

# **A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR FORMADOR SOB O IMPACTO DAS REFORMAS E MUDANÇAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, PUC-SP  
Patrícia C.Albieri de Almeida, Mackenzie- SP

## **Introdução**

A formação de professores é um tema que vem recebendo muita atenção nos últimos anos nos cenários nacional e internacional. Um dos fatores que contribuiu para o aumento desse interesse foi a onda de reformas educativas implementadas em vários países da Europa e da América Latina, nas décadas de 80 e 90, que deram aos professores um papel central, considerando-os agentes responsáveis pelas mudanças esperadas na educação escolar. Outro fator que contribuiu para que o foco se voltasse a essa temática é o atual cenário de mudanças sociais rápidas e profundas que tem reflexos diretos na dinâmica das instituições de ensino e no trabalho dos docentes, o que traz novas questões e desafios para os cursos de formação.

No caso do Brasil, as reformas educativas que provocaram grande impacto nos programas de formação de professores para a educação básica estão consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, entre outras medidas, exigiu formação em nível superior para o exercício docente no ensino básico. Deste momento em diante cresceram as discussões a respeito dos processos de formação docente e se intensificou o debate sobre os rumos da licenciatura.

Ainda como parte das reformas educativas mais recentes, a elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 8 de maio de 2001 e regulamentadas na Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação foi outra medida que mobilizou pesquisadores, políticos, professores e gestores a se posicionarem quanto aos processos e alternativas de formação docente.

As ideias básicas e as definições políticas que estão contidas nas reformas educativas implantadas no Brasil estão perfeitamente alinhadas com o ideário reformista presente no plano internacional. Segundo Borges e Tardif (2001, p.15-16), salvo algumas peculiaridades, as reformas educativas dos últimos 20 anos comungam de objetivos e princípios comuns, os quais são assim resumidos pelos autores: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos, capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática; entender a prática

profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão, profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis; e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas da educação básica. Na opinião de Borges e Tardif (2001) esse último objetivo, juntamente com o anterior é o mais importante das reformas.

No Brasil, as instituições que oferecem cursos de licenciatura tiveram, então, que adequar-se às normalizações vigentes. Algumas se mobilizaram mais rapidamente: reuniram os docentes, elaboraram uma nova proposta curricular, introduziram mudanças no projeto político pedagógico e implantaram as novas idéias. Outras foram mais lentas, fizeram mudanças mais pontuais. De qualquer modo, houve um movimento nacional de reformulação dos cursos de licenciatura, em resposta às novas demandas de formação dos docentes para atender aos desafios da educação no século 21.

Se há tanta expectativa em torno da formação inicial e da licenciatura em especial, cabe indagar: o que se espera do professor formador? Qual o seu papel na formação de futuros professores? Quais seriam os saberes e práticas mais adequados para atender as demandas da profissão no atual contexto social?

Essas questões são atuais e importantes, pois as práticas dos formadores, que por sua vez são muito afetadas pelas condições de trabalho em seu contexto institucional, têm papel fundamental nos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, na qualidade do ensino da escola básica.

Autores como Imbernón (2001) e Dias-da-Silva (2005) ressaltam o valor da formação inicial na profissionalização docente. Imbernón (2001; p. 63) explica que a ação docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor. O autor escreve que “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. Isso significa que não apenas os conteúdos, mas as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras.

Mizukami (2005-2006) adverte que, se os professores estão no centro das reformas, “[...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas

educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores” (p. 7).

A formação inicial assume um papel ainda mais essencial quando se tem em conta que a formação docente na atualidade requer o desenvolvimento de qualidades subjetivas necessárias para atuar no atual contexto de mudanças, assim como uma formação para “[...] o trabalho em equipe, para o manejo das novas tecnologias e para uma atualização permanente” (TEDESCO, 2006, p. 336).

Ainda existe uma expectativa de que as mudanças nos cursos de licenciatura ultrapassem alterações de carga horária e re-organização disciplinar. Espera-se que as instituições constituam projetos de formação que explicitem a concepção de formação que subsidiará as escolhas que se faz de um universo mais amplo de possibilidades, tanto no que diz respeito às intenções como às práticas.

Há que se considerar que não são poucos os desafios que as instituições formativas precisam assumir para que, nesse processo de mudança curricular, não se criem novas lacunas na formação ou que as alterações sejam apenas pontuais e não atinjam as bases do processo de formação.

Essas preocupações nos levaram a delinear a presente pesquisa que buscou investigar o trabalho docente do professor formador. Para fins desse texto, selecionamos os aspectos que revelam o impacto das novas exigências e tarefas decorrentes das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo na profissionalidade do professor formador.

### **O trabalho do professor formador, seus saberes e sua profissionalidade**

Discutir o ofício de professor formador não é tarefa simples, pois é algo pouco definido e em processo de constituição. Altet; Paquay; Perrenoud (2003) explicam que o próprio título de ‘formador de professores’ é ambíguo e nem sempre tem correlação com o que está inscrito em documentos. Ainda se sabe pouco sobre as condições necessárias para a profissionalização desses professores. A expectativa é que ocorra a passagem de uma função auxiliar ou secundária a uma profissão plena.

