O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, PUC-SP marliandre@pucsp.br
Patrícia C.Albieri de Almeida, PUC-SP/FAPESP patrícia.aa@uol.com.br
Márcia de Souza Hobold, PUC-SP gmhobold@terra.com.br
Neusa Banhara Ambrosetti, UNITAU nbambrosetti@uol.com.br

Introdução

As reformas educacionais implantadas nos últimos dez anos atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo. A formação do professor tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, dos professores formadores.

Em consonância com esse ideário das reformas, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n^0 1 (18/02/2002), resolve que toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: a concepção nuclear será pela competência; existência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e o foco no processo de ensino e de aprendizagem será a pesquisa.

Ainda segundo essa Resolução, os conhecimentos exigidos para a formação dos professores deverão contemplar: a cultura geral e profissional; conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; conhecimentos sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e conhecimentos advindos da experiência.

Importante destacar que apesar de um contexto de exigências e expectativas, o aumento do número de cursos de Licenciatura e do conseqüente e significativo crescimento do número de alunos foi vertiginoso. Dados do MEC/INEP indicam que o aumento do número dos cursos de Graduação que oferecem Licenciatura passou de 2.512 em 1991 para 5.880 em 2002. Da mesma forma, a matrícula nos cursos de Licenciatura para a função docente cresceu 90% no período 1991/2002 e chegou a um contingente de 1.059.385 alunos.

As exigências legais somadas às circunstâncias atuais do crescimento dos cursos de Licenciatura não têm alterado o contexto de valorização dos professores que nele atuam e, como apontou Cunha (2000), a lógica de estruturação desses cursos traz preocupações em relação às repercussões para o trabalho que realizam. É ainda a mesma autora (2004, p.151) que ao discutir as estratégias neoliberais presentes na legislação atual, aponta que a atenção sobre as condições de trabalho do professor e sua função social não é privilegiada. A autora afirma que a lógica natural do trabalho do professor ficou invertida, pois o afasta da sua condição de árbitro do processo educativo em função de um papel conjuntural determinado para ele e que está fortemente voltado para o atendimento aos parâmetros avaliativos.

Há que se considerar ainda as múltiplas possibilidades de formação expressas nas diferentes modalidades de cursos hoje propostos para formar o professor e que têm implicado uma variedade de condições de formação. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e sobre os agentes desses processos.

Este trabalho pretende contribuir com alguns elementos para esse debate, ao discutir dados de uma pesquisa que tem como foco o trabalho do professor formador que atua nos cursos de licenciatura.

Ao focalizar esse tema surgem inúmeras questões. Quem são os professores dos cursos de licenciatura? Como desenvolvem seu trabalho?

Como concebem seu papel de formador? Que saberes mobilizam para exercer esse papel? Em que contexto institucional atuam? Com que condições (materiais, físicas, financeiras, técnicas, pedagógicas) podem contar para desenvolver seu trabalho? Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições que dispõe para desenvolver seu trabalho, parece-nos essencial, pois não só os conteúdos trabalhados pelos formadores, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro professor (IMBERNÓN, 2002).

A formação inicial como um começo da socialização profissional é um período muito importante porque é quando o futuro docente pode formar uma imagem cristalizada do magistério, um "modelo assistencial e voluntarista" da docência ou ao contrário, pode adquirir uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que lhe permitam exercer a profissão com a responsabilidade social e política que todo ato educativo implica. 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 os futuros docentes constróem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, e, se as práticas formativas agem como uma espécie de currículo oculto, torna-se relevante investigar quem é o profissional que desempenha essa importante tarefa.

O presente discute dados de uma pesquisa que tem como foco o trabalho do professor formador. Os principais objetivos foram: 1) caracterizar o professor formador quanto a formação, experiência, valores e significados atribuídos ao trabalho docente, à carreira e à profissão; 2) investigar fontes de saberes a que o formador recorre para desenvolver seu trabalho; 3) identificar os principais desafios enfrentados no exercício da docência; 4) analisar as condições de trabalho na instituição em que atua

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A principal fonte de coleta de dados da presente pesquisa é a entrevista. Foram entrevistados trinta professores formadores de diferentes áreas de conhecimento de instituições públicas e privadas com características distintas quanto à estrutura institucional[1] e em diferentes estágios da carreira no ensino superior. Esses dados serão posteriormente complementados com análise de documentos relativos ao projeto político pedagógico da instituição assim como registros de observação.

