

A profissionalidade do professor formador das licenciaturas

The professional life of professors in teacher education courses

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André¹

Patrícia Cristina Albieri de Almeida²

Resumo

O texto relata dados de uma pesquisa que tem como foco o trabalho docente do professor formador atuante nos cursos de licenciatura. Objetivou conhecer quem são os formadores, em que condições desenvolvem seu trabalho, quais os principais desafios enfrentados na docência e como eles afetam a constituição de sua profissionalidade. Os dados foram coletados por meio de análise documental e entrevistas com trinta professores formadores de duas universidades do estado de São Paulo, uma pública e outra comunitária. Os resultados revelaram que as mudanças no mundo contemporâneo impõem novas demandas ao trabalho do formador, decorrentes principalmente da heterogeneidade dos alunos que ingressam nas licenciaturas e das condições institucionais, o que requer a revisão dos saberes e práticas docentes e a tomada de decisões individuais, já que as instituições não favorecem o trabalho coletivo e a busca de soluções conjuntas.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Professor formador. Profissionalidade. Trabalho docente.

Abstract

The aim of the paper is to report research data on the teaching work of professors responsible for teacher education programs. The purpose of the research is to come to know the professors, their work conditions, the main challenges they face when teaching, and how these affect the development of their professional life. Data were collected through document analysis and interviews with thirty professors from two higher education institutions in the state of São Paulo, a public university and a community college. The results showed that the changes in the contemporary world have imposed new demands on the work of professors, mainly due to the heterogeneity of the students admitted at teacher education programs and the lack of institutional conditions. These require the review of teaching knowledge and practices and individual decision-making, taking into account that the institutions do not favor collective work or the finding of collective solutions.

Keywords: *Work conditions. Teacher educator. Professionality. Teaching work.*

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. R. Ministro Godoi, 969, 4º andar, sala 4B-06, 05014-901, Perdizes, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.E.D.A. ANDRÉ. E-mail: <marli.andre@gmail.com>.

² Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. São Paulo, SP, Brasil.

Introdução

Com o intuito de conhecer o desenvolvimento profissional dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura, este texto relata dados de uma pesquisa que tem como foco os saberes e práticas do formador, assim como o contexto institucional em que desenvolve seu trabalho. As perguntas de partida foram as seguintes: 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 às 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, em consequência, na qualidade do ensino da escola básica.

Imbernón (2001) e Dias-da-Silva (2005) ressaltam o valor da formação inicial na profissionalização docente. Imbernón (2001) explica que a ação docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor. Nas palavras do autor: “[...] 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). Isso significa que não apenas os conteúdos mas também as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras.

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 reorganização disciplinar. Espera-se que as instituições constituam projetos de formação que explicitem a concepção de formação que subsidiará as escolhas que se fazem 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 assumem quando discutem e redefinem suas propostas pedagógicas para que, nesse processo, 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 levaram a delinear a presente pesquisa, que buscou investigar o trabalho docente do professor formador. Para fins deste texto, foram selecionados os aspectos que dizem respeito à profissionalidade e às condições em que o formador realiza o seu trabalho.

O trabalho do professor formador 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 considerada 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, p.21) pondera que “[...] a emergência de uma função e eventualmente de um estatuto, e mesmo de um ofício de professor, é definitivamente um processo local”, 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”. 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”.

O interesse em conhecer o trabalho docente do professor formador conduz à discussão dos conhecimentos, habilidades e disposições necessários para exercer o papel de formador, ou seja, sobre como se constitui a profissionalidade desse profissional, aqui entendida como a “[...] 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).

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

Altet (2001), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo 'profissionalidade' foi criado a partir 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 Contreras (2002, p.74), Hoyle (1980), e de Sacristán (1991) afirma que a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. 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.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) explicam que a profissionalidade é uma dimensão da profissionalização, a qual, por sua vez, 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) ou externo (profissionalismo).

Pela profissionalidade, o professor adquire conhecimentos que são mobilizados

nas atividades docentes. O sufixo “dade”, de origem latina, indica qualidade, modo de ser, estado, propriedade. A profissionalidade diz respeito a saberes próprios da profissão docente, englobando saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Já a profissionalização como processo externo se refere ao profissionalismo 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 social de qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. O sufixo “ismo”, de origem grega, forma substantivo e significa doutrina religiosa, filosófica, política ou artística, bem como atitude, maneira de proceder ou de pensar de acordo com o procedimento ou a doutrina própria.

