enfrentamentos que lhes possibilitaram refletir e aprender. O compromisso com a sociedade foi revelado em sua ação docente ao formar o futuro profissional da educação básica e, nessas relações, eles reconheceram sua necessidade de aperfeiçoar sua prática e seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou contribuir para uma reflexão sobre o início de carreira dos professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática. No seu final, restou a impressão de que essa fase da carreira apresenta aspectos que são comuns aos professores das diversas áreas e, alguns deles, também aos professores de outros segmentos do ensino. Os dados aqui trazidos e analisados, permitem afirmar que o objetivo de conhecer o trabalho dos professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática em início de carreira, seus desafios e dificuldades e a forma de resolvê-los foi alcançado.

As análises e reflexões estiveram apoiadas em vários estudos internacionais sobre o referido tema. Os estudos nacionais, ainda em número reduzido, foram centrais no desenvolvimento do estudo. Nesse apoio teórico, os autores forneceram importantes contribuições sobre as singularidades e especificidades desse período inicial da docência no ensino superior e deixaram clara a preocupação em se estudar a docência universitária, especificamente, o início de carreira nesse nível de ensino, por ser uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional.

Os sujeitos que compuseram este estudo foram 14 professores formadores que atuavam nos cursos de Licenciatura em Matemática em início de carreira e que possuíam até 5 anos de exercício nesse nível de ensino, independentemente de possuir ou não experiência em outros níveis.

As falas dos iniciantes permitiram conhecê-los por meio de suas diferentes trajetórias, processos formativos e vivências pessoais. Possibilitaram também compreender aspectos específicos de sua atuação em seus primeiros anos como docentes nos cursos de Licenciatura em Matemática, suas escolhas pela

docência no ensino superior, o processo de inserção, os desafios e as dificuldades e, especialmente, as aprendizagens e saídas encontradas para lidar com eles.

Os docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática eram em sua maioria, do sexo masculino, nove do total dos entrevistados. Os estudos históricos vêm indicando que a presença masculina no ensino superior é grande na área da Matemática, e este estudo mostrou que os que agora ingressam ainda continuam sendo os homens, em sua maioria. Diferentemente dos ingressantes da escola básica, os formadores iniciantes não são tão jovens, concentram-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos de idade. Os docentes mais novos têm idade entre 27 e 34 anos.

A escolha pela docência nos cursos de Licenciatura efetivou-se para a maioria dos sujeitos da pesquisa, após terem atuado na escola básica, daí, o fato de não serem tão novos. Os demais formadores já possuíam experiência docente anterior no segmento, com variação de 6 a 19 anos. Apenas três depoentes ingressaram no ensino superior e não tiveram experiência docente anterior; dentre eles, um logo após a conclusão do curso de licenciatura, outro após o término do mestrado e o último estava finalizando o doutorado.

A busca inicial pelos cursos de pós-graduação por esses professores parece mais relacionada com a realização de um sonho de atuar no ensino superior e menos com a necessidade formativa. O reconhecimento social e profissional do professor desse nível de ensino já foi confirmado por pesquisas anteriores e, também para esses professores, constituiu-se em um diferencial que afetou sua autoestima. Mesmo considerando que esse reconhecimento esperado teve forte peso no sonho de ser docente do ensino superior, o envolvimento afetivo com a docência, a consciência da fragilidade dos alunos em relação aos conhecimentos básicos de Matemática e as práticas que atendessem a essa realidade, apresentaram-se como indicativos de que a escolha amparou-se em um compromisso com um ensino de qualidade e que foi amadurecendo com a realização do sonho inicial, a entrada na carreira. A necessidade formativa foi revelando-se com os primeiros desafios e dilemas que emergiram da prática na sala de aula. Nesse contexto, que os docentes permanecem e dão continuidade

aos cursos de Pós-Graduação. Dois deles finalizaram o doutorado, cinco estavam frequentando, quatro possuíam o mestrado e três completaram a especialização.

