

# DESAFIOS PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONAIS DE PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR E AS IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Vol. 9 Número especial

jul./dez. 2014

p. 447 - 457

## PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL CHALLENGES TO BEGINNING TEACHERS IN HIGHER EDUCATION AND THE IMPLICATIONS TO TEACHER EDUCATION COURSES

Laurizete Ferragut Passos <sup>1</sup>

Sandra Regina Silva <sup>2</sup>

Denise Bagne Marquesi <sup>3</sup>

**RESUMO:** As recentes discussões sobre os desafios do trabalho do professor iniciante nos vários níveis de ensino revelam não só o crescimento das pesquisas sobre a temática, como a necessidade de políticas de inserção desses iniciantes com vistas à melhoria da qualidade do ensino nos cursos de formação de professores. O texto tem como objetivo central a análise dos problemas e desafios enfrentados pelos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática em início de carreira e com foco no exercício da docência a partir das demandas da prática e das respostas e estratégias para responder a essas demandas. Os autores que apoiaram o estudo foram Beillerot (1996); Vaillant (2002); André (2010); Ruiz (2008); Cunha (2010); Isaia (2005) e Belhost (2012). Foram realizadas entrevistas com catorze professores iniciantes dos cursos de Licenciatura em Matemática. Os resultados revelaram que a maior dificuldade dos iniciantes é lidar com os alunos que chegam à Licenciatura com ausência de conhecimentos prévios de Matemática e apontaram que a experiência na Educação Básica ajuda a estruturar o trabalho docente e a lidar com as demandas dos novos alunos. Os dados apontaram também para as dificuldades de natureza institucional e para a importância do apoio e oferecimento de programas de inserção para esses iniciantes.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação de Professores; Professor iniciante; Cursos de Licenciatura em Matemática.

**ABSTRACT:** Not only do discussions about the challenges teachers encounter in various levels of education reveal a growth

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Professora aposentada da Unesp e atualmente professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi coordenadora do GT Formação de Professores da ANPED e atualmente coordena projeto de pesquisa CAPES/INEP/SECAD - Observatório da Educação.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora efetiva de Matemática da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e professora do curso de Licenciatura em Matemática da UNIP e Faculdades Santa Izidinha.

<sup>3</sup> Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera de Jundiá.

in research, but they also reveal the need for inclusion policies of such teachers with the aim of improving the standard of teacher development courses. The main objective of this paper is to analyze the challenges and difficulties faced by teachers from Mathematics undergraduate programs at early stages of their careers. It focuses on teaching based on the demands of the practice, and the responses and strategies to deal with them. This analysis is supported by studies carried out by Beillerot (1996); Vaillant (2002); André (2010); Ruiz (2008); Cunha (2010); Isaia (2005) and Belhost (2012). Interviews were conducted with fourteen beginning teachers from Mathematics undergraduate programs, and the results show that their main difficulty lies in dealing with students who despite having reached such level of education, lack previous knowledge of Mathematics. Results also point out that their experience with basic education helps organize and structure their jobs as teachers and meet the needs of new students. Finally, it is made clear that institutional difficulties should be taken into consideration, and that programs of inclusion of beginning teachers are of great importance.

**KEYWORDS:** Teacher development; Beginning teachers; Mathematics undergraduate programs

## Introdução

A preparação para o exercício profissional da docência tem se constituído numa crescente preocupação das políticas de formação de professores nos últimos anos. O atendimento às novas exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea tem demandado uma revisão dos cursos de Licenciatura no que se refere ao oferecimento de uma formação focada nos conhecimentos e habilidades necessários para o enfrentamento dos desafios da docência. A análise das propostas curriculares dos cursos de licenciatura do nosso país realizada por Gatti e Nunes (2009) mostrou que eles ainda estão focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância de estudos teóricos e de disciplinas de formação genérica para a prática docente e a quase ausência dos estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. Se as propostas curriculares para a formação do professor da escola básica estão assentadas nesses aspectos, pergunta-se como os professores formadores desses cursos vêm enfrentando a complexidade de formar o professor nesse contexto marcado pela diversidade de desafios, imprevisibilidade e contradições que os esperam? Se essa complexidade tem um peso para o professor experiente, questiona-se sobre como o professor formador iniciante nos cursos de Licenciatura lida com essa situação e, especialmente se for considerado o novo contingente de alunos que tem tido acesso ao ensino superior.