Esse duplo aspecto da profissionalização - profissionalidade e profissionalismo - são, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.53), articulados um ao outro, é “[...] um processo dialético de construção de uma identidade social”. Portanto, a profissionalidade docente, como bem destacam Ambrosetti e Almeida (2009, p.594),

[...] desenvolve-se na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

As autoras explicam que a “[...] ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p.595), colocando

em evidência a dimensão pessoal e subjetiva da prática profissional, bem como a importância dos contextos e das situações de trabalho para a constituição da profissionalidade docente.

Roldão (2005) também ajuda a compreender o conceito de profissionalidade ao discutir o que distingue, sociologicamente, uma profissão de outras atividades. A autora, fundamentada no campo teórico da sociologia das profissões, identifica quatro descritores de profissionalidade, a saber: 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.

Para Roldão (2005), é a mediação do professor entre duas dimensões - o saber conteudinal a fazer aprender e o aprendente - que define a especificidade do trabalho docente. Trata-se das maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensivo aos alunos, ou seja, como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e habilidades diversas dos aprendizes nas situações de ensino (Shulman, 1987).

É essa especificidade que distingue o entendimento do especialista do conteúdo do entendimento do professor (Shulman, 1987), reforçando, assim, 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). Logo, o trabalho docente requer um conjunto de conhe-

cimentos que não são aprendidos espontaneamente.

A escassez de poder e limitada intervenção sobre a organização do trabalho docente é outro aspecto que, segundo Roldão (2005, p.111), dificulta “[...] a constituição de coletivos autônomos dos agentes de ensino, enquanto grupos profissionais que se auto-organizam e defendem o seu saber próprio”. 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 detém dentro da sala de aula “[...] constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos”.

Logo, são escassos os mecanismos de controle que vêm do interior da classe, bem como as limitações do poder dos professores sobre a sua ação. Infelizmente, o “individualismo sacralizado” do exercício docente contribuiu, historicamente, 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 (Roldão, 2005, p.119).

Em relação a esses descritores Roldão (2005, p.119) questiona: “Como situar o professor de ensino superior neste quadro de análise?”.

As diferenças de especificidades do ensino superior e do não superior podem ser analisadas em relação aos quatro descritores apontados pela autora. No caso do Brasil, por exemplo, o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade tem diferenças se se leva em conta o 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 dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio têm maior reconhecimento social do que o professor da educação infantil e anos 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 (2005, p.120) argumenta 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”. Esse reconhecimento e poder, segundo a autora, corresponde a uma tradição de autonomia institucional que inibiu o controle das universidades pelo Estado e, consequentemente, 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”.

Pode-se dizer que o professor do ensino superior exerce a docência como um percurso autônomo e que o saber ensinado na universidade é produzido no contexto da própria comunidade de docentes e da posse individual da cátedra (ou da disciplina), que é símbolo do saber e do poder (Roldão, 2005). Entretanto, mesmo considerando que o estatuto do docente do ensino superior responde mais aos caracterizadores de profissionalidade do que o do 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” (Roldão, 2005, p.123).

Assim, a ideia 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.

Método

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 desta 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 outros. São muitos os aspectos que estão em jogo, muitas mudanças, configurando um quadro muito complexo, em que têm peso significativo os reflexos das reformas no âmbito da formação de professores nas últimas décadas, o que tem 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 investigar 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 comunitárias. Para fins do presente texto serão consideradas duas instituições, ambas localizadas no estado de São Paulo, sendo uma pública e a outra comunitária. 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 trinta 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, atendendo estudantes de 25 diferentes cursos de licenciatura, provenientes de 11 diferentes unidades. Já na instituição denominada

comunitária (Instituição B), a formação dos licenciandos ocorre no próprio curso. Há um conjunto de disciplinas, nomeadas de pedagógicas, ministradas por professores lotados no Departamento de Pedagogia que se deslocam até os cursos.