A forma de ingresso no ensino superior para cinco docentes ocorreu por meio de concursos, sendo quatro em instituições públicas e um em uma universidade privada. Os demais ingressaram em instituições privadas por meio de convite. Instituições cuja preocupação com as formas de seleção, desde o momento da entrada na carreira revelam seu compromisso com a formação dos professores. No caso do Brasil, a diversidade de instituições e a ausência de controle do estado têm facilitado, sobretudo para às instituições privadas, formas variadas de seleção. O compromisso com a formação dos professores ingressantes e o papel regulador da universidade apresentam-se como estratégias de garantia de padrões de qualidade desde o momento da seleção, além de revelarem um compromisso político e um desafio institucional, pois garantem *à sociedade que os selecionados reúnam as condições necessárias para desempenhar a tarefa docente*, conforme se expressou Díaz (2003) ao se referir ao contexto espanhol.

Os sujeitos ingressantes pesquisados e contratados por meio de concurso público revelaram as marcas deixadas por essa forma de inserção diferenciada, especialmente, por se constituir em um momento de preparação e formação para a entrada no novo grupo profissional. O concurso, no caso de seleção para ingresso, afeta a forma de olhar a profissão e a futura trajetória. O fato de terem tido oportunidade de mostrar suas competências habilidades e serem avaliados por uma banca de examinadores implica em reconhecimento pelos pares e pela própria instituição. Sobre o tema, o apoio de Belhoste (2011) foi decisivo na pesquisa, pois confirmou o que os concursados experimentaram após terem passado pelo concurso público: [...] *o examinado sai necessariamente transformado. O veredicto escolar produz nele uma mudança de estado em relação à qualificação que o veredicto lhe impõe* (p. 383).

A outra forma de ingresso comum nas instituições privadas e indicada pela maioria dos pesquisados, deu-se por meio de convite. Com frequência, a indicação justificava-se pelo trabalho reconhecido na escola básica, ou pelo conhecimento mais próximo que o professor da instituição do ensino superior

tinha desse professor daquela modalidade de ensino, como aluno da pós-graduação. Assim, ser convidado por essas instituições constituiu-se em um estímulo e na mudança de nível profissional para o professor que está atuando na escola básica e também afetou sua identidade profissional por ter sua competência reconhecida pelas instituições que o convidaram.

O ingresso no ensino superior, tanto aos concursados como aos convidados pela instituição trouxe um sentimento de que alcançaram o lugar que sempre quiseram estar, pois perceberam sua valorização pessoal e o respeito de seus alunos, embora os que atuam nas instituições privadas tivessem ressaltado a não existência de valorização financeira. Mas, eles expressaram que seu status mudou e sua autoestima ficou fortalecida.

A atuação inicial desses formadores foi marcada por muitas tensões, dificuldades e inseguranças. A ausência de conhecimentos básicos da Matemática demonstrada pelos alunos foi a principal, seguida do domínio de conteúdo específico das disciplinas ministradas. A falta de experiência no ensino superior, o fato de ministrar diferentes disciplinas e as questões burocráticas da instituição também foram ressaltadas, como um dificultador para a atuação docente. No enfrentamento desses desafios, o formador iniciante depara-se com situações que demandam uma preocupação formativa mais complexa sobre o ensinar e o aprender no ensino superior.

Para lidar com a ausência dos conhecimentos básicos dos alunos, eles propõem projetos para resgatar os conceitos do ensino básico, incentivam com grade de exercícios para serem resolvidos fora da aula, marcam hora e realizam atendimento individual para tirar dúvidas e os orientam para que formem grupos de estudo. Com esse perfil de aluno dos cursos de Licenciatura em Matemática, o professor iniciante depara-se com situações que demandam repensar seu ensinar e que exigem momentos de reflexão e trocas entre seus pares para garantir o aprendizado dos alunos. Assim, o docente do ensino superior aprende baseado na sua reflexão sobre a ação do dia a dia, promovendo uma revisão da sua organização pedagógica, daquilo que planejou e do que viveu na prática com os alunos. No entanto, constata-se que são iniciativas individuais dos formadores e não de um projeto coletivo de trabalho proposto pela instituição.

Um dado muito específico do trabalho desses ingressantes refere-se às suas próprias dificuldades em relação ao conteúdo ministrado e à gestão pedagógica desse conteúdo na sala de aula. Reconhecem que sentem dificuldades, declaram que não aprenderam na formação inicial e outros ainda declaram que, em razão da distância entre sua formação e o início de atuação no curso de licenciatura, precisaram reaprender as novas formas de ensinar. Apenas um docente sentiu-se preparado e satisfeito com seu ensino e apontou que a formação obtida no curso de pós-graduação foi a responsável por isso.

