

## OS SABERES E O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS

Marli Eliza Dalmazo Afonso de **André** – PUC-SP

Laurizete Ferragut **Passos** – UNESP E PUC-SP

Márcia de Souza **Hobold** – UNIVILLE

Neusa Banhara **Ambrosetti** – UNITAU

Patrícia Cristina Albieri de **Almeida** – UNICAMP

### **Introdução**

Esse texto discute dados de uma pesquisa que focaliza o trabalho docente do professor dos cursos de licenciatura num contexto de reformas educativas e de mudanças no mundo contemporâneo. Dois grandes questionamentos orientaram a pesquisa: Quem é o professor formador? Em que condições tem exercido seu papel de formador?

Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho, parece-nos essencial, pois como afirma Imbernón (2002, p.60) a formação inicial deve “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.”, o que vai exigir uma atuação competente e rigorosa por parte do formador. Imbernón chama a atenção para os vários aspectos que devem fazer parte de um currículo de formação e destaca entre esses a importância da metodologia ou da postura do formador, pois segundo ele “[...] 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” (p. 63). Com essas palavras, ele nos lembra que a atenção dos formadores não pode estar voltada apenas para os conteúdos ou para os conhecimentos profissionais, mas deve haver um cuidado especial com as práticas – ou a metodologia- de formação, já que estas podem servir como modelo para o exercício docente futuro.

Os estudos sobre o trabalho do professor formador tornam-se ainda mais centrais, ao considerarmos que as reformas educativas reclamam uma redefinição da profissão docente e, conseqüentemente, dos modelos formativos. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, dos professores formadores.

Se a formação inicial é um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional (que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de

atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência), se é o momento em que se constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, torna-se relevante investigar quem é o profissional responsável por essa tarefa e em que condições realiza seu trabalho.

O interesse em conhecer o trabalho docente do professor dos cursos de licenciatura conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de formador. Recorremos aos escritos de Tardif (2002) para fundamentar nossas análises. De acordo com o autor, o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. É impossível compreender a natureza do saber dos professores, diz o autor, “sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (Tardif, 2002, p.18).

O autor também argumenta que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo” (Tardif, 2002, p.15). Ele explica o que entende por caráter social do saber, ou seja: “relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” ( p. 15). E conclui que o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15). Essas palavras deixam explícito que os estudos que focalizam os saberes docentes devem levar em conta essas múltiplas dimensões. Especial atenção deve ser dada aos contextos em que o professor atua, como enfatiza o autor:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p.217-218).

As palavras de Tardif nos incentivaram a investigar os saberes dos formadores em estreita conexão com as condições de trabalho disponíveis na instituição, sem esquecer dos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm que lidar.

### **Caminho metodológico da pesquisa**

Na perspectiva das abordagens qualitativas de pesquisa, decidiu-se pelo delineamento de quatro estudos de caso, que nos permitem conhecer uma instância em particular, levando em conta seu contexto e sua complexidade. O contexto, nesta pesquisa refere-se à cultura institucional, ou seja, as ações, as linguagens e outras formas de comunicação de um grupo de sujeitos que estão envolvidos no processo de formação, assim como as normas que os regem e as formas de organização do seu trabalho.

Um dos critérios para escolha dos casos foi contemplar diferentes tipos de instituição que oferecessem cursos de licenciatura; outro critério foi a possibilidade de acesso aos dados. Assim, foram escolhidas uma instituição pública, uma privada e duas comunitárias, localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país.

Estabelecidos os contatos iniciais nessas instituições deu-se prioridade ao uso de entrevistas e à análise documental, mas foram também realizadas observações. Como nos ensina Stake (1995), a entrevista é a melhor forma de investigar os significados atribuídos pelos sujeitos a uma dada situação. Os entrevistados foram 53 professores<sup>1</sup> das disciplinas específicas ou pedagógicas. Procurou-se entrevistar pelo menos 30% dos docentes que atuavam na licenciatura de cada instituição, contemplando, quando possível, docentes com formação em diferentes áreas de conhecimento.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro, baseado nas questões e objetivos da pesquisa, o qual foi utilizado em entrevistas piloto com formadores que não faziam parte do grupo de sujeitos. Essa testagem foi fundamental para aprimorar o instrumento de pesquisa. As entrevistas, marcadas com antecedência tiveram a duração aproximada de uma hora e meia e foram gravadas, com autorização dos depoentes. Após a transcrição, algumas foram devolvidas aos formadores para confirmação ou correção dos dados.