Na condução das entrevistas, foi realizado um pequeno período de esclarecimentos sobre a pesquisa e, posteriormente, uma solicitação para que o participante discorresse sobre seu percurso acadêmico e profissional. As entrevistas foram encaminhadas a partir de três grandes questões desencadeadoras: (1) Como é o seu trabalho na licenciatura? (2) Fale sobre os seus alunos. Como são os alunos? Você acha que os alunos querem ser professores? Vêm fazer licenciatura por quê? O que os motiva? E como você os motiva? (3) Como é ser professor nesta Instituição? Quantas turmas você tem? Quantos alunos em geral por turma? Os professores têm reuniões? Com que frequência? Existem horas alocadas no seu contrato para as reuniões, comissões e/ou pesquisa?

É importante esclarecer que essas questões foram definidas junto ao grupo de pesquisa em que o estudo foi desenvolvido, e alguns cuidados foram tomados na condução das entrevistas. Inicialmente foi elaborado um roteiro, baseado nas questões e objetivos da pesquisa, o qual foi utilizado em uma entrevista piloto com formadores que não faziam parte do grupo de sujeitos. Essa testagem foi fundamental porque se verificou que as respostas vinham muito padronizadas, muito "certinhas", o que levou as pesquisadoras a reformular as questões e repensar a composição do grupo de sujeitos. Perguntas como "Você se considera um profissional?" e "Como você se vê como professor universitário?" foram substituídas por outras, do tipo "Como se tornou professor?" e "Como desenvolve seu trabalho?"

As entrevistas foram posteriormente transcritas e organizadas. Nesse processo de análise preliminar, foi necessário ater-se aos significados contidos nas verbalizações de cada sujeito, na tentativa de identificar os aspectos relevantes e pertinentes ao problema de pesquisa, o que ajudou a compreender como os formadores de professores concebem seu trabalho de formador.

Os Professores Formadores: quem são?

Todos os 16 professores da instituição pública são doutores e atuam concomitantemente na pós-graduação e na licenciatura em regime de tempo integral, com grande produção científica. Entre os entrevistados, apenas um havia ingressado na Faculdade há cerca de três anos. Os demais estavam há mais tempo: sete haviam ingressado entre cinco e dez anos; quatro, entre onze e quinze anos; e quatro há mais de vinte anos. Esses dados permitem concluir que esse grupo de docentes é bastante estável, já que 50% atuam há mais de dez anos na Faculdade, com tempo suficiente para impregnar-se da cultura institucional.

Todos os entrevistados enfatizaram sua experiência de ensino na escola básica como um fator importante na docência dos cursos de licenciatura, justificando que isso 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 Instituições de Ensino Superior.

A distribuição dos entrevistados pelas áreas específicas de formação acadêmica é a seguinte: 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.

Já o grupo de formadores da instituição comunitária que participaram da pesquisa é formado por 14 professores, sendo oito doutores, cinco mestres e um especialista. Nesse grupo há formadores de carreira (11) e temporários (3). Os professores de carreira ingressaram 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 horas e o máximo de 40 horas. Já os professores temporários ingressaram por meio de processo seletivo, e a admissão foi efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho.

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 16 e 22 anos de experiência como formadores. Seis professores têm entre 10 e 15 anos de experiência, e apenas dois formadores atuam há pouco menos de dez anos como docente em cursos de licenciatura. Os professores da universidade comunitária também ressaltam a importância da experiência de ensino na escola básica para a docência em cursos de licenciatura.

Quanto ao vínculo, os professores são horistas, mesmo aqueles de carreira. Esses profissionais se dedicam quase que exclusivamente ao ensino e, em alguns poucos casos, a atividades de pesquisa e extensão. Não existem horas adicionais para as reuniões e participação em comissões, apesar de essas atividades ocorrerem algumas vezes durante o semestre letivo. O número de alunos por turma é variado, mas não ultrapassa o limite de sessenta estudantes.

Dos 14 professores entrevistados, cinco são do departamento de Pedagogia, cinco do departamento de Educação Física e quatro do departamento de Ciências Sociais e Letras. É importante reiterar que os professores da Pedagogia também ministram aulas nos cursos de licenciatura de outras áreas.

Apresentação dos Dados

Dos depoimentos dos professores formadores foi possível destacar alguns elementos que permitem identificar os efeitos das novas exigências e demandas advindas das necessidades formativas dos futuros professores e do atual contexto em que atuam.

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 são 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 a 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).