A pesquisa também trouxe fortes evidências de que uma especificidade do trabalho desses iniciantes foi a busca de apoio junto aos colegas mais experientes. Constatou-se que, para sanar as fragilidades de sua própria formação, os docentes recorrem aos colegas que trabalharam anteriormente com a disciplina que vai ministrar e são, assim, orientados em relação ao conteúdo, ajudados com material, livros, apostilas e até atividades prontas. No enfrentamento dessas dificuldades a socialização de material aponta que os formadores aprendem a lidar com esses desafios, seguindo a rotina dos outros, que os orientam até adquirirem um estilo próprio. Esta transformação ocorre à medida que os docentes refletem isoladamente sobre a ação de ensinar e vão melhorando seu desempenho. Mas, a busca de apoio destacou-se como um trabalho isolado, uma busca para suas soluções pessoais sem resultar de uma prática mais reflexiva com seus pares. O iniciante vai se apropriando de rotinas que deram certo para seus colegas e que passam a lhes dar maior segurança nesse início. Como não se foram constatadas propostas institucionais coletivas de apoio a esse iniciante, a busca de ajuda junto aos colegas é marcada pela resolução de questões específicas e denota a fragilidade das instituições, especialmente, as privadas, em construir programas de inserção desses iniciantes e que contem com coordenadores pedagógicos e/ou tutores para acompanhamento efetivo do trabalho desses docentes. Apenas um dos formadores iniciantes revelou que a figura de um tutor na instituição onde atua foi fundamental para seu processo de inserção e atuação profissional no início da carreira.

A formação inicial, a Pós-Graduação, os livros, a internet e os colegas de trabalho são as principais referências que ajudam os formadores a desenvolver seu trabalho docente.

Pelos depoimentos, percebeu-se um movimento de flexibilidade dos formadores ao buscar diferentes instrumentos para avaliar seus alunos, buscando adaptá-los ao perfil dos licenciandos, pois eles oferecem oportunidades que favorecem a aquisição de novos conhecimentos e valorizam as diferentes produções de seus alunos.

As condições de trabalho que se apresentam aos docentes são reconhecidas, como fundamentais para seu desenvolvimento profissional. Mas, poucos se referiram à precarização de seu trabalho, também poucos apontaram para a diversidade das disciplinas, para as condições de salário, para a situação funcional e a inconstância na carreira, decorrentes das condições institucionais.

Parece que o trabalhar entre amigos permite que os formadores das instituições privadas executem a docência de forma satisfatória e que isso supera as condições deficitárias das instituições, o que ajuda a desobrigar a instituição da responsabilidade por um projeto formativo efetivo para esses iniciantes. Nesse sentido, a pesquisa traz um questionamento não só em relação à ausência de programas de inserção à docência para esses iniciantes, mas também para a falta de regulação sistemática do trabalho oferecido pelas instituições privadas por parte do poder público.

O regime de contrato trabalhista pelo qual o docente foi contratado também traz impactos à sua atuação. No caso dos concursados, estes possuem responsabilidade com o ensino e a pesquisa; já os horistas dividem seu tempo com outras atividades na escola básica e, com isso, o tempo para a dedicação à pesquisa fica escasso. Embora o acúmulo de atividade docente no ensino básico reduza seu tempo com a pesquisa, esta experiência é destacada como fundamental pelos depoentes que a possuem. Eles declaram que essa vivência ajuda-os a estruturar seu trabalho docente nos cursos de Licenciatura em Matemática.

No decorrer das análises, alguns elementos mostraram-se específicos a esse grupo de docentes, que está atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática. Eles sentem-se valorizados, atuando com alunos que os respeitam. Trabalham em um ambiente agradável e solidário, com os pares que possibilitam troca de material pedagógico e orientações. Apesar disso, o momento de planejamento que seria um momento coletivo de trocas e aprendizagens não acontece, eles se preocupam com o planejamento da disciplina, mas, de forma isolada e solitária.

O início da carreira, conforme evidenciaram os dados da pesquisa, vai se constituindo de forma isolada ao se confrontarem com os dilemas que se apresentam nessa fase da docência. Os formadores vão buscando alternativas para enfrentá-los, evidenciando que são capazes de produzir sua própria aprendizagem com base na prática pedagógica.