Os entrevistados[2] são professores das disciplinas específicas ou pedagógicas dos cursos de licenciatura, nas áreas humanas, sociais, exatas e biológicas.

As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e abrangeram dados da trajetória pessoal e profissional dos formadores, formas de ingresso no magistério e nos cursos de licenciatura, saberes envolvidos nas práticas de formação, principais desafios enfrentados e condições de trabalho na instituição.

Os professores entrevistados possuem titulação de mestre e/ou doutor. A experiência profissional desses formadores está circunscrita à educação básica e ao ensino superior. A maioria dos participantes da pesquisa possui experiência no ensino fundamental e médio. Alguns poucos professores exerceram funções na área da gestão escolar: direção, coordenação e/ou supervisão.

Tanto a formação quanto a experiência dos docentes entrevistados é compatível com a natureza das atividades acadêmicas que desempenham e a aproximação com a docência no ensino superior em cursos de licenciatura, para os professores entrevistados, foi motivada basicamente por três razões: ter titulação de mestre e/ou doutor, formação acadêmica aliada à experiência profissional na educação básica e situações de substituição em caráter temporário.

---

[1] Para preservar a identidade das instituições, elas serão assim nomeadas: Instituição A, Instituição B e Instituição C.
[2] Para preservar a identidade dos professores os nomes são fictícios.

Resultados

Na análise das verbalizações dos dados coletados até o momento emergiram questões pertinentes às especificidades do trabalho docente do formador que ajudam a compreender os saberes envolvidos no trabalho, à cultura institucional e às condições em que os professores das licenciaturas têm exercido seu papel de formador.

O professor formador e os saberes docentes

Foi solicitado aos professores participantes da pesquisa que relatassem o trabalho que desenvolvem na licenciatura. Nos depoimentos emergiram as concepções, as preocupações e os desafios em relação à docência.

Foram feitas, também, questões acerca das formas de organizar o trabalho docente e as injunções decorrentes das reformas e da instituição que trazem implicações para a prática do formador, exigindo novos conhecimentos e habilidades.

A análise dessas questões focalizou os saberes envolvidos na prática docente dos formadores entrevistados e as fontes de saber que subsidiam o trabalho que desenvolvem como formadores.

Entendemos que a prática docente integra múltiplos saberes, advindos de fontes variadas e com pesos diferenciados, com os quais os professores mantêm diferentes tipos de relações. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas ela se modifica diante das situações variadas da prática profissional e origina diferentes tipos de saberes. Na perspectiva do autor, pode definir o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Ainda segundo o autor, os saberes

profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Tendo como referência essa definição de saber, analisamos as verbalizações dos formadores entrevistados com o objetivo de compreender os saberes envolvidos na docência, bem como identificar as fontes de saber a que recorrem para desempenhar seu trabalho.

Um primeiro elemento que precisa ser considerado para a análise dos saberes docentes do formador é a sua ligação com as experiências vividas durante o curso de formação inicial e a formação na pós-graduação.

De um modo geral, nossos entrevistados criticam o modelo de formação que predominou durante seu percurso acadêmico e alguns fazem referência aos formadores que foram seus mestres-modelo. Notem-se os exemplos:

> [...] eu já tinha uma visão muita crítica em relação ao curso de licenciatura que eu tive. Pra 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)

No primeiro caso, as críticas dizem respeito às concepções de formação que subsidiavam as práticas formativas e de como o formador, hoje, analisa sua própria trajetória. E, no segundo caso, observa-se a presença de uma memória afetiva dos mestres-modelo que permanece como forte referência nas formas de ser e agir na formação de futuros professores.

É interessante observar, no caso de alguns professores entrevistados, que os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como exerceram uma forte influência no modo como compreendem o seu papel na formação inicial.

Esses depoimentos indicam uma fonte importante de saber dos formadores: a formação inicial. Trata-se de crenças e valores que orientam suas escolhas e o seu olhar não apenas para as atividades formativas que desenvolvem no interior de suas disciplinas, como também para a proposta de formação do curso em que estão inseridos.