Os entrevistados manifestaram-se angustiados com o comportamento do aluno em relação a si próprio e ao curso. O que parece pesar para a maioria dos formadores diz respeito aos sentidos e significados que os licenciandos atribuem ao ser professor e à formação para a docência. Os formadores expressaram preocupação em despertar no aluno o interesse pela formação profissional, em ajudá-lo não só a se perceber professor, como a conscientizar-se do que a docência requer, o que passa pela relação do licenciando com a disciplina que será objeto de ensino. O depoimento da professora Bruna também traz elementos para essa discussão:

[...] a maior parte dos alunos não tem [...] noção do que é ser professor. Olha, eu tenho encontrado surpresas pela frente, tenho sentido um pouco, assim, certa resistência, até mesmo na Pedagogia, a ser professor, uma mudança de foco. [...] um pouco assustados e um pouco desinformados sobre o que seja a docência [...] o que implica a atuação docente. (Bruna, Pedagogia, Instituição B).

As reflexões de Fanfani (2007b) contribuem para analisar essa questão. Para o autor, o trabalho docente envolve uma

combinação de componentes da profissão, da vocação e da política. O autor argumenta que a dimensão técnica do ofício docente deve ser fortalecida para potencializar as capacidades dos professores para lidar com situações complexas e inéditas no processo de ensino. Destaca, contudo, que essa dimensão técnica do ofício deve vir acompanhada de elementos de tipo afetivo associados à ideia de vocação. Fanfani esclarece que a docência requer “[...] um plus de compromisso ético/moral, de respeito, de cuidado e de interesse pelo outro, quer dizer, pelo aprendiz concebido como sujeito de direitos” (Fanfani, 2007b, p.351). Acrescenta, ainda, que a docência é um trabalho coletivo, na medida em que o professor não trabalha sozinho, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é resultado de um trabalho em equipe. E nesse sentido é uma atividade política e comprometida com a formação, com a construção de “[...] una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’” (Fanfani, 2007b, p.351).

Esses componentes do trabalho docente como apresentados pelo autor, de certa forma, foram contemplados pelos professores entrevistados e de fato estão presentes, como menciona o próprio autor, em maior ou menor medida na consciência coletiva da maioria dos professores.

E perceber no aluno, futuro professor, a falta de motivação para a docência e de um movimento de autoimplicação sobre o 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 novos sentimentos. Note-se o que diz a professora Maitê:

[...] eu não aguento 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 ela encontra nos alunos e a dificuldade de atingi-los. Ela continua seu relato:

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. Veja-se 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 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 (Mário, Matemática, Instituição C).

Parece claro que os professores estão bastante incomodados com o pouco envolvimento dos alunos com o curso e com a docência e falam da insatisfação com os resultados do seu trabalho. Observa-se que os desafios e as dificuldades enfrentadas têm mobilizado o questionamento do próprio trabalho e os saberes construídos na trajetória acadêmica e profissional, o que faz com que reflitam sobre os próprios limites pessoais e profissionais. Nesse processo existe, portanto, uma apropriação individual e coletiva dos efeitos que essas mudanças causam nos sujeitos e que incidem sobre a profissionalidade do formador. No processo de apropriação individual, o professor formador pode desenvolver um sentimento negativo em relação aos alunos e ao seu trabalho ou perceber sua capacidade de reação frente às contingências e às circunstâncias, e então agir.

Outro elemento que tem interferido significativamente na prática docente do formador diz respeito às dificuldades de leitura e de escrita que os alunos têm apresentado, bem como à ausência, em muitos casos, de domínio dos conhecimentos escolares e das

habilidades básicas que deveriam possuir para poder ensinar:

[...] o aluno que chega ao 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).

São vários os depoimentos que revelam a angústia dos professores frente 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. No entanto, não foram encontradas, nos documentos institucionais, referências a essas questões. Há apenas a definição de um perfil ideal do licenciando que se deseja formar. Seria necessário que os cursos de formação partissem de uma caracterização dos estudantes que buscam a licenciatura, para planejar atividades que ajudassem a superar tais dificuldades.

Observou-se que não constam das propostas dos cursos investigados meca-

nismos de nivelamento dos discentes, como previsto pelo Sistema de Avaliação Nacional de Cursos de Ensino Superior. O instrumento de avaliação para fins de reconhecimento e de renovação de reconhecimento prevê avaliar se as instituições desenvolvem mecanismos efetivos de nivelamento dos discentes em conformidade com o projeto pedagógico do curso. Nesse caso, os cursos precisariam criar programas institucionalizados, com diretrizes claramente definidas, que permitissem identificar as dificuldades que interferem no desempenho acadêmico dos alunos e, conseqüentemente, propor programas de apoio adequados às demandas existentes.

