SER ESTUDANTE/SENDO DOCENTE: POR QUE OS DOCENTES SE QUALIFICAM?

Maria Laura Brenner de Moraes
Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Introdução

O presente trabalho busca entender o que motiva docentes a buscarem qualificação para o exercício do seu trabalho, a partir de um estudo realizado com professoras da educação básica, que vivenciam a dupla experiência: docência e formação profissional em cursos de formação inicial de professores, localizados em dois municípios da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

As reformas educacionais, iniciadas na ultima década do séc. XX no Brasil, têm determinado mudanças significativas na função docente, no trabalho escolar e, em decorrência, na formação de professores/as. Nos limites de seu discurso institucional, as reformas, além de utilizarem diversas formas de culpabilização dos/as professores/as pelos fracassos dos alunos das escolas e de todo o sistema, têm apontado à necessidade de o professorado obter maiores competências profissionais. Ao mesmo tempo, lhe é atribuído o papel de recurso humano imprescindível, desde que esteja (con)formado às demandas da contemporaneidade. Nesse contexto de exigência de maior qualificação, na tentativa de adequar-se às demandas apresentadas, o professorado, sem outra opção para sobreviver no mercado educativo, tem sido levado a buscar, em processos formativos, a aquisição de competências, de habilidades cognitivas e técnicas, de atitudes e de gestão, aliando em seu cotidiano a dupla experiência: docência e formação profissional.

Essa realidade evidenciou-se em meu cotidiano, como professora de cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Nos espaços de salas de aula, tenho convivido com docentes/estudantes que, devido às exigências legais que lhes são impostas frente às novas demandas de qualificação, ali se encontram para complementar sua formação. Muitos freqüentam as salas de aula a fim de cumprir uma

determinação e não por livre escolha, feita a partir da consciência de "falta", ou de necessidades sentidas na prática docente. Alguns já ocuparam cargos administrativos em suas escolas; muitos moram na zona rural e lá atuam como professores(as) em classes multisseriadas, percorrendo diariamente vários quilômetros, seja para exercerem seu ofício, seja para freqüentarem cursos de formação. Não são poucos os que vivem em lugares isolados, desassistidos pelos serviços de rede elétrica. Tenho constatado, nesse universo, a presença de docentes/estudantes que demonstram cansaço, trabalhando em salas de aula superlotadas, com equipamentos obsoletos, em meio a alunos e famílias desmotivadas. Muitos enfrentam outro tipo de dificuldade, pois precisam atender aos alunos "especiais", favorecidos pela obrigatoriedade de sua inclusão na rede de ensino público. Alunos que, devido às suas características peculiares, singulares, de apreender a realidade e, por conseqüência, de construírem seu conhecimento, merecem um acompanhamento diferenciado. Não raramente, o cansaço é devido à sobrecarga de trabalho. E, ainda, há aqueles que, sem outra possibilidade de geração de renda, na condição de apadrinhados politicamente, exercem a docência pela facilidade de acesso.ao magistério.

Com base nessas constatações e alicerçada nos estudos de Oliveira (2004, 2005), Vieira (2004), e também de autores estrangeiros como Apple (1987, 1995), Ball (1994, 2001, 2005), Hargreaves (1998), Huberman (1995) e Lawn (2001), que têm contribuído na compreensão sobre a natureza das reformas educacionais e mudanças no trabalho docente, sua precarização e intensificação, considerei que me aproximar com propósitos investigativos do cotidiano desses/as docentes/estudantes representava tanto uma possibilidade de conhecer o que lhes motiva a se qualificarem para o exercício do magistério, quanto de examinar como essas professoras vêm respondendo às demandas impostas pela dupla jornada: docência e formação profissional. No mesmo sentido, avaliei ser esta uma oportunidade para repensar a formação docente que se pratica, principalmente no momento em que os programas de formação inicial de professores vêm sendo questionados a partir da relação entre formação e melhores rendimentos do sistema escolar.