Parte-se, assim, do pressuposto de que se há um novo perfil de aluno presente nos cursos de licenciatura, e, de forma geral, no ensino superior, o professor iniciante se depara com uma situação que demanda uma preocupação formativa mais complexa sobre os significados sobre ensinar e aprender nesse segmento de ensino e sobre os compromissos e relações com os cursos que formam os professores da Educação Básica.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2012 e 2014 e os resultados aqui apresentados buscam contribuir para uma reflexão sobre o trabalho do professor formador que inicia sua carreira no segmento do ensino superior com atuação nos cursos de Licenciatura em Matemática. O estudo se justifica inicialmente pela importância do trabalho desses profissionais que têm envolvimento direto com a formação dos professores que irão atuar na escola básica. O reduzido número de pesquisas acadêmicas que tratam dessa problemática também provocou o desejo de conhecer melhor os desafios desses iniciantes no seu trabalho como formador de professores. O objetivo

central da pesquisa é analisar os problemas e desafios encontrados pelos professores formadores em início de carreira no ensino superior em relação ao exercício e condições da docência e identificar como vêm respondendo a esses desafios e com quais apoios institucionais podem contar nesse período inicial do seu trabalho.

Diante de tais propósitos buscou-se responder as seguintes questões: Quem são os professores formadores em início de carreira? Como têm se preparado para esse trabalho? Quais os problemas encontrados pelos formadores nessa fase inicial da carreira? Como os formadores vêm respondendo aos desafios pedagógicos e institucionais? Para este estudo utilizou-se da abordagem qualitativa e o principal instrumento de coleta de dados foram as entrevistas. Nesse trabalho serão analisados os resultados de entrevistas realizadas com catorze professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Cinco deles atuam em instituições de ensino superior públicas e nove em instituições privadas.

### Referencial teórico

Para a compreensão do conceito de professor formador, a pesquisa buscou apoio nas análises de Vaillant (2002) que aprofundou estudos na América Latina sobre o papel do formador como figura chave no desempenho profissional dos docentes e nas investigações de Beillerot (1996) que se reporta ao contexto europeu ao tratar do conceito. Estas definições e suas problemáticas serão aqui consideradas e ampliadas para a compreensão da situação que envolve os formadores de professores no contexto brasileiro aqui amparadas pelos estudos de André e colaboradores (2010).

Os formadores de professores, segundo Vaillant (2002), são aqueles que se dedicam à formação de professores e realizam tarefas diversas, não só na formação inicial e permanente de docentes, mas também em planos de inovação, assessoramento, planificação e evolução 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 do sistema educativo (VAILLANT, 2002, p.09).

Ao considerar tais características, a autora espera que os formadores possuam experiência docente, fundamentação teórica e didática e estejam aptos a trabalhar com adultos e prepará-los para a docência.

Um dado a ser lembrado em relação ao trabalho do formador se refere às experiências que muitos trazem de outros níveis de ensino e nas quais se apoiam para realizar sua atividade docente. Para esses, o saber ensinar no seu papel de formador de outros professores vem enriquecido pela experiência anterior, porém é importante que o formador compreenda que a centralidade dessa função se concentra em “[...] como fazer aprender alguma coisa a alguém”, como destaca Roldão (2006, p. 94).

Essa perspectiva de Roldão (2006) 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” (2013, p. 893).

Em relação aos formadores, Beillerot (1996) destaca que ele “[...] é antes de tudo um profissional da formação que intervém para formar novos formadores ou para aperfeiçoar, atualizar os que estão em exercício” (p.02).

