

DECÊNCIA, RESILIÊNCIA E DILIGÊNCIA: CARACTERÍSTICAS MARCANTES NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Júlio Henrique da Cunha Neto
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
julio_h_neto@hotmail.com

Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
valdina.costa@gmail.com

Resumo:

Este trabalho discute a formação do professor formador que ensina matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de evidenciar características marcantes na constituição da identidade profissional desse docente. Com uma abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Triângulo Mineiro (MG) e os dados foram analisados por meio da análise de prosa. Os resultados revelam a decência, a resiliência e a diligência como características marcantes dos professores formadores. Refletir sobre a decência no ensino é pensar se há padrões éticos e morais, ou seja, dignidade para os professores. A resiliência abrange uma característica voltada à superação de situações difíceis e, assim, a construção de uma identidade pautada por novas conquistas, desafios e superações. Enquanto a diligência, caracteriza as atividades exercidas no âmbito do ensino superior realizadas com cautela, com zelo.

Palavras-chave: professor formador; curso de licenciatura em matemática; decência; resiliência; diligência.

1. Introdução

Este trabalho compõe um tópico de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com o propósito de compreender a identidade profissional dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Inicialmente, buscamos conhecer a organização das Instituições de Ensino Superior, bem como os aspectos referentes aos cursos de Licenciatura em Matemática e dos docentes que neles atuam.

Nessa concepção, instauramos a questão: Universidade para quê? Muitas pessoas ingressam na Universidade para, apenas, “pegar o diploma”, visto que, no atual cenário em que vivemos, a titulação em nível de graduação já se tornou requisito básico para a obtenção de melhores empregos. Entretanto, outras pessoas se formam nas Universidades, desenvolvendo, além de conhecimentos e competências específicas para uma profissão, um saber originado das relações sociais.

Na Universidade, a obtenção do diploma de licenciado em Matemática, por exemplo, deve transcender a questão de um título, uma vez que tal formação deve promover o desenvolvimento de habilidades, bem como a capacidade de análise-síntese, o raciocínio lógico, o diálogo, o convívio com diferentes pessoas, a prática da cidadania, a identificação com o outro, envolvendo sentimentos de alegria, tristeza, ilusão, desilusão, ansiedade, realização e tantos outros. Fatos que formam um sujeito, tanto no aspecto profissional como pessoal, e que o fazem continuar uma busca por novas “Universidades”.

Desse modo, corroboramos a ideia de que a Educação Superior

[...] deve formar profissionais competentes com amplas qualificações técnicas e capacidades e atitudes para seguir aprendendo ao longo da vida; entretanto, não pode abdicar de uma função que lhe é essencial: a formação de cidadãos, de profissionais sociais, que contribuam para a construção da democracia fundada nos valores que são primordiais à vida em sociedade. (SOBRINHO, 2009, p.25-26).

Esse discurso sobre a Educação Superior e seu propósito se apresenta, aparentemente, de maneira bonita, uma idealização que não é utópica, mas sua concretização pode ser complexa. O complexo se constitui nas relações interpessoais, na socialização. Como, então, praticar uma docência que emancipe um profissional formado com competências que vão além de meras técnicas de trabalho?

Assim, observamos o docente no Curso Superior como formador, formado, ser humano identificado por suas relações sociais. Refletimos sobre o desenvolvimento da prática formadora desse sujeito, bem como sobre sua formação para ser formador.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) questionam: o que identifica um professor? E um professor universitário? As autoras, apoiadas em Benedito¹, verificaram que os estudos têm mostrado que:

[...] 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. Nesse processo joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p.131 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.36).

Qual seria, então, a formação necessária para se tornar Docente Universitário?