Para investigar a relação entre os contextos institucionais e a atuação dos formadores, foram analisados os projetos político pedagógicos das instituições e

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade dos professores os nomes são fictícios.

realizadas entrevistas com docentes diretamente envolvidos na elaboração ou implementação desses projetos.

É possível como afirma Stake (1995, p. 68), que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pôde observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.

## **1. Os contextos institucionais: de qual contexto se fala?**

O olhar para o contexto institucional revela que há muitos fatores a serem considerados: por um lado, o lugar incontestável que o ensino superior ocupa hoje no cenário político e econômico e por outro, a importância que a educação ganhou no mundo globalizado, uma vez que a exigência de conhecimento e informação, embora pautada por necessidades competitivas, apresenta-se ampliada. A interferência da lógica econômica determinando as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, incluído aquele distribuído pela escola (Correia e Matos, 1999; Kuenzer, 1999; Cunha, 2005) revela um cenário de atendimento às necessidades do mercado.

Há que se levar em conta ainda as reformas educativas implantadas em vários países, dos anos 1990 para cá, que situam no professor e nos cursos de formação docente enormes expectativas quanto a melhoria da qualidade da educação escolar.

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 fez surgir várias políticas públicas que incidiram sobre a formação e o trabalho do professor. Com o Decreto 3276 de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica e amplia as instâncias formativas com a criação do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação, instalou-se no país um intenso debate a respeito dos cursos de formação inicial. Os questionamentos giraram em torno dos espaços formativos, das modalidades de curso, da organização curricular e das estratégias didáticas que seriam mais adequadas para responder às novas demandas e necessidades.

### **1.1 Caracterização das Instituições**

Tendo como referência o cenário mais amplo das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo, que delimitam as ações, relações, os comportamentos, as formas de comunicação e de gestão que configuram os contextos institucionais, faz-se uma breve caracterização dos casos investigados.

As duas instituições denominadas comunitárias (A e B) são universidades tradicionais e conceituadas na região em que estão inseridas. Uma localiza-se no interior da região Sudeste e a outra no interior da região Sul. São universidades de grande porte que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Apesar de essas instituições terem uma organização institucional semelhante a uma universidade pública, grande parte dos recursos financeiros são provenientes da mensalidade dos alunos. Nas duas instituições há professores de carreira, porém as formas de ingresso e as condições de trabalho têm características próprias.

Na instituição pública (C) foi escolhida a faculdade de educação que atende a quase 5 mil alunos de licenciatura, assim como cerca de 890 alunos do curso de Pedagogia. Dos três departamentos da faculdade foi selecionado aquele que conta com docentes de áreas específicas, mas são responsáveis pelas metodologias de ensino. Todos os docentes da faculdade são doutores, ingressaram pela via do concurso público e têm as prerrogativas do funcionalismo público.

A instituição privada (D) é uma faculdade isolada e está localizada num bairro industrial de uma cidade do interior da região Sudeste do país. Oferece nove cursos de graduação dos quais cinco são exclusivamente de licenciatura e também curso de especialização em Educação Matemática. Os dados coletados nesta instituição referem-se apenas aos professores do curso de matemática.

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

Na instituição “A” foram entrevistados dez professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura dos departamentos de Letras (cinco), História (quatro) e Biologia (um). Do total de entrevistados quatro são doutores, cinco têm mestrado e apenas uma professora tem o curso de especialização. Com exceção de uma formadora que ingressou diretamente como professora do curso de licenciatura, os demais formadores atuaram na educação básica e apenas uma continua trabalhando com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na rede estadual de ensino. Apesar de esses professores serem efetivos não há garantia de jornada de trabalho. A carga horária é distribuída entre aulas e outras atividades; horas de pesquisa dependem de projetos aprovados anualmente; a participação em congressos e cursos não é financiada (ou é apenas parcialmente).