Também é preciso considerar que cada país tem suas especificidades, no que diz respeito a esse ofício. Os autores destacam a necessidade de analisar a relação histórica entre

os níveis de ensino, o papel atribuído às universidades na formação de professores, a cultura administrativa, profissional e sindical, dentre outros aspectos. Isso significa que, se considerarmos a diferença das práticas, das identidades e dos grupos profissionais, não será possível pensar uma profissionalidade única e identificável aos formadores de professores.

Snoeckx (2003) pondera que “[...] a emergência de uma função e eventualmente de um estatuto, e mesmo de um ofício de professor, é definitivamente um processo local” (p. 21), ainda que se considere que isso ocorre paralelamente em diversos sistemas educacionais, utilizando-se de orientações semelhantes. Nas palavras da autora, “[...] é possível compreender isso quando se entra na singularidade de uma história, de uma cultura profissional e administrativa” (p. 21). Acrescenta que, para compreender o formador de hoje, é preciso traçar uma história dos formadores. Ela diz ainda que essa “[...] história passa necessariamente pela história das instituições de formação e, em particular, da formação inicial” (p. 22).

O interesse em conhecer o trabalho docente do professor formador conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessários para exercer o papel de formador, ou seja, sobre como se constitui a profissionalidade do formador de professores.

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e profissionismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (Popkewitz, 1992; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004; Contreras, 2002).

A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Altet (2003), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão.

Com base nas definições de Hoyle (1980) e de Gimeno Sacristán (1991), Contreras (2002) afirma que a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos

professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74). Para o autor, o conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a profissionalidade é uma dimensão da profissionalização que é constituída por duas dimensões que se articulam, são complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a *profissionalização*, como processo interno (profissionalidade), entendida como a construção de uma *profissionalidade*, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. São saberes próprios da profissão docente que engloba os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos. E a *profissionalização*, como processo externo que se refere ao *profissionismo* ou *profissionalismo* e diz respeito à reivindicação de status dentro da visão social de trabalho que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Para os autores, o duplo aspecto da profissionalização – profissionalidade e profissionismo – são articulados um ao outro, trata-se de “[...] um processo dialético de construção de uma identidade social” (p. 53).

Roldão (2005) também ajuda a compreender o conceito de profissionalidade ao discutir o que distingue, sociologicamente, uma profissão de outras atividades. A autora recorre ao campo teórico da sociologia das profissões para identificar um conjunto não uniforme de elementos tidos como descritores de profissionalidade. São eles: o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade; o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a **pertença** a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

A função definidora do ser professor em articulação com o saber que se julga necessário para exercer essa profissão é explicada por Roldão como a mediação do professor entre duas entidades: o saber dos conteúdos que levam a fazer aprender e o aprendente. Essas duas dimensões, segundo a autora, coexistem na função de ensinar e incidem sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente.

Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117). Dito de outra forma, isso significa que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.

Roldão também destaca a escassez de poder e limitada intervenção sobre a organização do trabalho docente, o que, segundo a autora, dificulta “[...] a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino, enquanto grupos profissionais que se auto-organizam e defendem o seu saber próprio” (p. 111). A autora adverte que as dimensões de poder e controle dos professores sobre a ação docente, quando restritas ao próprio grupo e ao “poder” que o professor é detentor dentro da sala de aula “[...] constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos” (p. 111).

Afirma que escassos são os mecanismos de controle que vêm do interior da classe e que a valorização da não interferência no trabalho docente no espaço da sala de aula é prejudicial à afirmação da docência como profissão. As limitações do poder dos professores sobre sua ação e os escassos mecanismos de regulação sobre ela são decorrentes, segundo Roldão, do “individualismo sacralizado” do exercício docente que contribui para o esvaziamento de um corpo coletivo entendido como comunidade de pares que assegure o saber próprio do grupo, o controle sustentado sobre a ação profissional, as condições de acesso, etc. Isso quer dizer que a qualidade de um profissional pleno só pode ser construída e regulada pelos próprios profissionais.

Em relação a esses descritores a autora também questiona: “Como situar o professor de ensino superior neste quadro de análise?” (p. 119).

As diferenças de especificidades dos ensinos superior e não superior podem ser analisadas em relação aos quatro descritores apontados por Roldão (2005). No caso do Brasil, por exemplo, o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade tem diferenças se comparado por nível de ensino. O professor do ensino superior tem maior reconhecimento social do que o professor de outros níveis de ensino. E mesmo entre os professores da educação básica, observa-se que o professor do ensino médio tem maior reconhecimento social do que o professor da educação infantil e séries iniciais.