Observando as exigências legais para ingressar na carreira do Magistério Superior, o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) aborda

¹ BENEDITO, V. et al. *La Formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

questões sobre os profissionais da educação e prevê, no caput desse artigo, que a preparação para o exercício do magistério superior seja realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Trazendo à tona a discussão sobre o reconhecimento social da profissão docente, Roldão (2005) afirma que o professor universitário ainda goza desse prestígio. Nesse contexto, corroboramos a pesquisa de Costa (2009), uma vez que há a necessidade do profissional ter o magistério como profissão, e não estar de “passagem” pelo ensino, quando não obtém sucesso na profissão escolhida, ou está à espera de outro emprego e considera o magistério como uma opção de sobrevivência. Ou ainda, esse profissional não se afirma como docente, revelando que ele mesmo não reconhece o magistério como uma profissão de prestígio. Esse reconhecimento, antes de ser social, precisa ser pessoal.

Esclarecemos, neste momento, que, embora a maioria dos cursos de licenciatura das Universidades Federais possui docentes efetivos que trabalham em regime de 40 horas e exclusividade, isso não ocorre em todas as graduações, tampouco nas Universidades privadas. Por isso, enfatizamos que, mesmo que o docente universitário tenha certo prestígio, comparando-o com o professor da educação básica, é importante que esse professor viva sua profissão e não faça dela mais um “serviço” ou “bico”.

Assim, ao refletirmos sobre qual seria o status desse docente universitário, observamos uma *semidesvalorização*. No Ensino Superior, muitos são os docentes de diversas áreas do conhecimento que não possuem formação e conhecimentos pedagógicos, mas estão no exercício do magistério, já observado por Pimenta (2009), Costa (2009), entre outros, como uma renda complementar, um “bico”.

Denominamos, então, de *semidesvalorização* a situação vivenciada pelos professores que atuam no Ensino Superior. Pimenta (2009, p. 41) nos alerta que a construção do trabalho docente como uma categoria profissional será possível “somente à medida que formos capazes de transformar um simples emprego ou bico em profissão é que estaremos contribuindo para a construção de uma categoria profissional significativa na sociedade, representativa e reconhecida por ela como tal”.

Quando implementamos a palavra “universitário” ao termo professor, a sociedade atribui uma identidade diferente a esse profissional, tendo em vista que os docentes que atuam nas Universidades, comparados aos professores da educação básica, possuem melhores salários, plano de carreira, financiamento para pesquisas, além de títulos de mestres e/ou doutores, o que lhes proporcionam notável reconhecimento social.

Entretanto, muitos professores universitários se identificam como físicos, químicos, biólogos ou matemáticos, enquanto sua formação inicial provém de uma licenciatura e seu trabalho está direcionado ao magistério. Portanto, não podemos afirmar que tal atividade laboral é valorizada ou desvalorizada, mas há, assim, uma *semidesvalorização*.

Pensando sobre o ato de fazer pesquisa, uma característica dos cursos de pós-graduação e requisito para ingresso na docência no Ensino Superior, e obter os títulos oferecidos nesses cursos, ressaltamos que não basta apenas pesquisar e formar; é necessário, ainda, publicar a pesquisa cuja ação é um dos critérios de avaliação. Tem-se, assim, a “cultura de desempenho”. Os docentes universitários são avaliados e um dos critérios de maior pontuação destina-se a produções/publicações acadêmicas. Observamos que essa situação se faz presente nos programas de pós-graduação das instituições públicas e privadas, e no plano de carreira dos docentes das universidades públicas, ou seja, “a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição.” (BOSI, 2007, p. 1513).

A descrição desse fato exemplifica as condições de trabalho as quais os professores universitários estão submetidos, conduzindo-nos a pensar na qualidade dos trabalhos que estão sendo publicados. Sobrinho (2009, p.19) destaca que é importante que o docente tenha consciência de que, mesmo tendo a necessidade de submeter trabalhos para publicações, fazê-las de maneira irresponsável e sem acréscimos para o campo do saber não tem nenhum propósito, já que o docente, formador, não deve ser visto como um mero reprodutor e/ou executor de atividades. Além disso, “os docentes não estão suficientemente preparados para acompanhar a vertiginosa explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino”.