As dificuldades de leitura e produção de textos dos alunos, bem como de conteúdos escolares básicos, enfatizadas pelos professores, ao que parece, ainda não constituem preocupação institucional. Nos depoimentos fica evidenciado como tem sido difícil para o formador desempenhar o seu mandato: ensinar a ensinar. Os professores alegam que tem sido impraticável realizar esse mandato sem reorganizar o ensino e adequar o trabalho pedagógico ao perfil do aluno e às suas necessidades

Se os professores formadores da instituição municipal enfrentam o desafio de lidar com estudantes marcados por uma história escolar que deixou muitas lacunas, na universidade pública os formadores se defrontam com uma situação mais problemática ainda, que é convencer seus alunos a manterem sua opção profissional pela docência, pois quando eles 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 pensarem em desistir, em mudar de profissão. Mais uma vez, o desafio se volta para o professor formador, que tem que se mobilizar para fazer, junto com o licenciando, uma análise crítica do contexto socioeconômico e cultural, em que 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, mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais.

Condições de Trabalho nas Instituições

Nas entrevistas, ficou evidente que os professores se ressentem da ausência de um trabalho coletivo, de espaços sistematizados que possibilitem a discussão e a reflexão sobre elementos básicos do trabalho docente: objetivos, conteúdos, estratégias formativas, avaliação, assim como atividades de estágio, o perfil dos alunos, a elaboração de projetos comuns, o que se pode observar nos depoimentos abaixo:

[...] 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, Instituição B).

[...] 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, Instituição B).

Esses depoimentos são ilustrativos de que os formadores não compartilham de pontos de partida e pontos de chegada comuns, não existindo um trabalho conjunto e organizado cujo objetivo seja a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta de formação, bem como a gestão das novas demandas e desafios que, como discutido inicialmente, emergem das transformações na sociedade e interferem no trabalho dos professores e na sua profissionalidade.

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 têm 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 integração das disciplinas, por falta do trabalho coletivo.

Essa queixa é comum em ambas as instituições, mas aparece muito 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).

Para autores como Sarmiento (1994) e Morgado (2005), o isolamento profissional é um dos elementos da cultura docente que têm sido favorecidos 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 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. Mesmo que, nos tempos atuais, a valorização da investigação tenha forçado a ruptura com o trabalho individual, estimulando a troca interpares, tal inclinação ainda não se faz presente na docência, como muito bem denuncia Roldão (2005).

Os dados analisados apontam que há iniciativas isoladas para estabelecer algumas parcerias, mas que não parecem ser suficientes para superar os entraves de um contexto social e institucional desfavorável ao trabalho conjunto e ao desenvolvimento de um projeto coletivo de formação. A busca de interlocução se baseia nas relações pessoais, não há uma política institucional e formas de gestão que favoreçam o trabalho coletivo. Os professores enfatizam que as condições de exercício profissional, especialmente em relação à carga horária de trabalho, à intensificação e à complexificação das tarefas, criam limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Segue um relato que elucida essa situação:

[...] 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, Letras, Instituição B).

A professora Maitê destaca as múltiplas tarefas a que o professor do ensino superior é submetido e lamenta a ausência de reuniões pedagógicas. É voz unânime entre os professores que a condição de vínculo do professor horista constitui um elemento dificultador para o trabalho coletivo. Relatam que são poucos os espaços para troca e planejamento conjunto. Notem-se outras falas:

[...] deveria ser estipulado pelo departamento, um horário de estudo, horário em que os professores pudessem se encontrar, que pudessem, é (pausa) trocar ideias, mas que

não fosse algo para falar de aluno somente, que fosse pra enriquecer o nosso trabalho, para discutir questões pedagógicas. Mas são poucos os espaços que tem, quando você encontra com um ou com outro professor na sala dos professores e aí você puxa num canto e você conversa, você troca, você troca material, você liga pra pessoa, trabalha muito mais dentro da sua casa do que dentro do departamento (Joana, Pedagogia, Instituição B).