O reconhecimento ou não da função social do ensino está estreitamente ligado com o saber específico ao desenvolvimento da atividade e sua natureza. No caso do professor do ensino superior, os saberes específicos estão muito relacionados com o poder sobre a ação que desenvolvem. Roldão explica que historicamente as instituições universitárias se constituíram “[...] pautadas por um estatuto social de prestígio que foi herdado exactamente do tempo histórico em que as Universidades se instituíam como os quase únicos centros de produção e divulgação do saber” (p. 120). Esse reconhecimento e poder, segundo a autora, corresponde a uma tradição de autonomia institucional que inibiu o controle das universidades pelo Estado e, conseqüentemente, tal autonomia também “[...] se refere à independência e poder dos docentes desse nível sobre o seu ensino, bem como aos mecanismos de controlo interno a que, neste caso, estão sujeitos” (p. 120).

Pode-se dizer que o professor do ensino superior exerce a docência como um percurso autônomo e que o saber ensinado na universidade, como bem destaca Roldão, é produzido no contexto da própria comunidade dos seus docentes, da posse individual da cátedra (ou da disciplina), que é símbolo do saber e do poder. Entretanto, mesmo considerando que o estatuto do docente do ensino superior responde mais aos caracterizadores de profissionalidade do que o professor da educação básica, o exercício da docência no ensino superior ainda preserva o poder individual e o professor visto como aquele que professa um saber que domina e que é restrito. Trata-se de um “[...] ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (p. 123). São muito os docente do ensino superior que não tiveram formação pedagógica.

Assim, a idéia de profissionalidade parece ser adequada para discutir e investigar as especificidades do trabalho do professor formador, considerando-se que ainda estão em discussão as possibilidades e as condições necessárias para o desenvolvimento de um processo de profissionalização dos professores formadores.

### **Metodologia da pesquisa**

Conhecer quem é o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura, entender o processo de constituição de sua profissionalidade e investigar as condições em que realiza seu trabalho docente supõe dirigir o olhar para o contexto institucional em que atua.

O contexto institucional é o pano de fundo dessa pesquisa e para adentrá-lo é preciso entender alguns marcos da política voltados para o ensino superior nos últimos dez anos, como: a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; a redução da duração dos cursos, as novas diretrizes curriculares; o reconhecimento das habilidades e competências adquiridas; as avaliações periódicas, dentre outras.

São muito aspectos que estão em jogo, muitas mudanças, configurando um quadro muito complexo, em que têm peso significativo os reflexos das reformas curriculares. Merece atenção especial nessas reformas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais que, dada sua abrangência, têm demandado das instituições maior autonomia na estruturação dos currículos e têm posto em destaque a figura dos docentes nas mudanças curriculares, já que a instituição não pode evoluir sem a participação plena dos docentes.

Se as reformas trouxeram um avanço em relação a uma maior autonomia institucional, notadamente quanto à construção de seus projetos pedagógicos, é necessário pesquisar se essa autonomia foi suficiente para garantir condições favoráveis ao trabalho do professor formador.

O texto ora apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla que investigou quatro instituições com características distintas quanto à organização curricular, estruturação da carreira docente e situações de trabalho; uma delas pública, uma privada e duas mistas. Para fins do presente texto serão consideradas duas instituições, ambas localizadas no estado de São Paulo, sendo uma pública e a outra municipal. As duas universidades oferecem cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

A intenção deste estudo foi abranger as dimensões pessoal (professor formador) e institucional (propostas de formação, condições de trabalho etc.) por meio de entrevistas e análise documental, o que permitiu analisar aspectos de diferentes naturezas que interferem na constituição da profissionalidade do professor formador.

Nas duas instituições foram entrevistados 30 professores formadores das disciplinas específicas ou pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento. Foram também analisados os projetos pedagógicos dos dois cursos de licenciatura.

A instituição pública (Instituição C) concentra na Faculdade de Educação a formação dos futuros professores. Em 2008 a faculdade atendia cerca de 890 estudantes matriculados no

curso de Pedagogia e 4.821 estudantes de 25 diferentes cursos de licenciatura, provenientes de 11 diferentes unidades.

A instituição denominada mista (Instituição B) é uma universidade municipal tradicional e conceituada na região em que está inserida. Trata-se de uma instituição de grande porte que oferece cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Apesar de essa instituição ter uma organização institucional semelhante a uma universidade pública, os recursos financeiros são provenientes basicamente da mensalidade dos alunos.

### **Os Professores Formadores: quem são?**

Todos os professores da instituição pública são doutores, atuam concomitantemente na pós-graduação e na licenciatura e tem grande produção científica.

Entre os entrevistados, apenas um ingressou na Faculdade há cerca de três anos. Os demais estão há mais tempo: sete estão no Departamento entre 5 e 10 anos, quatro, entre 11 e 15 anos e quatro há mais de 20 anos. Esses dados nos permitem concluir que esse grupo de docentes, bastante estável, já que 50% atua há mais de 10 anos na Faculdade, teve tempo suficiente para impregnar-se na cultura institucional.

Todos os entrevistados enfatizaram sua experiência de ensino na escola básica como um fator importante na docência dos cursos de licenciatura, porque favorece a articulação teoria-prática. Todos os entrevistados têm longa experiência no ensino superior, mesmo os que ingressaram mais recentemente, pois já tinham inserção em outras IES.