As pesquisas, num meio de excessos de publicações, “[...] tende a desgarrar-se, como se fosse autossuficiente, e passa a ter um valor muito maior que a docência” (SOBRINHO, 2009, p.20). Nessa perspectiva, como formar professores, tendo como atividade “principal” a pesquisa e a necessidade de publicações no lugar da docência?

O matemático, por exemplo, faz pesquisa, modela problemas em diversas áreas do conhecimento, por meio de equações diferenciais, cálculos e projeções geométricas, buscando dar contribuições à sociedade. Esse profissional com grande experiência em uma área específica do saber, pode se tornar professor universitário de acordo com a LDBEN. Cabe-nos questionar, se esse profissional, agora professor, utilizará suas pesquisas na prática docente?

Elas são possíveis de serem utilizadas nos cursos para os quais assume a docência? Existirá uma prioridade entre fazer pesquisa e ministrar aula? Esse profissional será reconhecido/se reconhece como Matemático ou como professor universitário de Matemática?

Pimenta e Anastasiou (2005, p.37) nos alertam que, embora muitos professores universitários possuam experiência significativa, com anos de estudo em uma área específica, “predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Além disso, Pimenta (2009, p.36) nos mostra que “o reconhecido pesquisador produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.” Como, então, o professor pode ressignificar em sua prática docente o aprendizado obtido nos cursos de pós-graduação?

Chama-nos a atenção a condição docente vivenciada por esses docentes em relação aos alunos que compõem as salas de aula do Ensino Superior. Atualmente, de acordo com Gaeta e Masetto (2013), nas salas de aula do Ensino Superior, há um “mix cultural”, cada vez mais heterogêneo, que alunos e professores transitam e participam desse processo de aprendizagem para a formação profissional. Os autores destacam que as salas de aula são compostas por jovens adultos, principalmente, nas séries iniciais dos cursos; são jovens adultos em formação, com dúvidas sobre o caminho a seguir e os objetivos que querem alcançar. Lidar com esse “mix cultural”, segundo os autores, interfere nas condições de trabalho do professor do Ensino Superior.

Aulas expositivas, consideradas tradicionais ao longo dos anos, vêm sendo um modelo de ensino desempenhado pela maioria dos professores. Acreditamos que tal forma de ensinar é importante, mas não deve ser a única. Todavia, no atual contexto social em que vivemos, questionamos: até que ponto uma aula expositiva consegue despertar o interesse dos alunos? O professor universitário pode agregar formas diferentes de ensinar na sua prática? Como o docente pode desenvolver melhores metodologias de ensino e aperfeiçoar sua prática?

Em muitos casos, os docentes universitários não estão preparados para lidar com os alunos e, de acordo com Cunha (2004), contam com a maturidade dos discentes para responder às exigências da aprendizagem. Tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Observamos, então, que são fatores que compõem o Ensino Superior: a identificação de tal ambiente como instituição ou formação; o propósito de formar profissionais capacitados, bem como sua constituição como cidadão; quem são os docentes que atuam nesse nível de ensino e o fato de ser professor se configurar como uma profissão; os requisitos e a legislação necessários para ingressar na docência universitária; a formação ou a falta dela para aqueles que exercem o magistério no ensino superior; a necessidade de reflexão no processo de profissionalização dos docentes universitários, dentre outros. Acreditamos que tais aspectos/fatores se correlacionam, uma vez que são “produtos” de uma socialização que ocorre em diferentes ambientes.

2. Abordagem Metodológica

Com o objetivo de evidenciar características marcantes na constituição da identidade profissional desses professores, optamos por uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2014), incorpora “questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais, sendo tomadas essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Desse modo, realizamos a pesquisa com professores formadores, junto a um curso de Licenciatura em Matemática ofertado na modalidade presencial, em uma Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Atribuímos a escolha de tal instituição, com base na consolidação do curso de Licenciatura em Matemática, perfazendo mais de dez anos de oferta em tal Universidade.