Na instituição “B” o corpo docente 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. 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. Esses professores atuam nos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física. Do total de professores entrevistados apenas dois não têm 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 entrevistados tem 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 de horista, mesmo para os 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.

Todos os docentes da Instituição “C” são doutores, atuam concomitantemente na pós-graduação e na licenciatura e têm grande produção científica. Entre os entrevistados, apenas um ingressou na Faculdade há cerca de três anos. Os demais estão há mais tempo: sete ingressaram há menos de 10 anos, quatro, entre 11 e 15 anos e quatro há mais de 20 anos. Esses dados sugerem 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 têm longa experiência no ensino superior, mesmo os que ingressaram mais recentemente, pois já tinham inserção em outras Instituição de Ensino Superior (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.

Na instituição “D” foram entrevistados treze professores do curso de licenciatura em Matemática. Desse total, 1 possui título de doutor, 9 são mestres, 2 cursam o doutorado e 3 são especialistas. A maioria tem Mestrado em Educação Matemática concluído na PUC-SP. Em relação ao tempo de trabalho no ensino superior como formador, três professores atuam há mais de 20 , dois têm experiência acima de 10 anos e oito abaixo de 10 anos. Quatro dos 13 professores tiveram experiência profissional ligada exclusivamente à educação e os demais, em áreas próximas à de exatas.

## **2. O que os formadores dizem sobre os seus saberes**

Cabe destacar as limitações de acessar os saberes docentes com base apenas no que dizem os professores sobre seus conhecimentos e práticas. Contudo, as falas dos formadores acerca da organização do seu trabalho, das ações e interações que estruturam o seu fazer no âmbito dos cursos de licenciatura, possibilitaram identificar algumas fontes a que recorrem para desenvolver suas atividades cotidianas e para fazer face aos desafios enfrentados no exercício da docência.

Tal como aponta Tardif (2002, p. 36), a prática dos professores “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Entre eles, emergem nos depoimentos a formação inicial e contínua, o currículo, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a experiência na profissão, a cultura organizacional, a aprendizagem com os pares, dentre outras.

Em muitos depoimentos os professores retomam seus percursos formativos para falar do trabalho docente que desenvolvem nos cursos de licenciatura, confirmando a ideia de que os saberes que fundamentam o ato de ensinar são adquiridos num processo longo de socialização profissional. Os professores valorizam a formação na graduação e nos cursos de pós-graduação, resgatam seus processos formativos, os lugares e as pessoas que marcaram suas trajetórias e que foram decisivos para o seu desenvolvimento profissional, como explica um dos entrevistados:

[...] eu já tinha uma visão muito crítica em relação ao curso de licenciatura que eu tive. Para fazer as disciplinas daqui, eu sentia uma distância muito grande entre as questões que a gente enfrentava na sala de aula e questões que a gente discutia na formação inicial. Então, de algum modo, o trabalho que a gente faz aqui coloca a gente de frente para essas questões. Aqui, talvez a gente tenha o privilégio de olhar pra nossa própria trajetória como aluno e professor, e enxergar um pouco o que poderia ser. (Marcelo, Instituição C)

[...] a gente teve essa formação, eu tive um professor de Português que [...] ensinou a gente **como alunos e como trabalhar aquele conteúdo**, como você vai trabalhar isso, o que é importante para o aluno saber. Hoje eu entro numa sala e procuro fazer o mesmo. (Marlene, Instituição B)

Os depoimentos acima são representativos de dois aspectos que se destacam nas falas dos formadores: por um lado, um olhar crítico sobre a própria trajetória de formação, que os faz refletir a respeito das práticas formativas vividas em seus cursos de graduação, levando-os a buscar novos saberes e práticas. Por outro lado, observa-se a presença de uma memória afetiva, que traz de volta os mestres-modelo, uma referência muito forte nas formas de ser e agir na formação de futuros professores.