As mudanças no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e o esgotamento do *fordismo*, passaram a exigir do trabalhador

maior qualificação, eficiência e polivalência. Desde então, intensificaram-se os questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. A escola deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital, passando a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar e pelo despreparo dos alunos ao término do estudo. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas e, de certo modo, responsabilizados pelo fracasso escolar.

Em nome de um controle de qualidade, o Estado vem impondo sistemas de avaliação, o que fez gerar uma considerável pressão sobre os professores/as, levando muitos/as a trabalharem de forma intensiva, a fim de superar as expectativas.

Nesse sentido, o estudo realizado teve como objetivos: investigar o que motiva professores/as a buscarem qualificação para o exercício do seu trabalho docente; examinar como os docentes/estudantes vêm respondendo às demandas impostas pela dupla experiência: docência e formação profissional.

Estudo realizado

O estudo foi realizado junto a 23 docentes/estudantes do sexo feminino, na faixa etária dos 21 a 42 anos e com tempo de serviço entre um e 22 anos, presentes em duas turmas de cursos de formação inicial de professores — Pedagogia, oferecido por uma Universidade confessional e comunitária da cidade de Pelotas — RS. A partir de um levantamento realizado nas salas de aula, delimitou-se o universo de docentes/estudantes que integram as referidas turmas. A seguir, foram aplicados questionários individuais, com o propósito de coletar os seguintes dados: identificação; escolaridade, tempo de trabalho no magistério; condições de trabalho, incluindo situação de trabalho, rede, nível e ou modalidade de ensino de atuação, localização e número de escolas em que exercem atividade, carga horária de trabalho semanal e número de alunos. Os dados coletados foram organizados em um Quadro Demonstrativo, elaborado a partir das

informações colhidas sobre o tempo de serviço na docência e, também, quanto às particularidades de cada docente/estudante.

Os dados referentes ao tempo de atuação no magistério são analisados com base nos estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Este autor distribui as etapas da carreira docente em módulos, a partir de tendências centrais de uma seqüência de fases no desenvolvimento da mesma que, segundo ele, trata-se, essencialmente, de uma carreira pedagógica, carreira daqueles que, ao longo de suas vidas, viveram situações de sala de aula.

Com base na análise dos dados obtidos, foram consideradas, para o presente estudo, "docentes em busca de qualificação profissional" as docentes/estudantes que já exerciam trabalho docente antes de ingressarem no curso de formação inicial, sendo este ingresso representativo de uma iniciativa de qualificação profissional. Desde esse critério, foram assim consideradas, as de idades entre 23 e 45 anos, com tempo de trabalho docente entre 4 (quatro) e 22 anos, na condição tanto de contratadas (em número de seis), como de efetivas (em número de 10), seja na rede pública, seja na rede particular de ensino.

Procurando atender a questão de pesquisa, 4 (quatro) docentes/estudantes foram escolhidas para entrevista. Na análise de suas trajetórias e particularidades na ocupação docente, esta amostra caracterizou-se da seguinte forma:

Mariléia: a que trabalha há mais tempo no magistério — 22 anos, iniciando sua atuação docente aos 20 anos de idade, antes de concluir o ensino médio. Tem 42 anos de idade, trabalha 30 horas semanais em uma escola de ensino fundamental localizada na colônia - 8º Distrito da Cidade de Pelotas - na condição de contratada da rede municipal de ensino. Tem formação anterior no curso Técnico em Contabilidade, nível de ensino médio.

Carmem: com habilitação na modalidade Normal, nível de ensino médio, é docente efetiva/concursada da rede municipal de ensino há 7 anos, atuando em duas escolas urbanas na cidade de Pelotas. Com 31 anos de idade, é a que dedica o maior número de horas semanais à docência — 60 horas. Trabalha 40 horas com educação infantil e mais 20 horas com

alunos da primeira, segunda e terceira etapa da educação de jovens e adultos — EJA.

Janice: com 27 anos de idade, é a principal responsável pelo sustento familiar. Atua há 6 (seis) anos como docente efetiva/concursada da rede municipal de ensino, em uma escola localizada no meio rural, junto a 84 alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tem habilitação no curso Normal (nível de ensino médio) de uma escola da rede particular.