Dada a limitação desse artigo, trouxemos para a discussão três entrevistas, buscando professores no âmbito da Licenciatura em Matemática que trabalham com a área de Ensino/Educação Matemática e com área de Matemática Pura/Aplicada. São eles: Euclides que trabalha com a matemática pura/aplicada; Elisa e René, também licenciados em matemática, atuam na área de ensino/educação matemática.

Sobre o instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2014, p. 267), diferencia da entrevista não estruturada apenas em grau, respeita um roteiro que é apropriado fisicamente, por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura que as “hipóteses e pressupostos serão cobertos na conversa”. Ludke e André (1986) observam que a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o

entrevistador faça as necessárias intervenções. Na entrevista, é essencial uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, é importante que se crie “uma atmosfera de fluência recíproca entre quem pergunta e que responde”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Para análise da entrevista, utilizamos a Análise de Prosa proposta por André (1983), por se tratar de uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos e, também, de sentido mais amplo atribuído à “análise de conteúdo”, podendo incluir o tipo de informação obtida por meio da observação do participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, etc. A autora ressalta que é uma maneira de fazer um levantamento de questões sobre um determinado conteúdo, identificando o que o material diz e significa; observando as mensagens, intencionais e/ou não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

3. Análise dos Resultados

Discutimos, então, parte dos resultados de nossa pesquisa referente ao trabalho dos docentes formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática destacando excertos das entrevistas realizadas. Assim, evidenciamos quais aspectos estão presentes nesse ambiente que caracterizam o trabalho dos professores formadores que atuam na Licenciatura em Matemática.

Nessa perspectiva, observamos que Euclides faz uma avaliação sobre o curso de Licenciatura em Matemática, constatando que “vem perdendo alunos”. Segundo ele, tal situação pode ser explicada pelos números de cursos novos instituídos na região e a facilidade de se ingressar no curso de matemática.

[...] está cada vez mais caído. Houve um programa, em 2008, chamado “REUNI” que ampliou enormemente as vagas aqui na universidade. Nós tivemos um aumento de mais de 50% do que existia, se for contar os outros CAMPI que abriram em outras cidades [...] com essa gama enorme de cursos que estão sendo oferecidos, é obvio que esses cursos retiram alunos da Matemática; muitas vezes alunos que vem para Matemática não é porque ele ama de paixão Matemática, é porque é mais fácil de entrar, no vestibular, no ENEM, mais tranquilo para entrar. Embora seja um curso difícil de sair, que é mais puxado que muitos outros, então esses outros cursos retiraram alunos do curso de Matemática, então hoje é muito fácil de entrar. Às vezes, se estuda quase nada para poder entrar, e esse é o grande mal. Curso que não exige absolutamente nada para poder entrar. Você chega aqui e tem uma ementa que já pressupõe que ele já fez o conteúdo do ensino médio bem, coisa que não é verdade [...] (Euclides, 2015).

Podemos observar que a política de aumento na disponibilidade de cursos na região tem impactado a instituição que Euclides trabalha, sobretudo diminuindo o número de alunos no curso de Licenciatura em Matemática, e também instaurando um “novo aluno”.

Assim, os profissionais da instituição passam a lidar com estudante que, aparentemente, apresenta uma maior dificuldade para o aprendizado, visto que não cursou uma boa educação básica. Essa política reflete no trabalho do professor e sua decência, pois ele terá de suprir, nas suas aulas, o conteúdo que não foi contemplado na educação básica. Essa postura faz com que o docente reconstrua sua identidade.

Elisa relata seu percurso na universidade em que lhe foi atribuído não apenas à docência, mas também o trabalho com pesquisas, com a produção de materiais, e a atuação também no campo da educação à distância.