Um aspecto importante abordado pelo autor se refere à especificidade do trabalho do formador que para ele “[...] consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitem ao adulto aprender” (BEILLEROT, 1996, p. 20). Também destaca as tarefas mais comuns do formador como 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. Essa tarefa do formador apontada por Beillerot (1996) é por ele caracterizada a partir do seu entendimento de que esse profissional exerce uma função que é social, intelectual e também é função de conhecimento. Essa perspectiva do exercício da função do formador será aqui perseguida ao se abordar as especificidades do trabalho do formador iniciante dos cursos de Licenciatura em Matemática.

O trabalho do professor formador que atua nos cursos de licenciatura é discutida também por pesquisadores brasileiros. O estudo de André e colaboradores (2010) oferece importante contribuição para uma reflexão sobre o tema. Segundo as autoras, espera-se muito dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, busca-se uma melhoria no processo educativo. Elas acrescentam que “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” (ANDRÉ, 2010, p. 124).

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

Essa problemática é vivenciada também pelos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e é mais contundente quando o formador está no início de carreira nesse nível de ensino.

Os pesquisadores acima 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.

### **O início da carreira dos professores do ensino superior**

A expansão crescente das universidades brasileiras nos últimos anos, especialmente as da rede federal de ensino, tem exigido uma renovação do corpo docente. Só esse fato já demandaria uma preocupação com os professores que iniciam a carreira nesse segmento. O alerta trazido por Cunha (2012) e que reforça a necessidade de um olhar mais apurado para o trabalho desses iniciantes é justificado pela presença de um novo aluno nas salas de aula, pois a expansão acompanha uma política de interiorização e vem atendendo o aluno proveniente de uma população menos favorecida. Essa condição que é nova para os professores experientes e mais nova ainda para o iniciante requer, segundo a autora, “a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes” (CUNHA, 2010, p.08).

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

[...] 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, p.02)

Assim, a iniciação à docência dos jovens formadores é marcada por desafios. Por um lado descobrem que sua preparação não corresponde às exigências requeridas no exercício da docência, por outro lado conscientizam-se de que sua formação inicial não dá respostas aos inúmeros desafios que se apresentam. Cunha ressalta que:

[...] 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, p.7).

O início da carreira no ensino superior também é marcado pelo sentimento de solidão, desamparo e despreparo como aponta Isaia (2005). A autora ressalta que muitos docentes querem transformar suas práticas, percebem a urgência de continuidade da formação, mas não sabem como percorrer esse caminho para transformar sua atuação docente. Destaca que também se sentem pressionados pelas exigências e cobranças institucionais no que se refere à produção, à titulação ou à competência pedagógica da qual se dizem sentir despreparados.

Esse período de iniciação à docência é marcado pela adaptação à cultura da instituição e pela integração dessa cultura na constituição da identidade profissional dos iniciantes. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou difícil, dependendo da acolhida dispensada ao iniciante pela instituição. O apoio recebido nessa fase e os desafios encontrados e compartilhados podem levar à superação e a um maior crescimento profissional.

Merecem destaque as considerações de Ruiz (2008) sobre as características do professor iniciante do ensino superior. Embora se refira mais especificamente ao contexto da Espanha, ela entende que esse iniciante apresenta características semelhantes às dos professores principiantes dos outros níveis educativos e também possui algumas semelhanças com os professores universitários mais experientes.

Segundo a autora, o início da carreira é marcado por angústias, incertezas, grandes dúvidas, sentimento de incompetência científica, investigadora e didática, sentem a 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, eles vão construindo uma prática solitária, que cada professor defende como sinônimo de autonomia.

O modo como cada docente lida com suas dificuldades, a forma como concebe o ensino e a cultura institucional na qual está inserido determinarão sua capacidade de mudança e desenvolvimento profissional.

O estudo de Lima (2013) também aborda os enfrentamentos vividos pelos iniciantes que começaram a carreira numa instituição pública de ensino superior. Também eles indicaram que não foram 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.