A distribuição dos entrevistados pelas áreas específicas de formação, pode ser observada abaixo:

Física (2), Matemática (2), Biologia (1), História (2), Geografia (2), Língua Portuguesa (3), Língua Estrangeira (1), Educação Física (1), Pedagogia (2). As pedagogas foram entrevistadas a respeito da nova proposta de formação de professores da Instituição.

O corpo docente da instituição municipal é constituído por professores de carreira, professores temporários e auxiliares docentes. Os professores de carreira ingressam por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de professor assistente em

caráter efetivo para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 8 (oito) horas e o máximo de 40 (quarenta) horas.

Já os professores temporários e os auxiliares docentes ingressam por meio de processo seletivo e a admissão é efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

Dos quatorze professores entrevistados oito são doutores, cinco são mestres e apenas um é especialista.

A experiência profissional desses professores está circunscrita à educação básica e ao ensino superior. Do total de professores entrevistados apenas dois não possuem experiência no ensino fundamental e médio. Os demais atuaram na educação básica por mais de dez anos. Cinco professores também relataram que exerceram funções na área da gestão escolar: direção, coordenação e/ou supervisão.

A maioria dos professores entrevistados possui uma extensa trajetória no ensino superior. Seis professores têm entre dezesseis e vinte e dois anos de experiência como formadores. Seis professores têm entre dez e quinze anos de experiência e apenas um formador atua há pouco menos de dez anos como docente em cursos de licenciatura.

A condição de vínculo dos professores é horista, mesmo para os professores de carreira. Esses profissionais se dedicam quase que exclusivamente ao ensino e, em alguns poucos casos, a atividades de pesquisa e extensão. Dois professores atuam na condição de auxiliar docente.

### **Apresentação dos Dados**

Dos depoimentos dos professores formadores foi possível destacar alguns elementos que permitem identificar o impacto de novas exigências e tarefas no trabalho dos docentes, advindas do contexto de mudanças na sociedade e das reformas educativas.

No conjunto das entrevistas o que sobressai são os relatos sobre o atual contexto em que os professores atuam. Trata-se de um contexto marcado pelas transformações ocorridas na sociedade e na cultura, que afetam as subjetividades e que estabelecem novas demandas ao trabalho do formador.

## Novas demandas e seus efeitos na profissionalidade do formador

Os professores dedicaram longo tempo da entrevista para falar do aluno, futuro professor, e dos novos investimentos que essa relação tem exigido no processo formativo.

Mesmo considerando que os licenciandos da universidade municipal e da universidade pública sejam vistos de formas diferentes por seus formadores, uma vez que são estudantes provenientes de contextos muito diferentes, os professores das duas instituições mostraram-se preocupados com os significados que os licenciandos atribuem ao ser professor.

Nos depoimentos dos professores formadores da instituição municipal, por exemplo, é recorrente a preocupação com a falta de motivação para a docência:

[...] hoje ele não sabe o que ele quer, ele não sabe o que é trabalhar em educação, não tem atitudes e nem postura de educador [...] ele (o aluno) ainda não atentou o que é ser pedagogo, o que é ser educador, então, quer dizer, como despertar nele esse interesse pela formação profissional [...]. (Ramona, Pedagogia, Instituição B)

Criar condições, junto aos alunos, para um movimento de auto-implicação com seu próprio processo formativo constitui um desafio e consome muito tempo e energia do docente, transformando inclusive, as relações com o próprio trabalho e gerando sentimentos que afetam sua autoestima. Note-se o que diz a professora Maitê:

[...] eu não agüento esse povo que está aqui **sem vocação** eu acho que isso foi muito o que me frustrou, eu não consegui passar o que eu acho que é o meu melhor e eu acho que eu não consegui atingi-los, ajudá-los a terem confiança no melhor deles. Para dar aula ficou um negócio assim, de passar matéria. (Maitê, Letras, Instituição B)

Esse trecho do depoimento da professora traz um desabafo sobre o que encontra na sala de aula, a dificuldade de atingir os alunos e as consequências de sua frustração: Seu relato continua:

Eu tive um problema no passado, de esgotamento eu só fui agora me aperceber do que foi isso, foi dessa frustração de eu achar que eu não estou formando tão bem professores, como eu acho que eu deveria formar, por uma questão até de honrar os professores que eu já tive antes, foi um desgaste que eu tive tremendo no passado, e agora que eu estou achando que eu estou melhorando [...]. (Maitê, Letras, Instituição B)

A professora descreve claramente como a reação dos alunos afetou a sua profissionalidade: seus conhecimentos profissionais, seus valores, suas atitudes.