A formação inicial também é tida como fonte de saber na pesquisa desenvolvida por Borges (2004) junto aos professores da Educação Básica, de 5a. a 8a. série, focalizando os seus saberes profissionais. A pesquisadora relata que os seus depoentes, apesar de tecerem críticas contundentes a formação inicial, identificaram que aprenderam durante o curso de licenciatura, por meio da experiência com bons professores, do contato com os conhecimentos específicos do seu campo, com teorias pedagógicas e, sobretudo, com a prática de ensino.

A formação na pós-graduação (mestrado e doutorado) também constitui uma importante fonte de conhecimento para os professores formadores entrevistados, pois a vivência acadêmica com ênfase na formação para a pesquisa, na concepção de alguns professores, contribui para o desenvolvimento e a ressignificação dos seus conhecimentos profissionais de formadores:

> [...] o fato de eu ter feito mestrado e doutorado me deu subsídio para ser um formador 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)

Esse depoimento revela que a formação em cursos de mestrado e doutorado foi importante no desenvolvimento profissional desse formador possibilitando, não só o aprofundamento teórico, mas o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

Outro elemento a ser considerado diz respeito às formas de organização do trabalho docente. São vários os aspectos que envolvem o trabalho dos formadores: escolhas teóricas e metodológicas, construção de seqüências didáticas, definição sobre formas de avaliação, decisões sobre como se relacionar com os alunos e com os pares, dentre outros. Diante de todos esses aspectos os professores relatam preocupações e desafios.

O depoimento abaixo ilustra uma das decisões do formador quanto a organização do conteúdo, objeto de ensino, com a intenção de sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível ao futuro professor:

> [...] eu faço uma estrutura metodológica coerente com os conteúdos que eu trabalho, então eu acho que eu tenho facilidade, eu organizo, eu passo uma seqüência muito bem estruturada, metodologicamente falando, então é uma característica que a gente vai adquirindo, como que o conhecimento se organiza e se estrutura [...] os alunos percebem ligação dos textos que eu uso, um encadeamento e no final a gente faz uma linha do que a gente viu durante o ano. (Ramona, Instituição B)

Shulman (2004) nos ajuda a analisar relatos dessa natureza ao explicar que a forma de pensar a organização da disciplina, envolve um processo de raciocínio pedagógico em que o professor aprende a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina. O autor explica que o

professor, nesse caso, torna-se capaz de compreender a disciplina por si, elucidando-a sob novas formas e reorganizando-a de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos.

Uma outra situação que interfere nas formas de organização do trabalho docente diz respeito à reorganização das práticas de formação para atender novas demandas. Essa situação é relatada especialmente pelos formadores que assumiram disciplinas novas e novas tarefas. Como se pode notar na fala de um dos entrevistados:

> [...] assumir novas tarefas exigiu muito, naquele momento, assim, foi um momento que eu gostei muito, mas foi muito trabalhoso mesmo, porque foi trabalhoso no sentido que a gente queria fazer o melhor que a gente pudesse pela primeira vez o que a gente sabe que não acerta na primeira vez, a gente erra muito. 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. (Maitê, Instituição B)

Nesse caso, o formador assumiu tarefas que demandaram novos conhecimentos, competências e atitudes. Isso significa que os saberes do professor, como explica Tardif (2002), devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho na instituição e na sala de aula, ou seja, o entendimento do trabalho docente não pode se dissociar do contexto em que se desenvolve e das condições objetivas e subjetivas com que o professor tem que lidar.

Nos relatos em que os formadores descrevem seu trabalho docente, os conhecimentos disciplinares, das ciências da educação e da experiência na educação básica são bastante valorizados e subsidiam as práticas de formação. Note-se um exemplo de um professor do curso de Letras:

> [..] no meu Mestrado eu tinha uma linha muito da análise de discurso eu trabalhava muito com essa linha teórica, agora, foi

> interessante que eu tive que descobrir na sala de aula que a teoria da análise de discurso não me ajudava a ensinar o aluno a melhorar a competência em Leitura e ai eu fui buscar, eu falei, tem que ter uma maneira em alguma teoria que possa então me ajudar no efetivo trabalho dentro da sala de aula ai eu fui buscar as leitura da Ângela Kleiman, então, eu fui estudar toda teoria de Leitura sociointeracionismo e descobri algumas técnicas que me ajudavam na sala de aula [...]. (Marlene, Instituição B)

Nesse caso a professora ancorou-se no campo de conhecimento específico e na abordagem sociointeracionista para aperfeiçoar sua prática pedagógica. Dito de outra forma, a professora recorreu a fontes de conhecimentos com o objetivo de tornar o conteúdo que ensina acessível aos alunos produzindo um conhecimento pedagógico.