### **A entrada na carreira**

A forma de ingresso na carreira é aqui destacada como uma circunstância que pode

revelar desde o início da seleção, as condições necessárias para o desempenho da atividade docente. Defende-se que o concurso público pode exercer influência sobre o compromisso com a qualidade da docência e sobre a constituição da identidade profissional. Dos catorze professores iniciantes investigados nesse estudo, apenas cinco ingressaram por meio de concurso público. A forma de ingresso pela via dos concursos é considerado, segundo Belhoste (2011) num rito de passagem que é decisivo para os destinos dos indivíduos e estruturante para as instituições.

Os depoimentos dos professores ingressantes por concurso parecem valorizar essa forma de acesso e ela pode ser destacada como um momento de preparação e de formação para a inserção no novo grupo profissional. A questão da transparência no processo e na forma como é realizado, 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).

Os demais docentes investigados ingressaram nos cursos de Licenciatura privados por convite, seja de coordenadores ou outros professores da instituição ou por indicação de seus orientadores do curso de Pós-Graduação. De acordo com os depoimentos dos entrevistados, pode-se indicar, ainda, que o convite é justificado pelo fato de o professor ter continuado seus estudos em cursos de Pós-Graduação ou ainda pelo reconhecimento de seu trabalho na escola básica. Assim eles declaram:

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

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

Constata-se, assim, que o movimento de entrada no magistério superior é para esse grupo de docentes uma escolha pessoal que, segundo Isaia e Bolzan (2011) indica um forte envolvimento afetivo com a docência. Os docentes declaram que a opção pelo ingresso no ensino superior era um sonho que estava se realizando. De acordo com as declarações mexeu com o ego, se sentem bem em atuar neste nível de ensino, sentem a valorização que não tinham na escola básica.

Assim, é a partir da contratação que 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.

## **Dificuldades encontradas pelos iniciantes no exercício da docência**

Em relação às dificuldades encontradas no início da carreira nesse nível de ensino, os professores declaram que lidar com o aluno da licenciatura em matemática, principalmente com os da escola pública, é um desafio. Os formadores parecem surpreendidos com o desempenho dos seus alunos e sentem-se desafiados a alterar suas práticas para recuperar esses alunos. Nove deles indicaram que sentem dificuldades para trabalhar com um aluno sem os requisitos mínimos em relação à disciplina:

[...] hoje eu percebo que a gente está pedindo o mínimo em sala de aula e nem o mínimo eles estão fazendo. Então a minha angústia, o meu desafio está sendo este, em trazer este aluno para a pesquisa, para o hábito de estudar, para o hábito de pesquisar, para o hábito de procurar quando não entende alguma coisa. (Professora Sílvia)

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)

Os formadores também relatam que sua experiência anterior na escola básica é de fundamental importância para sua atuação nos cursos de licenciatura, relatam que por conhecer a realidade da escola básica eles têm condições de compreender e tratar melhor o aluno do ensino superior:

[...] a gente conhece a realidade do aluno da escola básica, (...) conhece as suas necessidades, as suas dificuldades. No ensino superior e a gente vai encontrar esse aluno (...), a gente já sabe se pode ou não avançar nos conteúdos.

Já os professores que não tiveram experiência com a escola básica e trabalhavam com a disciplina Prática de Ensino destacaram a dificuldade com a aproximação com as escolas onde os alunos realizavam seus estágios:

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 por esses 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.

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 (Prof. 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).

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

A itinerância nas disciplinas (Boing, 2008) torna a situação mais difícil para os

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.

Os primeiros anos da docência no ensino superior são um desafio a ser enfrentado pelos professores. Diante das dificuldades ressaltadas pelos formadores em relação ao perfil do aluno da licenciatura, eles relatam como estão lidando com esses problemas e buscando saídas para resolvê-los:

Encaminhando para o plantão (...) para grupos de estudos, agora pelo menos para essa turma isso ajudou muito, (...) ai eu comecei a dar exercícios para eles estudarem no grupo de estudo, fora da aula, (...) ai eu consegui ter um êxito melhor ( Professor Célio).