Assim como as investigações de Alliaud (2014), esta pesquisa trouxe evidências de que o professor formador iniciante tem demonstrado assumir com responsabilidade o mandato original do projeto de educar e formar as novas gerações de professores, mas esse sonho de origem convive com a sensação de não ter se preparado e acumulado saberes que deem conta das situações concretas aqui discutidas. *Os jovens professores percebem que sabem, mas esses saberes não parecem ser suficientes para operar, intervir, acionar, ensinar às pessoas nessas situações concretas. (p. 240).*

Mais uma vez destaca-se o papel das instituições de formação de professores no oferecimento de programas de inserção, voltados à valorização dos professores, tanto com o oferecimento de formação continuada e desenvolvimento profissional. Tais programas devem estar calcados nas dificuldades iniciais dos docentes, bem como com na oferta de condições de trabalho dignas e voltadas a ações colaborativas, centradas menos nas pessoas e mais no desenvolvimento de estratégias compartilhadas e problematizadas com base nas experiências vividas pelos iniciantes do ensino superior.

Esta pesquisa deixa provocações para novos estudos. Questão como a precarização do trabalho docente, a diversidade das disciplinas, as condições de salário, a situação funcional e a inconstância na carreira, decorrentes das

condições institucionais, que se apresentam como urgentes para nossas pesquisas.

Outro aspecto que merece aprofundamento refere-se ao papel das instituições de formação de professores no oferecimento de programas de inserção, ao novo docente do ensino superior voltados à valorização dos professores com o oferecimento de formação continuada e que lhes permita o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 19, n. 56, p. 229-242, mar. 2014.

ANDRE, M. E. D. A. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. *Cad. Pesqui.* [online]. 1983, n.45, pp. 66-70. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30/04/2014.

ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan-abr. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; HOLBOLD, M. S.; PASSOS, L. F. **As práticas da licenciatura na perspectiva do professor formador**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012.

ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 2003.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo, SP: Artmed, 2003.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores: entre La teoría y La práctica**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BELHOSTE, B. **Exames e concursos**. In Van Zanten, A. Dicionário de Educação. Petrópolis: Vozes. 2011.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 5, 2, 2001.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Tese de doutorado. PUC/RJ, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: **Docência na educação superior**. Brasília, (Org.) Ristoff, D. e Sevegnani, P. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2, pp. 317-328, (2009)

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 3, Enero, 2010, 55-72. Disponível em <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 29/05/2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm>. Acesso em 03/11/2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=213153&norma=226176>>. Acesso em 03/11/2013.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>. Acesso em 11/11/2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em 11/11/2013.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 11/2013.

BRASIL. **Evolução da Educação Superior graduação (2000)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em 30/05/2013

BRASIL. **Evolução do ensino superior tabela INEP Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopses estatísticas, 2012. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 30/05/2013.

BRASIL. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. Ministério da Educação, 1999. Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 03/03/2014.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em 11/2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-norma-10260-pl.html>>. Acesso em 03/03/2014.

BRASIL. **Lei Nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm>. Acesso em 03/03/2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.827, de 24 de junho de 1999.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm>. Acesso em 03/03/2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em 11/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em 19/10/2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 121/2007.** Reexame do Parecer nº 37/2007, que dispõe sobre o art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, tendo em vista consulta do CRUB e da SESu/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf. Acesso em 15/05/2014.

BRASIL. **Projeto de lei 8.035/2010.** Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 19/10/2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 19/10/2013.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2011.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 05/08 /2013.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2012.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15/11/2013.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios.** *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol. 31, n. 111, pp. 481-500. ISSN 0101-7330.

COSTA, V. G. **Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do estado de Minas Gerais.** São Paulo. Tese de doutorado. PUC-SP, 2009.

COSTA, J. S. **A docência do professor formador de professores**. São Carlos. Tese de Doutorado. UFSCar, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, C. **A universidade e a crise da qualidade da Educação Básica**. In: Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis. CUNHA, C., SOUSA, J. V.; SILVA M. A. (ORG.). Brasília; Liber Livro, 2012.

CUNHA, M. I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol. 11, n. 32, pp. 258-271. ISSN 1413-2478.

CUNHA, M. I. **O campo da iniciação à docência universitária como desafio (2010a)**. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>. Acesso em 18/06/2013.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: **Trajetórias e lugares de formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Cunha, M. I. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF. Capes: CNPq, 2010b.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011b. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 17/07/2012.