A pós-graduação (mestrado e doutorado) também constitui uma importante fonte de conhecimento para os professores formadores entrevistados:

[...] o fato de eu ter feito mestrado e doutorado me deu subsídio para ser uma formadora melhor, melhorei muito minha fundamentação teórica. Esse percurso foi fundamental para meu trabalho hoje, inclusive para orientar os alunos e para inserir a pesquisa no meu trabalho (Betânia, Instituição B)

Este depoimento como os de muitos outros entrevistados revela que as experiências vividas nos cursos de mestrado e doutorado forneceram subsídios valiosos para exercer o papel de formador(a).

Outra importante fonte de saber, enfatizada pelos formadores, para o trabalho nos cursos de licenciaturas foi a experiência na educação básica. Trata-se do conhecimento profissional que foi legitimado no trabalho, como explica uma das entrevistadas:

Como eu trabalhei muitos anos, trabalhei 30, 27 anos, até me aposentar [...] acho que tive oportunidade de observar bem as questões dos alunos, as dúvidas. Acho isso importante para ser professor de Licenciatura, por que você consegue falar com os alunos, trabalhar as propostas com mais propriedades, e eles percebem que a gente tem traquejo com a sala de aula, traquejo com o aluno. Acho que essa experiência fala alto, na sala de aula para os licenciados (Sueli, Instituição D)

Os depoimentos confirmam que os saberes que fundamentam o ato de ensinar são adquiridos ao longo de um processo de socialização profissional durante o qual os formadores recorrem a diferentes fontes. De acordo com Tardif (2002) esses saberes são



produzidos e modelados no e pelo trabalho e só podem ser compreendidos em íntima relação com as situações e condicionantes desse trabalho.

Isto nos leva a considerar que as transformações no cenário social, cultural e institucional que alteram o contexto de trabalho dos formadores, vem afetando e transformando os seus saberes.

Nas falas dos entrevistados foi possível identificar muitas dessas transformações. Uma delas refere-se à mudança no perfil do aluno das licenciaturas, o que tem exigido novos investimentos por parte dos formadores, seja nos conteúdos, seja nas relações que estabelecem com os alunos, seja nas estratégias de formação:

[...] os alunos se modificam muito a cada ano, a gente tem encontrado alunos muito diferentes, com expectativas muito diferentes, geralmente muito apressados, eles vêm buscar uma formação muito rápida, então, tem sido um pouco difícil convencê-los da fundamentação para essas práticas. Chegam, também, com uma dificuldade muito grande na leitura e na escrita. (Bruna, Instituição B)

Esse relato é ilustrativo do que Tardif e Lessard (2005, p. 147) chamam de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”, que mantém forte relação com a constituição de uma “[...] sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”. Para os autores, a hipótese é de que os saberes transmitidos pela escola se orientam por uma lógica de mercado. Os autores também explicam que o estado atual do ensino tem causas históricas e datadas, relacionadas à massificação e à generalização do ensino, destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender o desenvolvimento econômico (LESSARD e TARDIF, 2008).

Se no depoimento da professora Bruna fica evidente o desafio de lidar com um aluno que tem objetivos muito práticos e imediatistas e dificuldades na leitura e na escrita, na instituição pública a preocupação parece ser ainda mais básica:

[...] 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. (Marcelo, Instituição C)

Vários docentes da instituição pública relataram o esforço empreendido para convencer seus estudantes a não desistir do magistério, pois, segundo eles, os estudantes ficam assustados com aquilo que observam nas escolas públicas, quando cumprem as atividades de estágio e manifestam o desejo de abandonar a profissão. A situação precária da escola pública brasileira afeta as opções dos licenciandos e os saberes e práticas dos formadores.

As expectativas, os sentimentos e as características dos estudantes incidem diretamente no trabalho dos formadores, demandam reflexões e novas práticas e, muitas vezes, se traduzem em dilemas como descrito por um professor:

[...] eu dava textos para eles lerem e eles não conseguiam entender, eu ficava desesperada, eu achava que tinha perdido a mão, não sabia mais dar aula. Eu sempre conseguia fazer o salto de onde o aluno estava para uma leitura de texto acadêmico, eu tinha sucesso, e ali eu tive que ficar o semestre inteiro trabalhando leitura com eles, e eles ainda não sabiam, então, eu pedi autorização para a chefia para não seguir a apostila, resolvi ficar com essa turma até o final do ano fazendo só leitura, porque eles não vão sair do primeiro ano sem saber ler, eles tem que saber ler, como é que eles vão para o segundo ano sem saber ler? (Maitê, Instituição B)