Para um grupo de professores entrevistados, a experiência na educação básica é tida como necessária para o exercício da docência em cursos de formação de professores. Trata-se do conhecimento profissional que foi legitimado no trabalho e que constitui importante fonte de saber:

> Eu fui professora de primeira a quarta série, depois assistente de diretor de escola, e depois diretora de escola. Tenho uma ampla vivência na escola e no trabalho com o professor. Ao longo dessa trajetória fui construindo um bom repertório de conhecimentos que eu utilizo e exploro nas minhas aulas (Ramona, Instituição B).

> Tem professor com uma formação mais voltada pra bacharelado e aqui atua como formador de professores, mas não tem o pé numa sala de aula. Quer dizer assim, que no meu caso, eu tenho formação e tenho prática. (Mari, Instituição A).

Nesses relatos os formadores estão reconhecendo que o seu saber de formador traz as marcas de seu trabalho na educação básica. Como destaca

Tardif (2002; p. 17) trata-se de um saber que foi "produzido e modelado no e pelo trabalho". Em um estudo desenvolvido com formadores, Lang (2003, p.90) constatou, no que diz respeito aos campos de conhecimentos requeridos para ser formador, "[...] que os saberes ligados à prática docente são considerados preponderantes para a maioria dos formadores".

Um outro elemento mencionado pelos professores entrevistados diz respeito as relações com os alunos e aos novos investimentos que essa relação tem exigido. Essa preocupação é comum tanto na instituição pública quanto na particular. Por exemplo, uma professora da instituição particular, assim se expressa:

> [...] 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)

Se no depoimento da professora fica evidente o desafio de lidar com uma aluno que tem objetivos muito práticos e imediatos e dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, na instituição pública a preocupação parece ser ainda mais fundamental :

> [...] 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)

É interessante observar que as expectativas e as características dos alunos refletem diretamente sobre o trabalho dos formadores, demandam novas reflexões e 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)

Esse relato trata de uma situação extrema, mas que é vivenciada por muitos formadores que se vêem desafiados a formar professores com dificuldades de leitura e de produção de textos, ferramentas essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

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 e/ou mobilizar o professor a refletir sobre como compreende o seu papel de formador e desenvolver estratégias para atender as necessidades de formação dos alunos.

Essas situações exigem, inclusive, que o professor mobilize diferentes saberes e, ao mesmo tempo, re-signifique conceitos, princípios e práticas próprios ao seu papel de formador.

Na análise dos saberes envolvidos na prática docente dos formadores entrevistados observa-se que os saberes de base para o ensino, tais como vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Na perspectiva dos professores investigados, os conhecimentos adquiridos na prática docente na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento pedagógico e a

experiência de trabalho constituem-se em fontes privilegiadas do saber ensinar a ensinar.

O contexto institucional e transformações no trabalho docente

Os dados evidenciam diferenças marcantes nas condições em que os docentes das instituições investigadas relatam seu trabalho. Na universidade pública os professores têm estabilidade no cargo, estão incluídos em jornada de trabalho que compreende horas para ensino e pesquisa, têm maior acesso a financiamentos para o desenvolvimento de projetos e participação em eventos científicos dentro e fora do país, dispõem de recursos materiais, de espaço físico, de equipamentos de toda natureza, têm possibilidade de financiar estágios de professores visitantes e de receber especialistas do país e do exterior, o que favorece a atualização do corpo docente e dos seus estudantes.

Quando indagado sobre as condições de trabalho, um dos professores formadores assim se expressa:

> Aí, é covardia. Não. São excelentes. Tudo, tudo, tudo... nossa! Eu adoro isso aqui. Nós temos, aqui, uma estrutura muito interessante. Em nível estrutural e nível... [de condições] humanas também [...] Essas são as condições de trabalho. Agora, tem uma coisa aqui... que, há um capital cultural, aqui dentro que, os nossos alunos podem acessar. E isso potencializa demais.
>
> Foi, foi aqui na Faculdade. Foi um evento que foi assim: todas as... curso, oficina e mesa redonda foram elaboradas a partir das sugestões de trabalho. Então, nós não cobramos nenhuma taxa, fizemos tudo com as condições da Faculdade. (Cláudio, Instituição C)

Nas instituições privadas, ainda que muitos professores sejam efetivos, não existe a garantia de jornada de trabalho. A manutenção da carga horária e, conseqüentemente, do salário, é uma preocupação

constante, a participação em congressos e cursos não é financiada, ou é apenas parcialmente financiada pela instituição, o que dificulta os contatos e a interlocução com os pares. No caso das instituições investigadas, universidades mais antigas e tradicionais nas respectivas regiões, esta situação é agravada pela emergência de novas organizações concorrentes, voltadas para o mercado do ensino, apoiadas em estratégias de gestão empresarial e na utilização de tecnologias de ensino a distância.