A questão de ser horista, é o que sempre perturbou, é o que nos desafia no trabalho, é um trabalho que exige, não sei se a questão é (pausa) mais exige que estudemos, que trabalhemos e que estejamos em constante busca de bens culturais, cinema, teatro, livros e estas mídias todas, então eu acho que um elemento que dificulta, é isso, eu acho que a instituição precisa amadurecer em termos de construção conjunta [...] (Marlene, Letras, Instituição B).

Esses relatos evidenciam que os formadores se ressentem da condição de professores horistas. A carga intensa de tarefas e a não institucionalização do trabalho conjunto inviabiliza encontros e espaços sistemáticos para o desenvolvimento de um projeto coletivo, bem como dificulta a dedicação e o investimento no desenvolvimento acadêmico e profissional e em atividades de natureza cultural.

Esses depoimentos são elucidativos de que a análise do trabalho docente do formador precisa considerar as condições de trabalho desse profissional no ensino superior, bem como as exigências de tarefas e desempenhos. Os contextos e as condições de trabalho nesse nível de ensino são “[...] muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p.119), especialmente ao se considerar que as instituições de ensino superior têm características distintas

quanto à estrutura institucional, formas de organização da carreira docente e situações de trabalho dos professores.

É importante destacar que a dificuldade proveniente do individualismo docente é uma questão que se debate 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” (Tardif e Lessard, 2005, p.188).

Autores como Dussel (2006), Fanfani (2007a, 2007b) e Tedesco (2006) têm discutido a necessidade de se levar em conta 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 uma responsabilidade individual. As formas de exercer a profissão e o compromisso social da educação “[...] deixam de ser individuais e começam ser institucionais” (Tedesco, 2006, p.335).

A necessidade do trabalho coletivo é muito presente nos relatos dos formadores de ambas as instituições, os quais reconhecem que a prática coletiva precisa ser institucionalizada, que é preciso ir além dos movimentos informais e das iniciativas isoladas. Contudo, a passagem de uma cultura de exercício do ofício individual para uma cultura de profissionalismo coletivo, como destacado por Tedesco e Fanfani (2004), não é uma via fácil. São várias décadas de atividade profissional em instituições burocráticas, permeadas por uma

cultura docente que cristaliza certas crenças que valorizam o individualismo. Os autores destacam que nas organizações pós-burocráticas a divisão do trabalho pedagógico é mais complexa e a heterogeneidade dos alunos e a diversificação das demandas para a educação obriga os professores a trabalharem em equipe.

Desse modo, considerando que as profissões são construídas pela ação dos atores, é cada vez mais imprescindível fortalecer a ideia de institucionalização do coletivo não só para dar conta das novas demandas, mas principalmente para o processo de construção e reconstrução social da docência. E os cursos de formação cumpriram um papel importante nesse processo, pois os licenciandos deveriam aprender, no próprio curso, como trabalhar em equipe e como desenvolver um projeto coletivo.

Considerações Finais

Os dados evidenciaram que, embora haja diferenças nas condições de carreira dos professores formadores das duas instituições, há traços comuns, como uma longa experiência no ensino superior e familiaridade com a educação básica. Também revelaram, por parte dos entrevistados, certa angústia sobre como atuar frente aos “novos” alunos que buscam os cursos de licenciatura hoje.

Apesar de muitos professores não resistirem a repensar seus saberes e suas práticas frente às novas exigências impostas pelas necessidades dos alunos e pelas políticas de formação, esbarram em outros tipos de resistências que dificultam os avanços e favorecem os conflitos. Os resultados evidenciaram que essas resistências têm origem nas propostas de formação, na política institucional e na cultura docente.

No âmbito da formação inicial, especialmente num contexto de novas demandas, é preciso considerar como os cursos de licenciatura possibilitarão oportunidades de formação que contribuam significativamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Dentre os desafios relatados pelos entrevistados destacam-se questões concernentes às necessidades dos alunos e à ausência de trabalho coletivo.

Observou-se que as iniciativas para obter melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou a partir da organização de parcerias compostas por dois ou três professores que atuam em disciplinas afins ou que partilham de objetivos comuns. Os entrevistados relatam dificuldades de articular interesses e promover articulação entre as disciplinas; referem-se às dificuldades do trabalho coletivo, da prática interdisciplinar e relatam que as iniciativas ainda são incipientes. Ao que parece, a falta de diálogo entre as disciplinas e a cultura institucional impulsionam os docentes a trabalhar isoladamente.