O depoimento da professora Maitê trata de uma situação extrema, mas a queixa sobre as dificuldades de leitura e de produção de textos foi repetida por muitos formadores, como as que são reproduzidas abaixo:

Infelizmente acho que o maior desafio é a dificuldade de leitura, a dificuldade de escrita dos nossos alunos. Nós temos excelentes alunos, têm alunos bons, alunos que escrevem, que perguntam. Mas tem uma quantidade de alunos que a gente percebe que foi passando, passando, que infelizmente mal escreve, que tem uma interpretação muito ruim e tem uma dificuldade imensa. (Rita de Cassia, Instituição A)

Eu acho que um grande desafio é 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, Instituição B)

Esse tipo de dificuldade, bem como a tarefa de motivar os alunos para o exercício da docência, são situações do contexto pedagógico que promovem sentimentos e necessidades diversas e que podem se constituir em fonte de insatisfação, mas também mobilizam o professor a reestruturar seus saberes e desenvolver estratégias que atendam a nova realidade com a qual se defrontam, o que exige re-significar conceitos, princípios e práticas próprios ao papel de formador e constitutivos da sua identidade.

### **3. Condições de trabalho**

Os desafios apontados pelos professores formadores em relação ao trabalho desenvolvido põem em questão as condições concretas para enfrentá-los. A aproximação com os dados fornecidos pelos professores das diferentes instituições revelou que as condições de trabalho embora diferenciadas não se esgotam nas questões

estruturais ainda que afetem diretamente a docência. Sabe-se que tais aspectos, embora nem sempre possam ser superados, compõem o quadro da cultura institucional.

A perspectiva de Perez-Gómes (2001) em relação à cultura institucional possibilitou ampliar a análise aqui realizada. O autor toma o conceito de cultura como pano de fundo, pois a considera como resultado de construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais dentro de um espaço e um tempo. Ele situa a cultura institucional no entendimento das relações entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola. O autor afirma que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa e para isso “é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo” (PEREZ-GÓMES 2001, p.132).

Neste sentido, pode-se constatar pelos depoimentos que, independente da estrutura organizativa, as novas demandas colocadas aos formadores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho. Esse aspecto comum e recorrente nas várias instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são destacadas por uma das entrevistadas e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão:

[...] primeiro eu acho que a quantidade de trabalho de professor universitário é uma carga absurda, além de tudo que a gente tem que preparar aula e tal, é um monte de atribuição, uma papelada que a gente tem que preencher [...] segunda coisa que eu acho, faltam reuniões, faltam reuniões em que a gente possa trocar esse aspecto pedagógico e, às vezes, a gente não tem esses momentos de encontro e nessas horas a gente se perde e não sabe o que o colega está fazendo. (Maitê, Instituição B)

Não só nas instituições comunitárias, mas também na pública os formadores lamentaram a existência de uma cultura que reforça o trabalho solitário, como é dramaticamente expresso por uma das entrevistadas:

[...] 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 quê; está fazendo o quê. E as pessoas, eu sinto uma coisa muito estranha, porque nunca me passou pela cabeça e muitas coisas que eu fui percebendo. As pessoas não querem dizer o que estão fazendo; as pessoas não têm confiança no outro. Há uma cultura, e eu acho que isso também se estabelece. Esta competição que para mim é uma coisa muito arraigada na Universidade que: ninguém diz para ninguém o que está fazendo. (Mara, Instituição C).

Na faculdade privada também não há um projeto institucional de trabalho coletivo, mas os formadores se reúnem por iniciativa própria, já que tinham uma aproximação anterior, pois cursaram o mestrado numa mesma instituição de pós-graduação. A área de especialização – matemática- é comum, o que provavelmente facilita a comunicação e a troca de experiência, como explica uma das entrevistadas:

Aqui eu recorro normalmente ao Antonio. Eu tenho também discutido e discuto com outro professor daqui que é o professor Raí, temos muita afinidade. Na Faculdade Y eu não tenho a quem recorrer, lá eu estou sozinha [...] agora quando são coisas mais simples, eu acabo resolvendo por mim mesma, ou discutindo com os colegas daqui, por que lá é mais complicado, o contato com os outros professores é mais complicado, porque os horários não batem ( Sueli, Instituição D).