CUNHA, M. I. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011a, pp. 201-212.

CUNHA, M. I. **O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional**. In: Anais do III Congresso Internaonal sobre professorado principiante e inserción profiisional a la docencia.Santiago de Chile, 2012.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional**. (2009) Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em 13 /01/ 2013.

CUNHA, M. I; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.

DIÁZ, M. M. Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. **Revista de educación**, n. 331, 2003. Ministério de Educación.

DOMINGUEZ, C. Y.; RUIZ, M. **Nuevas tendências en el processo de formación y memória de professores universitários noveles en su primer año de docência.** Olhar de professor, Ponta Grossa, Editora UEPG, vol. 15, n. 2, 2012.

DOTTA, L. T. T. **Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas.** Tese de Doutorado, 2010, PUC-SP.

DOTTA, L. T. T.; LOPES, A.; GIOVANNI, L. M. **Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 05/09/2013.

DRUCK, S. A crise no ensino de Matemática no Brasil. **Revista do Professor de Matemática**, nº 53, 2004.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora. 1997.

FEIXAS, M. **El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitá Autónoma de Barcelona.** Boletín RED-U, Santiago de Compostela, v. 2, n. 1, p. 33-44, 2002. Disponível em <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>>. Acesso em 10/03/2014.

ESTEVES, M. Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior. In: Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, pp. 136-146. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em 07/05/2014.

FANFANI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio, 2000.

FERENC, A.V.F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar**. In: Formação docente para o ensino superior. Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – UNESP, 2005.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

FONDON, I.; MADERO, M. J.; SARMIENTO, A. **Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria**. Form. Univ., La Serena, v. 3, n. 2, 2010. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 26/02/014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>.

FRANCO, A. P. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições**. Jornal de Políticas Educacionais. N. 4, Jul. – Dez. 2008, pp. 53-63.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. Tese (doutorado). UNICAMP, Campinas, SP. 2007.

GAMA, R. P. **A problemática do início da carreira docente em matemática: mapeamento dos estudos acadêmicos brasileiro**. In: Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, Paraná, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. Actas do III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência. Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autónoma de Chile, 2012.

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

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPa**. Campinas: Tese de doutorado, UNICAMP, 2000.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 2005 /Org. Ristoff, D. e Sevegnani, P. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, pp. 187- 200.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. **Educação Superior: a entrada na docência universitária**. In 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década. p 05. Rio de Janeiro, RJ: Caxambu, 2010.

JESUS, G. R. Avaliação e qualidade nas licenciaturas: impactos na educação básica. In: CUNHA, C.; SOUSA, M. A. S. (Org.) **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012.

JUNCKES, R. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 511-527, maio/ago. 2012.

LIMA, E. F. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa faculdade pública**. 36ª Reunião anual da ANPEd, Goiânia. 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2779_texto.pdf. Acesso em 14/10/2013.

LUCCHESI, M. A. S. **Universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências**. Santos: Leopoldina, 2002.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, A. M. R. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na educação superior. In: S. M. Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. R. Maciel. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**, 2011, (Vol. 2, pp. 213-231). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrSeries>.

MANCIBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(2), pp. 73-91

MARCELO, C. Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, pp 101-144, (1999).

MARCELO, C. Los comienzos em La docencia: um professorado com Buenos principios. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, vol. 13, nº 1 (2009b)

MARCELO, C. El primer año de enseñanza: análise del proceso de socialização de profesores principiantes. **Revista do Edutación**, núm. 300 (1993), págs. 225-277.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 30/08/2012.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 30/08/2012.

MARCELO, C. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52). Disponível em http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, ediciones, 2009.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011.

MARTINS, G. C. **Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade real**. 2008. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/31/gisele cristina.pdf>>. Acesso em 10/07/2013.

MATOS, F. A. M. **O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem**. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

MAUÉS, O. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação nacional**. 31ª Reunião anual da ANPED, 2008. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/31/olgaismau.es.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 28/05/2014.

OLIVEIRA, V. F. A universidade como lugar de formação: ciclus, um dispositivo em questão. In: **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. pp. 171-186. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em 07/05/2014.

OLIVEIRA, D. M. **Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital**. 31ª Reunião da ANPED, 2008. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/31/danielamota.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

PAPPI, S. O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. Tese de doutorado, 2011. PUCPR.

PAPPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura Institucional. In: **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 131-163.

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

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino – Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. C. **Questionando o saber refletindo sobre o fazer**. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 463-481, jul./dez. 2011. <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

REAL, G. C. M. **Impactos de Avaliação na Educação Superior Brasileira: um foco na questão da qualidade**. 31ª Reunião da ANPED, 2008. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/31/giselecrisina.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

REISBERG, L. **Com expansão, formação de professores é prioridade para universidades**. Agência FAPESP. Disponível em agencia.fapesp.br/15948, 2012. Acesso em 31/07/2012.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr. 2007

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: **El profesorado principiante inserción a la docencia**. Carlos Marcelo (Coord). Ed. Octaedro, Barcelona, 2008.

RUIZ, C. M. **Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla**. Relieve, vol. 2, n. 1, 1996. <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 04, p. 28-43, out. 2011. Disponível em <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em 01/03/2014.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: 2008. Disponível em <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em 11/07/2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol. 15, n. 45, pp. 422-433. ISSN 1413-2478.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995-006: precária trajetória e incerto futuro**. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol. 27, n. 96, pp. 1021-1056. ISSN 0101-7330.

SILVA, S. R. L. S. **Os professores formadores do curso de licenciatura em matemática: Condições da Docência**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2009.

SILVA, J. P.; OURIQUE, M. L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012.

SILVA, V. L. R. **Compromisso institucional na docência universitária: visitando um programa institucional de estratégia de formação docente**. In: Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, Paraná, 2014.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Nº 9, 2 (2005). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 26/03/2014.

SCHWARTZMAN, S. **A crise na universidade**. *Revista Ensino Superior Unicamp*, n. 10, p. 56-79, set. 2013. Disponível em http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/HISTORIA.pdf. Acesso em 08/03/2014.

STIVANIN, N. F. et al. **Professores universitários iniciantes e suas percepções sobre qualidade da educação, relações com os alunos e inserção profissional**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1799/90> Acesso em: 30/04/2014.

STIVANIN, N. F. ; ZANCHET, B. M. B. A. **Problemáticas e desafios do início da docência: em foco os professores universitários**. In: Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, Paraná, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

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

TARDIF, M. ; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. 275 In: **Educação e Sociedade** nº 73. Ano XXI. Campinas, SP: CEDES, dezembro de 2000.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>>. Acesso em 20/08/2013.

VAILLANT, D. **Formación de formadores. Estado de La práctica**. (2002). Disponível em <<http://www.todospe laeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/8cc89a87-c5a9-4dc7-9f3a-2bb8287687a3.pdf>>. Acesso em 05/05/2013.

VALENZUELA, C. G.; BARNETT, R. O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 891-906, out./dez. 2013

VEIGA, I. P. A. Docencia universitária na educação superior. In: **Docência na educação superior**. (org) Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción. In: **Conferencia mundial sobre La educación superior, La educación superior en el siglo XXI: visión y acción**, 1998, Paris. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em 15/05/2013.

VEIGA, I. P. A. *et al.* Aula Universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E.. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4ed. Campinas – SP: Papirus, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre. ARTMED, 2004.

ZABALZA, M. A. Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la qualidade? In: Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P. V.; Maciel, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. pp. 147-170.

ANEXO 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
Pós-Graduação em Educação Matemática

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) professor (a),

Sou aluna do Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, da PUC-SP e estou em processo de elaboração de minha tese, com o objetivo de conhecer o professor formador, em início de carreira dos Cursos de Licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior Pública e Privada. Para tanto, estamos utilizando como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas que focalizam o processo de iniciação à docência no ensino superior; as dificuldades e demandas enfrentadas no início de carreira.

Assim, estou entrando em contato com professores que atuam em cursos de licenciaturas em diferentes instituições. Gostaria de contar com sua colaboração, que será de grande importância na construção de conhecimentos e contribuirá para o desenvolvimento dos estudos sobre a formação de professores, em específico, os formadores de professores.

Esclarecemos que os dados coletados neste trabalho serão utilizados respeitando a identidade do sujeito da pesquisa.