Esse sentimento de frustração em relação ao pouco aproveitamento dos alunos é uma realidade principalmente na instituição municipal. No caso da instituição pública os formadores se dizem satisfeitos com a bagagem cultural e com o aproveitamento dos estudantes; no entanto, eles manifestam uma preocupação que é muito séria: convencer os alunos a não desistirem da docência. Vejamos o que diz o professor Carlos:

[...] o desafio mesmo é o de discutir com os alunos a própria perspectiva do que é ser professor, de que esses alunos se convençam, de que ser professor é importante. (Carlos, Física, Instituição C)

Essa é uma questão que se torna mais séria ainda no caso dos alunos das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos Institutos de origem a licenciatura é pouco prestigiada e a formação do aluno se volta basicamente para torná-lo um pesquisador. Esse fato, que faz parte da cultura institucional agrava ainda mais a tarefa do professor formador:

Acho que tem uma questão que é muito presente e isso também não é de hoje. Que a nossa função no Curso, é talvez, conquistar o aluno ou convencer o aluno de que ser professor é algo interessante. Eu tenho isso como preocupação. Apesar dos dissabores, das grandes dificuldades etc [...] Às vezes o aluno vem muito diminuído, também, dos cursos de licenciatura. Vem com uma autoestima baixa. (Mario, Matemática, Instituição C)

A tarefa de motivar os alunos para o exercício da docência exige que o professor mobilize diferentes saberes, recorra a diferentes estratégias didáticas, reveja suas crenças e princípios e repense seu papel de formador.

Um outro elemento que tem interferido significativamente na prática docente do formador diz respeito às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos e à ausência, em muitos casos, de domínio dos conhecimentos escolares e das habilidades básicas para poder ensinar. Conforme ilustrado pelo depoimento abaixo:

[...] o aluno que chega no ensino superior sem gostar de ler, então ele acha que pode fazer a faculdade, fazer a licenciatura só anotando algumas coisas que são passadas na lousa sem buscar absolutamente nada e se não lê, conseqüentemente, não consegue escrever, tem muita dificuldade de escrita. (Cláudia, Pedagogia, Instituição B)

Esse problema fica mais evidente na instituição municipal, mas também foi citado por uma professora da instituição pública:

O que eu sinto é uma queda na cultura geral deles, na escrita deles. É uma baixa de qualidade geral muito grande. De vez em quando eu peço um fichamento, um resumo, justamente para ir verificando como é a escrita deles, o que eles entendem, como é que eles foram formados, em vez de pedir só o relatório no final. Às vezes causa um impacto, uma pobreza, é uma pena.

Tem gente que tem uma participação tão boa em sala de aula e quando você vai ver a escrita [...] (Paula, Letras, Instituição C)

Os depoimentos revelam a angústia dos professores face à falta de repertório dos alunos, às dificuldades de escrita e à falta de leitura. São manifestações do processo precário de escolarização dos alunos e denunciam a situação trágica da escola básica brasileira.

E se, por um lado os professores formadores da universidade municipal enfrentam o desafio de lidar com estudantes que são marcados por uma história escolar que deixou muitas lacunas, os formadores, especialmente da universidade pública se defrontam, com uma situação mais problemática ainda que é convencer seus alunos a manterem sua opção profissional pela docência, pois quando realizam sua atividade de estágio na escola pública, se sentem despreparados e pensam em mudar sua opção. O depoimento da professora Mara expressa muito claramente essa situação:

É uma coisa contraditória, porque você pede pra ele ver escola e quanto mais ele vê a escola, menos ele quer. Então, eles assumem um compromisso com a docência, muito interessante, mas não com a Escola Pública. Eles vão dar aula em ONGS; eles vão nesses cursinhos comunitários. Eles vão, eles querem dar aula, mas eles não querem dar aula em escola pública. E os que vão... alguns alunos... eu tenho seguido algumas coisas... eles ficam... é muito transitório, é pouco tempo que eles ficam na escola. (Mara, Geografia, Instituição C)

A realidade da escola básica brasileira e, em especial da escola pública assusta os estudantes e leva muitos deles a pensar em desistir, em mudar de profissão. Fica, então, para o professor formador, a tarefa de fazer com que o futuro professor, junto com ele, analise criticamente a situação observada nas escolas, pondere todas as variáveis que concorrem para que o quadro seja assim tão precário, e consiga separar a parte que compete ao professor e a que é de responsabilidade de outras instâncias. Com base nessa análise, para a qual o formador tem que recorrer a fundamentos socioantropológicos, psicossociais, sociopolíticos e socioeconômicos, talvez ele consiga convencer o estudante a permanecer no magistério. Isso exige saberes de diversas ordens, exige mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais.

### **As Reformas Educativas e seus Efeitos na Profissionalidade Docente**

Os dados da pesquisa permitiram analisar apenas o impacto das reformas educativas na profissionalidade dos formadores da instituição municipal mista, porque na instituição pública um grande projeto de reformulação da licenciatura ainda estava em discussão.

No caso da instituição municipal, as mudanças curriculares visando a atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares, foram constituídas sob a influência de injunções institucionais que limitaram, especialmente em alguns cursos, a participação dos formadores. Os dados aqui relatados referem-se aos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia, onde essas questões ficaram mais evidentes.