É importante destacar que o individualismo docente é uma questão que vem sendo debatida há bastante tempo e que envolve fatores culturais. Tardif e Lessard (2005, 187) explicam que embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Os autores questionam e discutem “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p. 188).

Autores como Fanfani (2007), Tedesco (2006) e Dussel (2006) têm argumentado que não se deve desprezar a importância do plano interativo e do coletivo para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, ou seja, melhorar a qualidade da profissão e da profissionalidade dos docentes não é e nem deve ser uma responsabilidade individual. As formas de exercer a profissão e o compromisso social da educação “[...] dejan de ser individuales y empiezan a ser institucionales” (TEDESCO, 2006, p. 335).

Outro aspecto comum nas instituições pesquisadas refere-se à pressão institucional e governamental para produzir e publicar. Isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação.

Os professores das instituições comunitárias expressaram seu desejo de desenvolver projetos de pesquisas. Disseram que embora sejam cobrados pelas instituições, raramente conseguem incluir horas de pesquisa em seu contrato de trabalho. Na Instituição B apenas três professores, de carreira realizam pesquisas.

Na instituição pública, as horas de pesquisa estão previstas no plano de carreira do professor, mesmo que as condições não sejam sempre as mais favoráveis, conforme destacou uma professora, que havia ingressado há poucos anos na instituição:

[...]eu tenho um projeto que gostaria de desenvolver, não tenho quem me ajude; não tenho financiamento. Pedi financiamento para o INEP; eu sou professora que começou agora; não tenho nenhum projeto financiado; não consegui financiamento do INEP; preciso pagar uma pessoa para me ajudar a fazer as coisas... Quer dizer, como é que isso? (Mara, Instituição C)

Essa condição para pesquisa indicada pela professora soma-se à cobrança por publicações, realidade vivida pelos professores que também atuam em cursos de pós-graduação e que precisam ajudar a manter o nível do Programa:

Está muito ruim. Agora a estrutura da Universidade, com essa pressão de números de artigos por ano, todo esse critério de avaliação (Roberta, Instituição C).

Além da preparação das aulas, correções, orientação de alunos, realização de projetos de extensão com a comunidade, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Sabe-se que essa demanda ao trabalho do professor não é recente e que a produção científica é que alimenta os avanços do conhecimento, mas a composição de indicadores e pontuação em seu currículo tem imputado uma nova condição de “produção de massa” a estes profissionais. Há que se ficar atento para essa nova condição docente dos professores do ensino superior, pois a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho (BOSI, 2006).

Mesmo considerando que essa nova condição docente tem feito parte das instituições públicas e privadas, as condições de trabalho na universidade pública, de uma forma geral, apresentam-se mais satisfatórias. Um aspecto que contribui para isso é a estabilidade na carreira.

Os professores das instituições comunitárias destacam que a falta de um plano de carreira adequando ensino, pesquisa e extensão gera instabilidade e insegurança. O contrato de trabalho é baseado no número de horas trabalhadas. A condição de “horista” também se repete na instituição privada. Os professores se ressentem dessa condição e esperam empenho da instituição:

Até vim para a universidade pensando nisso, em pesquisa, essas coisas. Então eu pensei assim: puxa depois do mestrado, se eu não tivesse tantas horas por semana para desenvolver projetos de pesquisa, orientação de PIBIC, essas coisas assim. Mas, infelizmente ainda a Instituição[...] não dá essa estrutura, quer dizer, você tem que batalhar em cima de um projeto, torcer para que ele

seja aprovado e aquela coisa toda. Dois anos seguidos eu tenho apresentado projetos de pesquisa, agora como extensão, mas, no final do ano acaba vindo aquela explicação, *o projeto é bom é viável, mas, por falta de verba*, aí aquela história, (Antonio, Instituição A)