Eu percebo que ele não tá legal como fazer com que aquele aluno pare para refletir sobre aquela disciplina, marco uma hora para tirar dúvidas, ele tem ido, mas nem todos vão, então eu faço toda uma ginástica para que ele cheguem ou a monitoria ou a mim ( Professora Solange)

Um dado que emergiu dos depoimentos dos professores formadores se refere à autonomia que vão criando 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).

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).

Os professores iniciantes também ressaltaram que o 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, ele percebia que 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 [...]. (Professor Gilmar).

Constata-se, conforme Bozu (2009), que o processo de sobrevivência é marcado pelo reconhecimento das conquistas e superações das frustrações da vida cotidiana, que geralmente são abundantes nos primeiros anos de exercício docente. A partir da 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.

As orientações recebidas dos colegas de trabalho se mostraram de fundamental



importância para os professores formadores nesse início de carreira e constituíram-se como uma fonte de aprendizagem do trabalho. Eles ressaltaram a questão da disponibilidade, do companheirismo e principalmente da colaboração dos colegas que os auxiliaram em relação às dificuldades:

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 tratam com muito carinho, muita vontade de me auxiliar (Professor Gilmar).

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.

### Considerações

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 do 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 se depara com situações que demandam uma preocupação formativa mais complexa sobre o ensinar e o aprender no ensino superior.

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 a partir da prática pedagógica.

Assim como as investigações de Allaud (2014), essa 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. Para ela, “os jovens professores percebem que sabem, mas esses saberes não parecem ser suficientes para operar, intervir, acionar, ensinar as pessoas nessas situações concretas”. (ALLAUD, 2004, p. 240).

Mais uma vez se destaca o papel das instituições de formação de professores no processo de inserção como forma de valorização desses iniciantes. O oferecimento de formação continuada voltada para o atendimento das dificuldades iniciais dos docentes e a oferta de condições de trabalho dignas e voltadas para ações colaborativas, centradas no desenvolvimento de estratégias compartilhadas e problematizadas a partir das experiências vividas pelos iniciantes do ensino superior, pode ser uma alternativa para uma atuação de melhor qualidade nessa fase inicial da carreira como formadores de professores no ensino superior.

### Referências

ALLIAUD, Andrea. 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.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. **Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 33., Caxambu. Anais. Caxambu, 2010.

BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre La teoría y La práctica.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BELHOST, Bruno. Exames e Concursos. In Van Zanten, Agnès. **Dicionário de Educação.**

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes.** Tese de doutorado. PUC/RJ, 2008. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOZU, Zolia. 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>

CUNHA, M. I. **O campo da iniciação à docência universitária como desafio.** 2010.

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>. Consultado em 13/01/2013.

CUNHA, M.I. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. **Anais do III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia.** Santiago de Chile. 2012.

GATTI, Bernardete; NUNES, **Marina Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas Têssituras 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. **Desafios à docência superior:** pressupostos a considerar. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P.(Org.). Docência na educação superior. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005.

LIMA, Emília Freitas. **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](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2779_texto.pdf). Acesso em 14/10/2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem da docência: professores formadores.**

In: Romanonski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. J. (orgs.). Conhecimento

Social e Conhecimento Universal: aulas, saberes e políticas. Vol. 5: Curitiba:

Champagnat, 2005. p. 69-80..

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

RUIZ, Cristina Mayor. **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.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores. Estado de La práctica. . 2002. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/8cc89a87-c5a9-4dc7-9f3a-2bb8287687a3.pdf> Acesso em 05/05/2013.

VALENZUELA, Carolina Guzmán; BARNETT, Ronald. **O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas:** explicitando o implícito entre os novos docentes. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 891-906, out./dez. 2013

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 15/06/2014  
Aprovado para publicação em: 31/10/2014