No curso de Educação Física, por exemplo, as mudanças mencionadas nas entrevistas têm como ênfase a construção de uma proposta pedagógica com objetivo de formar o professor. Apesar de haver unanimidade entre os entrevistados de que a proposta do curso tivesse sido reformulada com esse objetivo, a análise dos dados revela pontos de vista tanto convergentes quanto divergentes e, até, uma certa tensão sobre o assunto.

O que converge entre os professores é o reconhecimento de que o enfoque de formação do aluno no curso mudou. Trata-se, para a maioria desses formadores, de um novo desafio e alguns, inclusive, relatam as dificuldades que percebem nesse processo:

Na parte da licenciatura eu sinto um pouco de dificuldade, pois eu sempre fui técnico, sempre trabalhei com equipes competitivas, então, eu tive que mudar o esquema: programação das aulas, tudo, porque é tudo voltado agora para a área escolar. Eu estou sentindo uma certa dificuldade nessa transição, nessa mudança. (Rogério, Educação Física)

[...] depois das mudanças eu me vi forçado a colocar um novo modelo, tinha aí, agora, a necessidade de levar a formação dos alunos para um contexto que é bastante diferenciado de academias e clubes. Então, assim, de uma certa forma a minha prática muda em função também dessa mudança e da necessidade de formar o professor para um novo contexto que até então não tinha [...] fazer com que o aluno se prepare do ponto de vista de ele exercer a docência durante a disciplina, planejar situações em que ele assuma o papel do professor no contexto da escola. (Paulo, Educação Física)

Então, hoje, vendo a instituição hoje, comparando com a época em que eu estudei, mudou bastante, realmente o perfil agora está bem mais voltado para a licenciatura mesmo, preparar o aluno para ser professor. (Francisco, Educação Física)

[...] hoje o objetivo é formar professores de Educação Física para a escola. Foi necessário mudar, é preciso saber que se está formando o professor. (Betânia, Educação Física)

Os formadores do curso de Educação Física se vêem diante de novas exigências e tarefas decorrentes da mudança de perfil do curso: de bacharelado para licenciatura. E, ao que parece, a principal dificuldade está em superar, especialmente para os professores da área específica, a formação tecnicista. A coordenadora do curso, a esse respeito, assim se expressa:

[...] então eu vejo que o professor teve que se adequar ao novo currículo e esse é um dos problemas que nós estamos enfrentando com alguns professores, eles não conseguem se ver

ensinando aquele que vai ensinar, então eles passam o conteúdo para os nossos alunos exigindo deles a perfeição da técnica e do movimento e não passam para esse aluno como que ele vai ensinar lá na escola, e eles não aceitam isso, agora, eu vejo que professores nossos estão procurando cursos voltados mais para a área da educação, mas infelizmente tem aqueles que são mais resistentes e não querem ver isso. (Elaine, Educação Física)

Nas palavras da coordenadora, alguns professores que ministram as disciplinas de conteúdo específico, acostumados a desenvolver seu programa com ênfase na formação do bacharel e não do licenciado, sentem dificuldades para reorganizar o trabalho que desenvolvem, agora sob uma nova perspectiva.

Já no curso de Letras, o impacto das mudanças curriculares no trabalho dos formadores deu-se especialmente para os professores que assumiram as novas disciplinas introduzidas no currículo, como por exemplo, a Didática Específica. A esse respeito uma participante relata:

[...] assumir essas novas tarefas exigiu muito, naquele momento foi um momento que eu gostei muito, mas foi muito trabalhoso [...] no sentido que a gente queria fazer o melhor que a gente pudesse pela primeira vez [...]. E no sentido de que a gente já tinha uma postura que acreditávamos como necessária: ensinar o aluno a ensinar [...]. Tivemos que estudar as diretrizes porque precisávamos montar as aulas do programa, nós sentamos lá e decidimos por conta da gente. (Alzira, Letras)

Nesse caso, os formadores assumiram não só tarefas que demandaram novos conhecimentos e competências, como também sentiram necessidade de recorrer às Diretrizes Curriculares para obter parâmetros que os ajudassem a desenvolver as novas tarefas tendo como princípio que é necessário “ensinar o aluno a ensinar”.

O curso também assumiu a responsabilidade de orientar e supervisionar o estágio, tarefa até então do departamento de Pedagogia. A professora Maitê analisa como se deu essa mudança:

[...] a outra coisa que eu acho que foi muito boa, foi essa questão de ter passado o estágio para nós, apesar de eu ter feito um péssimo trabalho, tenho plena consciência, porque eu não sabia fazer, eu não tenho a prática que o pessoal da pedagogia tem, o conhecimento, é coisa que a gente deveria ter tido um período de adaptação, não houve período de adaptação [...] e foi um período político muito conturbado na universidade [...] não tinha quem assumisse para dizer quantas horas podia fazer em escola particular, em escola pública, enfim, foi só em agosto que a gente acertou os ponteiros, então foi conturbado numa esfera institucional, e foi conturbado para nós aqui, a aula em si eu acho até que deu para ir, mas a dinâmica de estágio foi muito confusa para os alunos. (Maitê, Letras)