> Mas, o professor está sempre a mercê de ser aprovado um projeto pra ele ter emprego. Ou que as aulas deles não caiam de oito horas. Então, não é minha situação, mas é da grande maioria [...]. (Maria Tereza, Instituição A)

> Olha o nosso curso hoje, é bem pequeno. Há uma série de razões, talvez, porque as licenciaturas estejam, hoje, tão encolhidas. Em função desse encolhimento – nós tínhamos duas turmas noturnas e uma turma matutina – nós só temos uma turma noturna, agora. Então o curso foi se encolhendo. Em função disso, alguns professores se desligaram, e outros que estão já há algum tempo no curso, tiveram que assumir diferentes posições, até porque a instituição precisa de recursos pra poder dar conta dessa tarefa. (Odair, Instituição A)

Nas falas dos professores se vislumbra uma mudança sofrida pelas instituições universitárias nos últimos anos, que vem afetando particularmente os contextos e as formas de organização do trabalho docente. Essa mudança é apontada por Chauí (2003), ao discutir as políticas de Estado que vem transformando a universidade, de uma instituição social, orientada para os direitos e valores sociais, em uma organização de serviços, orientada para objetivos particulares e apoiada em formas de planejamento e gestão voltadas para o controle e o êxito. Nesse processo, segundo a autora, perde-se a dimensão formativa da docência e as condições de trabalho passam a se estruturar por critérios de produtividade: o aumento de horas-aula, a avaliação pela quantidade de

publicações, a diversificação das atribuições, o aumento da burocracia. Embora as análises de Chauí digam respeito especialmente à universidade pública – e os dados indicam que essas mudanças afetam também os docentes da instituição pública – podemos identificar nos depoimentos dos professores das universidades privadas um agravante nesse processo de mudança, em que a percepção da ameaça à sobrevivência da instituição coloca em questão os valores e a cultura institucionais, comprometendo um projeto formativo voltado para a educação de qualidade.

Apesar das diferenças quanto à estruturação da carreira e às condições de exercício profissional, observamos pontos em comum nos depoimentos dos professores. Um aspecto que se destaca diz respeito ao isolamento do trabalho docente e à dificuldade para desenvolver um trabalho coletivo. Os depoimentos indicam que esta dificuldade está estreitamente relacionada às condições do exercício profissional, especialmente à carga horária de trabalho, à intensificação e complexificação das tarefas, que criam limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo.

> [...] primeiro eu acho que a quantidade de trabalho de professor universitário é uma carga absurda, além de tudo que a gente tem que fazer 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)

> No contexto universitário a gente tem muita dificuldade, é muita correria [...] Eu acho que aqui na [...] a solidão é maior. Para mim comparativamente com outras, a solidão é muito maior. Eu brinco com o pessoal – Oi, eu sei, aqui é só oi! Nós não temos tempo para conversar. (Joana, Instituição C)

As falas expressam a solidão do trabalho docente e a preocupação dos professores com as conseqüências desse isolamento na formação dos alunos, daí as iniciativas para estabelecer um trabalho mais articulado. No entanto, fica claro nos depoimentos que a busca de interlocução se baseia nas relações pessoais, não há uma política institucional e formas de gestão que favoreçam o trabalho coletivo.