Também a situação de desgaste provocada por essa condição é retratada por uma das professoras da instituição B:

[...] a jornada de trabalho é puxada [...] a gente percebeu que os professores chegavam no final do ano muito cansados, porque todos nós estávamos com uma jornada de 40 horas e aumentou muito o número de alunos e todos nós, professores, tínhamos 40 horas de trabalho e tendo que orientar TCC como voluntários porque senão não tinha quem orientar os TCCs, grupo de estudo também quem tinha era voluntário. Logo, a questão da pesquisa também fica comprometida, fica porque veja bem, você trabalhar 40 horas, você orientar TCC, quer dizer, você chega em casa e não tem pique, é cansativo, não é fácil não, esse ano foi um ano muito difícil. (Elaine, Instituição B).

Embora os professores formadores da faculdade privada também tenham um contrato de trabalho como “horista”, não reclamam de suas condições de trabalho e cumprem horários extras. Não têm plano de carreira e, como a maioria dos professores de IES privadas, trabalham em média em três instituições. Causou estranhamento o fato de não terem reclamado dessa situação e de considerá-la como inerente à profissão. Acredita-se que essa condição da docência já se naturalizou, o que é extremamente preocupante.

### **Considerações finais**

Os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos formadores em desenvolver um trabalho consistente em sala de aula, muito embora encontrem grandes desafios para fazer face às mudanças no perfil sócio-cultural dos alunos que chegam às licenciaturas. Alunos com interesses muito imediatistas e com novas necessidades de aprendizagem, o que tem levado os formadores a reverem os próprios saberes, buscando adequar suas práticas para dar conta dessas novas demandas.

Esse movimento de reconstrução dos saberes e práticas restringe-se, no entanto, ao âmbito das iniciativas individuais dos professores. Os dados indicam que as instituições formadoras não incorporam esses desafios em seus projetos institucionais, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas.

O que se destaca nos depoimentos é um quadro de preocupações e angústias, que

reflete a constatação de que valores, saberes e comportamentos que constituem referências essenciais no trabalho dos formadores, estão sendo transformados. Nesse quadro fica bastante nítida a complexidade do trabalho dos formadores de professores, ao mesmo tempo em que se tornam mais difíceis e instáveis as suas condições de exercício profissional, gerando inúmeros desafios sobre como enfrentar as profundas mudanças nas relações e contextos escolares.

A contradição entre as concepções de formação construídas em sua trajetória profissional e as condições concretas de exercício da docência nas instituições formadoras afeta a identidade profissional dos docentes, gerando insatisfação e desconforto pelo não cumprimento de seu mandato de formador.

Discutindo a questão das identidades, Dubar (2006, p. 15) observa que as transformações na sociedade contemporânea afetam “ao mesmo tempo os comportamentos econômicos, as relações sociais e as subjetividades individuais”. Segundo o autor, as mudanças em curso, que envolvem as instituições, o mundo do trabalho e os processos de formação, as relações entre gerações e os vínculos sociais, levam à desestabilização das referências e sistemas simbólicos partilhados pelos grupos e indivíduos, colocando em questão as subjetividades e as configurações identitárias. As crises de identidade emergem quando as antigas configurações já não são suficientes “para se definir, nem para definir os outros, para se orientar, compreender o mundo e, sobretudo, projectar-se no futuro” (Idem, p.188).

Nesse sentido, entendemos que as mudanças atuais alteram não apenas o contexto do trabalho docente, mas o próprio professor. Poderíamos considerar, com base nas constatações da pesquisa realizada, que estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores.

## Referências

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente no Brasil. **Universidade e Sociedade**. Brasília-DF, ano XVI, nº 38, p. 43-59, jun., 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto 3276 de 06/12/1999** que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1999.

CUNHA, M.I. **Formatos avaliativos na concepção da docência**. Campinas; Autores Associados, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, ago. 2009

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação. A constituição da identidade do professor sobrando. **Educación & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 163-183, dez 1999.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? LESSARD, C.; TARDIF, M. (orgs.) **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STAKE, R.E. **The Art of Case Study**. SAGE Publications, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



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.