A dificuldade que a professora relata para que o curso de Letras passasse a assumir a responsabilidade pelo estágio parece ter implícita uma falta de diálogo com o curso de

Pedagogia, anteriormente responsável por ele. Cabe destacar que recentemente o curso de Pedagogia reassumiu a responsabilidade pelo estágio e reacendeu a discussão sobre a possibilidade de parceria entre a formação específica e a formação pedagógica. Note-se o que diz a professora Alzira:

A parceria então desse professor e um professor da área específica da educação fazendo as orientações, aí tem uma questão que o pessoal ainda está discutindo um pouco, o Estágio tem que ser orientado pelo professor da área, professor de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, eu não sei, eu acho essa parte o pessoal da Educação faz muito melhor do que a gente, vocês tem um respaldo teórico muito melhor, eu acho até que deveria continuar, mas a parceria é importante que o professor de Didática faça parceria junto com esse professor do Estágio Supervisionado para que o aluno vá pra sala de aula e amplie esse olhar pra observar como é que tem sido esse ensino específico da sua disciplina. (Alzira, Letras)

A professora reforça a importância da co-responsabilidade no processo de estágio. Em conversa informal obteve-se a informação que no período que antecedeu as Diretrizes Curriculares houve no curso de Letras uma tentativa de parceria com os professores do curso de Pedagogia no acompanhamento e desenvolvimento do estágio, mas isso não se concretizou.

Já no do curso de Pedagogia o impacto das mudanças curriculares assumiu outra configuração. Trata-se de um curso com características peculiares e que, especialmente nas últimas décadas, tem provocado um grande debate a respeito da sua identidade e da sua finalidade profissionalizante, recentemente instituído como licenciatura (SHEIBE, 2007).

Em relação a essa nova configuração do curso de Pedagogia, os professores entrevistados identificam dificuldades relacionadas a dois aspectos que são abordados de forma inter-relacionada: a carga horária do curso (diminuiu de quatro para três anos) e o conjunto das funções atribuídas ao curso de Pedagogia:

[...] o que eu acho dessas mudanças é assim, eu acho que enfraqueceu demais, porque primeiro, três anos, eu penso que não dá, realmente não dá [...] eu acho assim que não poderia jamais ser três anos, eu não concordo, eu acho que enfraqueceu a formação do professor, 3 anos para você sair com 3 especialidades, então três em um [...]. (Manuela, Pedagogia)

[...] os alunos estão muito sobrecarregados, então isso interferiu no trabalho, digamos assim teve classe que eu tive que correr com o conteúdo para dar um pouquinho de cada coisa, porque eu tinha esse compromisso comigo [...] mas a coordenadora pediu em reunião para não dar mais trabalho porque os alunos não estavam mais agüentando [...]. (Cláudia, Pedagogia)

Esses relatos são ilustrativos da insatisfação dos professores em relação à carga horária do curso e suas múltiplas funções tendo como referência a necessidade de uma formação com qualidade.

A reclamação dos alunos de que há sobrecarga de atividades, procede. O curso de Pedagogia está estruturado em três anos, totalizando uma carga horária de quase 3.000 horas. As alunas têm aulas de segunda a sábado e, ainda, precisam cumprir: as atividades de estágio supervisionado; as atividades acadêmicas científicas e culturais; e o trabalho de conclusão de curso. Deve-se considerar que a grande maioria trabalha durante o dia e, ainda, que muitos apresentam dificuldades de leitura e de produção de texto que interferem no aproveitamento das disciplinas, como também tornam a elaboração de relatórios e do trabalho de pesquisa, atividades de grande complexidade.

Diante desse quadro, os professores se vêem obrigados a redimensionar as atividades solicitadas aos alunos. A professora Ramona reitera as insatisfações dos professores em relação à nova organização curricular do curso e manifesta um sentimento de frustração perante o trabalho realizado:

Você vê que não dá conta e daí fica com a consciência pesada, o que vão sair fazendo por aí. Esse é um dilema, o que elas vão sair por aí fazendo, então como não consigo avançar no aprofundamento teórico. O que eu deixo é que vão fazer pós-graduação, e que continuem estudando sempre [...] tem que ficar um gosto de quero mais, mais conhecimento, que o curso não deu [...] então isso eu senti muito esse ano, foi o mais frustrante da carreira, foi essa turma, em termos de aula, de formação. A diretriz tem uma visão muito ampla que não cabe dentro da carga horária, no trabalho de um curso noturno, não cabe. (Ramona, Pedagogia)

A manifestação contrária ao tempo de formação é muito motivada pelo desafio de estabelecer uma formação teórica sólida. É compreensível essa preocupação, pois os professores entrevistados sabem que se trata de curso noturno que atende a um público trabalhador que encontra dificuldades para realizar tanto o estágio, quanto outras incumbências de um estudante universitário. Deve-se ainda considerar que os professores têm conhecimento de que a motivação da redução de carga horária é de natureza econômica. Mesmo considerando que se trata de uma instituição consolidada e de comprovada seriedade no meio acadêmico, possuindo um histórico de projetos e práticas de relevância em diferentes áreas do conhecimento, a expansão de cursos e instituições de ensino superior para a formação de professores, criados com caráter técnico-profissionalizante de baixo custo, pressiona as instituições privadas para uma oferta adaptada às demandas do mercado.