Os próprios formadores reconhecem as implicações do isolamento do trabalho docente para que as instituições apresentem proposições mais avançadas e consistentes para formar professores. Mesmo reconhecendo o esforço, especialmente por parte de alguns formadores, para obter avanços nas práticas formativas, observa-se que ainda, no contexto dos cursos de licenciatura, se dá pouca atenção às concepções de formação e ao projeto de formação.

Que parâmetros estão sendo utilizados para analisar a formação docente?” De modo geral são evocados modelos predefinidos de docência, que se baseiam na crença de que existe um protótipo único de docente em que se destacam os traços de intelectual com

consciência crítica. Isso significa que se tem dedicado mais energia no cultivo e na crença do papel conformador da formação do que na condição do trabalho docente. Ou seja, as condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente são pouco consideradas ao se levar em conta as propostas e os currículos de formação.

O que se faz necessário é o estabelecimento de um diálogo constante, e numa perspectiva histórica, entre realidade e ideais, para que se construam parâmetros de formação. Esse movimento precisa considerar a dinâmica política, econômica e cultural para que não se perca de vista o que é ser educador hoje, o que inclui os impasses, certezas e incertezas com que os professores se defrontam no seu trabalho.

Também é preciso destacar que as mudanças no perfil dos estudantes, mencionadas pelos formadores que participaram da pesquisa, de certa forma retratam tendências de heterogeneidade e desigualdade, que posteriormente vão se refletir no magistério. Esse quadro traz implicações para os cursos de formação, que precisam levar em conta o perfil e as necessidades dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura, de forma a atender melhor os requisitos de uma formação profissional para uma realidade plural, para um mundo diverso e em constante movimento.

Desse modo, torna-se cada vez mais necessário que os cursos de formação deem maior atenção ao modo de conceber, organizar e desenvolver o projeto formativo, visando formar para responder às novas situações de trabalho. E dificilmente se conseguirá desempenhar bem essa tarefa desconsiderando a heterogeneidade, as diferenças e as particularidades.

Para finalizar, é preciso ressaltar que, mesmo considerando as dificuldades que

existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador, é muito importante o constante estudo do trabalho docente desenvolvido por esses profissionais para que seja possível não só aprimorar as práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos professores em relação à formação dos futuros professores. Seria muito promissor que as respostas dos formadores às novas demandas, por meio de suas ações e práticas de ensino, fossem discutidas, registradas e compartilhadas, contribuindo, inclusive, com as políticas de formação de professores.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Altet, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, P.; Paquay, L.; Charlier, E. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias quais competências*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Ambrosetti, N.B.; Almeida, P.C.A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.90, n.226, p.592-608, 2009.
- Bourdoncle, R.; Mathey-Pierre, C. Autour du mot 'professionnalité'. *Recherche et formation*, v.19, n.1, 1995, p.137-147.
- 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*, v.23, n.2, p.381-406, 2005.
- Dussel, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: Fanfani, E.T. (Comp.).

El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

Fanfani, E.T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, v.28, n.99, p.335-354, 2007a.

Fanfani, E.T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007b.

Hoyle, E. Professionalization and de professionalization in education. In: Hoyle, E.; Magerry, J. (org.). *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers.* London: Kogan Page, 1980. p.42-54.

Imbernón, F. *Formação docente e profissional.* São Paulo: Cortez, 2001.

Morgado, J.C. *Currículo e profissionalidade docente.* Portugal: Porto, 2005.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.* São Paulo: Moderna, 2006.

Pimenta, S.G.; Anastasiou, L.G.C. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002. v.1.

Popkewitz, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Ramalho, B.L.; Nuñez, I.B.; Gauthier, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.* 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Roldão, M.C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano 11, v.12, n.13, p.105-126, 2005.

Sacristán, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto, 1991.

Sarmento, M.J. *A vez e a voz dos professores.* Porto: Porto, 1994.

Snoeckx, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciente. In: Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. *A profissionalização dos formadores de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

Shulman, L.S. Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Tedesco, J.C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: Fanfani, E.T. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

Tedesco, J.C.; Fanfani, E.T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: Pearlman, M. (Org.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeno.* Washington: Preal, 2004. p.67-96.

Recebido em 21/6/2016, reapresentado em 19/9/2016 e aprovado em 19/10/2016.