[...] atuei na universidade como professora, depois comecei a ficar cada vez mais próxima da formação do professor [...], da formação continuada, em projetos de extensão. [...] Fui produzindo outros materiais de PowerPoint e textos escritos também e acabei depois sendo convidada pela CAPES para reescrever o material do Programa Nacional de administradores públicos [...] acabei sendo convidada pelo reitor para assumir a diretoria do Centro de Educação à Distância que, na época, era núcleo de educação à distância, que não existia e estava sendo incrementado, naquela época, mais uma vez com a nova gestão, solicitação que continuasse isso e... Que mais? Eu faço parte, a convite da CAPES, sou conselheira do fórum, da presidência, do fórum de coordenadores da OAB, com o próprio tema, cursos, e hoje estou como vice-presidente da UNIRED, que é a universidade em rede. Cada vez mais, eu fui mergulhando nesse espaço, é diferente, que muitas pessoas pensam que é diferente, mas o foco maior não é à distância; o foco maior é a educação e que eu espero que, mais dia menos dia, cada vez mais se aproxime o presencial da distância e todos se beneficiem do que tem de bom, de cada uma dessas modalidades (Elisa, 2015).

Assim, a docente comenta de sua carga-horária que, além dessas atividades, há também uma considerável quantidade de aulas: “*Nossa senhora, eu tenho aula na graduação, tenho duas disciplinas que tem a parte teórica, é a parte prática dos estágios e tenho 4 ou 5 aulas, são cinco na pós; então, na verdade, se for contar são 16 aulas*”.

Sobre o Curso de Licenciatura em Matemática, Euclides observa também que ele é composto por muitas reuniões, nas quais, é necessária a participação dos docentes: “[...] *tem muitas reuniões, dias de trabalhos aqui, as atividades acadêmicas normais, reuniões, às vezes, para fazer as fichas e disciplinas, para mudar as ementas ou para realizar algum evento, ou alguma atividade extra [...]*”.

O excesso de atividades e o pouco tempo do docente formador para desenvolvê-las é reflexo do local em que esse docente trabalha. O professor formador, além da docência, também ocupa cargos administrativos e participa de diferentes reuniões para ajudar no bom andamento das atividades da universidade. Esse excesso de trabalho provocado pela instituição também coloca em cheque a identidade do docente formador, conforme já constatado na pesquisa de Canoas (2006).

Não apenas no Curso de Licenciatura em Matemática, para o funcionamento da Universidade, têm-se comissões que se reúnem para discutir diferentes assuntos que sustentam um bom funcionamento do Ensino Superior. Esse espaço também é formativo, pois o contato com outros docentes, a relação com o outro, também faz com que o professor formador constitua um olhar reflexivo para sua formação.

René, então, ao ingressar na Universidade, participou de diferentes comissões, com o intuito de formar e constituir professor universitário conhecendo todas as atribuições pertencentes aquele cenário.

Aí o que acontece? Eu pensei assim: “eu preciso conhecer a universidade”. Então participei de muitas comissões. Então, nesse tempo em que estou lá, participei de umas 50 comissões. Até o meu colega disse assim: “Você quer ser candidato a diretor. Tudo enquanto comissão está você trabalhando?” [...] mas é porque eu quero conhecer a universidade, quero conhecer as pessoas. Então, tudo enquanto é coisa que tinha, eu participava. Então, participei de muita comissão. Então, muito papel para ver, para fazer, para examinar e tal. Eu aprendi participando, porque eu sempre gostei de participar de comissões, daquelas em que estavam aquelas pessoas mais antigas. Aquelas pessoas que já estavam fazendo há muito tempo isso. Então aprendi muita coisa com essas pessoas. Então, esse foi um outro olhar (René, 2015).