> [...] então se a parceria acontece, acontece porque os professores querem que ela aconteça [...] maiores encontros entre os professores, mais reuniões, momentos que a gente pudesse conhecer um pouco mais o trabalho; assim como eles não conhecem o meu eu também não conheço muito bem o trabalho dos outros [...] quando isso acontece é maravilhoso, sim, eu adoro, é raro. (Marlene, Instituição B)

> [...] eu sinto que a interlocução está mais nas empatias, na coisa pessoal, porque enquanto área, por exemplo, na minha área de português é difícil, porque além do mais, eu sou meio um estranho no ninho, são todos lingüistas e eu não tenho formação na lingüística [...] mas eu acho que isto é coisa da nossa própria formação, do nosso próprio desenvolvimento intelectual, acho que não temos isso no interior da área, eu não tenho e acho que eles também não têm. (Lorena, Instituição C)

Os dados analisados apontam o empenho pessoal dos sujeitos envolvidos na atividade formadora que, no entanto, não tem sido suficiente para superar os entraves de um contexto social e institucional desfavorável ao trabalho conjunto e ao desenvolvimento de um projeto coletivo de formação.

Considerações finais

Como os resultados são parciais não temos uma análise conclusiva, o que temos são algumas considerações que nos levam a querer aprofundar o

tema desenvolvido em nosso estudo: o trabalho docente do professor formador.

Os aspectos que emergem nos depoimentos de professores que atuam em instituições com características tão distintas sugerem elementos explicativos que nos levam a analisar os saberes docentes envolvidos na prática docente do formador e as condições de trabalho no contexto das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que vem redefinindo o papel social da escola e dos docentes na sociedade do conhecimento.

Tedesco (2006) aponta algumas dessas transformações, que dizem respeito ao próprio sentido do trabalho, envolvendo as relações de poder entre professores e alunos, as relações com o saber e as ferramentas que o professor utiliza para ensinar, assim como mudanças nos tempos e espaços de ensino e aprendizagem.

No contexto dessas transformações, as reformas educacionais que introduzem alterações nos cursos de licenciatura acentuam um cenário de mudanças que interfere na situação profissional dos sujeitos, na carreira, nas práticas, na posição dos indivíduos no grupo. Segundo Tardif, Lessard e Gauthier (2001) as reformas, ao criarem uma nova conjuntura, forçam os grupos e suas organizações a redefinirem suas identidades, em função de um novo projeto que toca em dimensões constitutivas dessa identidade, quais sejam, os saberes do professor formador e as relações que estabelece com seus pares, com os estudantes e a instituição.

Estudos desenvolvidos por Lantheaume (2006) indicam igualmente que os efeitos das transformações econômicas, sociais e culturais afetam a própria concepção de trabalho docente, colocando em questão um sistema de valores e pontos de referência coletivos que davam sustentação à atividade dos professores. Na falta desses referentes, condições de exercício profissional pouco favoráveis à interlocução e à reflexão coletiva constituem um agravante.

Essas considerações apontam para a importância dos contextos institucionais onde se desenvolve a ação docente. É nesse espaço dinâmico de relações que as ações individuais e coletivas vão configurando o trabalho dos formadores, num cenário movente, no qual as referências não estão claras, as condições de exercício do trabalho se alteram, as mudanças no perfil do alunado trazem para as universidades jovens com uma cultura social muito diferente das expectativas da cultura acadêmica, os conteúdos a serem ensinados e as formas de transmiti-los se alteram.

Ainda é preciso considerar as dificuldades que existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador, bem como a necessidade do constante estudo dos saberes desses profissionais para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos formadores em relação aos novos desafios e às exigências das reformas.

Para finalizar é importante ressaltar que a questão dos saberes, como afirma Tardif (2002 p.218), "[...] 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". O autor acrescenta, ainda, que os saberes estão ligados "[...] a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão". Isso significa que as investigações sobre o trabalho docente devem considerar os saberes envolvidos no exercício da profissão, o contexto institucional em que esse se desenvolve, assim como os determinantes macro-estruturais que o afetam.

Referências

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação,* n º 24, set-dez 2003.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário In MOROSINI, M.C. *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-MEC/INEP, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77)

LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. In: *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

LANTHEAUME, F. Mal estar docente ou crise do ofício? Quando o 'belo trabalho desaparece' e é preciso "trabalhar de corpo e alma". *Forum Sociológico,*n. 15-16, p.141-156, 2006.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice*: essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis:Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. E GAUTHIER, C. Introduçaõ geral. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. E GAUTHIER, C. *Formação de professores e contextos sociais.* Porto: Rés Editora, 2001.

TEDESCO, J.C. A modo de conclusión. Uma agenda de política para El setor docente. In: FANFANI, E. T. (comp*) El ofício de docente*: vocación, trabalho e profession em El siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.