### Condições Institucionais

As iniciativas para obter melhores resultados com suas práticas docentes ocorrem principalmente no âmbito individual ou quando muito, em parcerias compostas por dois ou três professores que tem maior empatia. Faltam ações de âmbito institucional, projetos pedagógicos que não sejam mera formalidade.

Os entrevistados relatam as dificuldades de articular interesses e promover a articulação entre as disciplinas, por falta do trabalho coletivo. Essa queixa é comum em ambas instituições, mas aparece mais claramente na instituição pública, como atesta o depoimento da professora Cristina:

Um desafio? Uma discussão entre os professores de didática para oxigenar . Cada um dá seu curso sozinho. Não tem tempo. A gente corre muito. Aqui não há essa troca. Por que é um desafio? Porque o curso continua. Você fala do projeto pedagógico para os alunos e aqui a gente não tem Eu tenho vergonha de falar para eles. Seria bem legal se isso acontecesse. (Cristina, História, Instituição C)

Outra formadora chega a dizer que há uma cultura instalada que os impulsiona a trabalhar isoladamente:

Então, essa questão do trabalho solitário, individual é... que acaba criando uma cultura, também – quer dizer, acaba criando não, porque é essa cultura que está criada. Desse trabalho solitário, individual onde ninguém sabe quem está pesquisando o que; o que cada um está fazendo. (Nair, Geografia, Instituição C)

Na instituição municipal mista, essa problemática também aflora:

[...] uma coisa que eu acho que precisava ser feita: qual é mesmo a filosofia do curso? Todos nós estarmos engajados nisso daí, porque de repente o meu trabalho e aquilo que eu faço em sala de aula sou eu que faço e como fazemos parte de um grupo maior, pode estar desarticulado com esse grupo, e tudo aquilo que você fala ele permanece, então eu sinto falta disso, de um trabalho conjunto e, atualmente, no departamento está um trabalho, sei lá, no máximo dois, três juntos, mas que não existe um corpo docente [...]. (Manuela, Pedagogia)

[...] eu acho que isso (reuniões constantes) faz falta para o professor, porque senão a gente pode até ter boas intenções e caminhar para caminhos totalmente diferentes, entre um professor e outro e, às vezes, também é assim, às vezes eu falo algo na sala de aula e o aluno fala assim, nossa o outro professor falou que podia fazer isso [...]. (Claudia, Pedagogia)

Para autores como Sarmiento (1994) e Morgado (2005) o isolamento profissional na profissão docente é um dos elementos da cultura docente que tem sido favorecido tanto pela organização dos tempos e dos espaços, como pela organização curricular nas instituições de ensino.

No ensino superior, como bem explica Roldão (2005), a cultura do individualismo também está ligada à noção de cátedra, em que o docente universitário é considerado o dono de uma disciplina, o que lhe permite tomar decisões e fazer julgamentos, sem que tenha que prestar contas. Segundo a autora, mesmo o ensino superior tendo sido desafiado na modernidade a investir na produção experimental e investigativa que requereu a ruptura com o trabalho individual em favor das equipes de pesquisa, “[...] o peso do poder individual, no que se refere à docência, não foi ainda, em termos de cultura profissional, contaminado por este desejável trabalho interpares que a investigação exige” (p. 122).

Roldão chama a atenção para a importância de se reconhecer “[...] a força da cultura instalada, no plano social e simbólico” (p. 122), para que seja possível introduzir mudanças graduais que possibilitem tornar a ação de ensinar, uma forma mais elaborada de promover a apropriação do conhecimento pelo estudante.

Os próprios formadores reconhecem que o isolamento do trabalho docente se constitui um obstáculo não só ao acesso e à partilha de novas idéias, como à possibilidade de encontrar soluções para os problemas e desafios enfrentados (MORGADO, 2005). É certo que a solidão do trabalho docente refreia as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes para formar professores.

Mesmo reconhecendo o esforço, especialmente por parte de alguns professores formadores, para mudar suas práticas docentes em resposta aos novos desafios do ensino superior, conclui-se que o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um estímulo à transformação das práticas formativas.

### Referências

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot ‘professionnalité’, **Recherche et formation**, 19, 1995, p. 137-147.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, NL. 248, 23/12/96, PP27833 – 41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo, Cortez, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul, 2005-2006.

MORGADO, J. C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

POPKEWITZ, T. S. profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores**. Portugal: Porto, 1994. SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**, v.37 n.130 São Paulo, jan./abr., p. 43-62, 2007.

SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**, v.37 n.130 São Paulo, jan./abr., p. 43-62, 2007

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.