Participando, assim, de diferentes comissões e atividades, René desenvolve o conhecimento profissional que, de acordo com Ponte e Oliveira (2002), envolve a prática da sala de aula e outras funções profissionais como a tutoria de alunos, participação em projetos, interação com diferentes membros do âmbito educacional, e também o olhar do professor sobre seu próprio desenvolvimento profissional. É importante salientar, na fala de René, o interesse dele em participar das comissões, principalmente daquelas que estavam as pessoas mais “antigas”, uma vez que ele diz aprender muito com elas. A relação que propicia um aprendizado com outras pessoas, apresentada por René, nos faz pensar no contato dos professores e seus pares, visto que, nesta pesquisa, poucas experiências foram frutos desse tipo de socialização. Desse modo, o pouco contato dos professores formadores com seus pares nos faz frisar a constante estabelecida por Marcelo (2009) que se refere ao *isolamento, em que cada qual é o senhor em sua aula*. Nesse sentido, parece que, no ensino superior, a socialização de experiências entre professores, sobretudo em aspectos relacionados à docência, ainda é uma ação rara.

Assim, o curso de Licenciatura em Matemática e o trabalho na Universidade estruturam a identidade desse docente e sua formação profissional, sendo, nesse caso, permeado por excesso de atividades que ultrapassam a docência; o trabalho com um novo aluno, um discente que apresenta maiores dificuldades em relação ao conteúdo básico; turmas

com poucos alunos; e pouca socialização de experiência entre os docentes e seus pares. Nesse contexto, há decência, resiliência e diligência no Ensino Superior?

4. Considerações Finais

A decência no ensino nos faz pensar se há padrões éticos e morais, ou seja, dignidade para os professores que atuam no ensino superior. Acreditamos que há decência, entretanto, muitas vezes, permeada por problemas que nos direcionam, constantemente, a essa indagação. Os professores do ensino superior, de modo geral, têm boas condições de trabalho, porém com diferenças consideráveis entre universidades. São conscientes da importância do seu trabalho para a sociedade. Isso faz com que a decência esteja presente no curso de Licenciatura em Matemática, embora ela fique fragilizada em alguns momentos e instituições, em relação à estrutura e às condições de trabalho.

Assim, entendemos que a decência pode permitir ao professor formador desenvolver uma docência melhor. Enfatizamos aqui que a docência deve ir além do ensinamento de técnicas e métodos, deve formar um profissional competente, um ser humano crítico e reflexivo. Os professores, atualmente, estão encontrando um “novo” aluno no ensino superior, provindo de culturas diferentes e com comportamentos singulares. Nesse cenário, o docente deve repensar a sua prática docente, com o objetivo de ensinar os conteúdos, socializar saberes e contribuir para a formação humana e cidadã dos estudantes.

Diante de tantas condições instáveis que o docente vive, ele deve desenvolver a capacidade de lidar com os próprios problemas, vencer obstáculos, evitando, dessa forma, constituir uma identidade profissional instaurada de incertezas. Desse modo, compreendemos que o professor deve exercitar a resiliência, uma característica voltada à superação de situações difíceis e, dessa forma, construir sua identidade pautada por novas conquistas, desafios e superações.

Para que essas características estejam presentes no ensino, não pode faltar a diligência. As atividades exercidas no âmbito do ensino superior devem ser realizadas com cautela, com zelo. Por isso, temos de discutir e buscar soluções para minimizar, ou até mesmo erradicar, as crises de identidade, a fim de consolidar a construção de um ensino superior com decência.

5. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.º.45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5741983000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2015.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CANOAS, S. S. **Perspectivas para a formação de professores de Matemática de uma Faculdade Isolada: modernização ou transformação? (1996-2002)**. 2005. 159 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, 2005.

COSTA, V. G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CUNHA, M.I. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coibra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

GAETA, C; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora: SENAC, 2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **A Identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2014.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade, in CUNHA, M. I; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M.L. (org.), **Docência Universitária: Profissionalização e Práticas Educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, , 2009, p.33-55.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. A. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J. P., E OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v.11, n.2, 2002, p.145-163.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOBRINHO, J. D. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidade, in CUNHA, M. I; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M.L. (org.), **Docencia Universitária: Profissionalização e Práticas Educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p.15-31.