Para facilitar nossa conversa e garantir um registro fiel da mesma, farei uso do gravador.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

Sandra Regina Lima dos Santos Silva

PUC-SP

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Fui esclarecido de que:

- não poderei esperar benefícios pessoais advindos desta entrevista;
- não existem possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação;
- minha privacidade será respeitada, ou seja, qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me será mantido em sigilo;
- posso recusar-me a ser entrevistada e a retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-me, nem sofrerei qualquer prejuízo; e
- tenho livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante a pesquisa; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação.

Finalmente, tendo sido orientado quanto ao teor do projeto e compreendido o objetivo da entrevista, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

E-mail: _____

() Concordo () Não Concordo

E, por estar assim ciente

Assinam o presente em (02) duas vias de igual teor

São Paulo, ____/____ de 2013.

Professor(a) Participante

Sandra Regina Lima dos Santos Silva

ANEXO 2. QUESTIONÁRIO DE PERFIL ACADÊMICO PROFISSIONAL

Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____ Estado Civil _____

Cidade em que reside: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1 Que curso de graduação você fez? _____

Quando o iniciou e concluiu _____

Em qual instituição? _____

Por que optou por este curso? _____

O que o motivou? _____

1.1 Você Fez Licenciatura? _____

Quando iniciou e concluiu _____

Em qual instituição? _____

Por que optou por este curso? _____

O que o motivou? _____

1.1.2 OUTROS CURSOS? _____

Quando iniciou e o concluiu _____

Em qual instituição? _____

Por que optou por este curso? _____

O que o motivou? _____

2 Fez curso de pós-graduação () Não () Sim.

Qual (is) _____

2.1 Mestrado () profissional () Acadêmico

Início: _____ Conclusão: _____

Tema _____

Doutorado () Sim () Não

Início: _____ Conclusão: _____

Tema _____

3 Por que optou por esse curso de pós graduação? O que o motivou?

4 Durante o curso de pós-graduação, você fez alguma disciplina voltada ao o exercício do magistério ou que lhe deu base para o exercício profissional?

5 O que destaca nesse curso ou disciplina como aprendizagem importante para sua Atuação como professor?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

6 Situação atual: _____

6.1 Educação Básica

- Instituição(s) em que atua / há quanto tempo: _____

6.2 Ensino Superior

- Instituição(s) em que atua / há quanto tempo: _____

- Curso(s) em que atua: _____

- Carga Horária: _____

- Vínculo empregatício na(s) Instituição(ões): _____

ANEXO 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1 - Escolha e trajetória anterior

- 1- Como você se tornou professor do Ensino Superior?
- 2- Você tem experiência anterior no Magistério? Esta experiência trouxe alguma contribuição para sua atuação na Licenciatura em Matemática. Em quais situações ela ajudou?
- 3- Destaque uma situação, uma experiência ou episódio que considera mais significativo em sua trajetória profissional... Por quê?
- 4- A entrada no ensino superior trouxe mudanças em sua trajetória profissional? E na vida pessoal? Quais?

Eixo 2 - O trabalho no ensino superior

- 5- Quais os maiores desafios e dificuldades que vem enfrentando nesse início de carreira? Como você tem feito para enfrentá-los?
- 6- Você recebeu algum apoio quando iniciou seu trabalho nos cursos de licenciatura? Conte como foi esse apoio?
- 7- Quais condições sua instituição oferece para um bom desenvolvimento de seu trabalho?
- 8- Conhece a Grade Curricular e o Projeto Político-Pedagógico do/s curso/s nos quais atua? Os docentes formadores desse/s curso/s têm tido oportunidade de conversar sobre ambos? O corpo docente ajudou em sua elaboração?
- 9- Como você planeja suas aulas?
- 10- Onde você busca referências para a preparação?
- 11- Fale sobre o aluno da Licenciatura. Como você se relaciona com eles?
- 12- Descreva a sua relação com os colegas. Que tipo de apoio recebeu deles nessa fase de ingresso no ensino superior?
- 13- Você lembra como foi seu primeiro dia como professor na Licenciatura em Matemática? Fale sobre como se sentiu e como foi o trabalho.

Eixo 3 – Saberes e ensino

- 14- O que considera ser preciso saber para ensinar bem?
- 15- Você conhece a realidade das escolas em que seus alunos vão atuar? Como você faz para se manter atualizado em relação a ela?
- 16- A sua disciplina permite trazer essa realidade das escolas para discussão? Como você faz?