Júlia: com 23 anos de idade, é uma das mais jovens docentes/estudantes. Em sua trajetória docente, chama atenção o fato de ter iniciado a trabalhar com apenas 16 anos de idade, portanto, bem antes de concluir a habilitação Normal em nível de ensino médio. Sua carreira docente apresenta, também, as seguintes peculiaridades: leciona em duas escolas, uma localizada no meio urbano e outra no meio rural; atua junto a duas redes de ensino: municipal e particular; exerce a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que incita as docentes a qualificar-se?

Os relatos das docentes/estudantes esclarecem que a opção para o ingresso em cursos de formação inicial de professores deu-se em decorrência da necessidade de qualificação; de uma óbvia continuidade dos estudos, uma vez que já atuavam como docentes; da valorização dos conhecimentos demonstrados por professores(as) com formação em nível superior e de um sentimento de desvalorização.

Júlia, quando entrevistada, em um determinado momento de seu relato, comenta sobre a necessidade de se qualificar. Em outro, afirma, categoricamente, não se sentir, de forma alguma, desqualificada para o exercício da docência. Conforme Júlia: "[...] não me sinto desqualificada de jeito nenhum". E acrescenta: "[...] lá na escola pública, de uma turma de 28, vão passar 10. Da minha turma, 11 estão alfabetizados. E eu sou professora do módulo um, trabalho com crianças de seis anos de idade". Assim, o que pode parecer uma contradição, na verdade não o é, pois Júlia não se percebe desqualificada, entretanto, diz reconhecer a importância de dar continuidade a sua formação profissional.

Carmem em nenhum momento de sua fala refere-se à desqualificação docente, seja sua ou do professorado em geral. Ela estuda e pretende continuar estudando, porque gosta, sente-se bem e realizada em sua profissão.

Em seu relato, Mariléia diz ter ingressado no curso de formação inicial de professores, julgando que seria bom, "[...] afinal de contas, hoje todo mundo diz que a gente tem que se qualificar, tem que entrar para a faculdade, então eu entrei nessa". Mariléia diz sentir-se qualificada para exercer seu trabalho docente, inclusive porque percebe que o ensino caiu muito em qualidade e em exigências.

Os motivos apresentados pelas docentes/estudantes evidenciam razões diversas para seus ingressos nos cursos de formação inicial de professores. Em momento algum de suas narrativas são apontadas incertezas, inquietações ou necessidades por elas percebidas em suas práticas docentes, junto a crianças, jovens e adultos, situados em contextos diferentes. De igual forma, mostram que o movimento de desqualificação do professorado, promovido pelas políticas reformadoras desde os anos 90, tem alcançado seus objetivos, promovendo uma representação social de que o professor qualificado é, somente, aquele que possui títulos escolares e habilitações oficiais para exercer a sua profissão (DUBAR, 1998). O que se confirma quando Janice diz: "[...] a gente sabe, quem não tem faculdade fica até um deboche. Ouvi uma professora dizer que quem não tinha faculdade tinha pouco valor".

Mariléia pensa que a profissão docente não é tão valorizada porque é feminina. "A gente sabe que a mulher é discriminada, embora a gente queira se convencer do contrário". Sobre esta questão, Carmem refere: "[...] sei lá, como tem mecânico que é só homem, professora, na maioria, é só mulher. Muitos homens talvez tivessem vontade, mas pensam no que seus amigos vão dizer". Júlia comenta:

> [...] eu acho muito estranho um homem dar aula, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais. Os pais ficam receosos em função de ser um homem. Ficam na sala fechada com as crianças. O que poderia

> um homem fazer? Talvez o homem não tenha esse jeito de pegar no colo, fazer um carinho.

As colocações de Júlia sobre não ser adequado aos homens trabalharem junto à crianças é forte e demonstra que, de alguma forma, está presente em seu imaginário a idéia de que homens, além de poderem causar, quem sabe, algum mal às crianças, também não são capazes de sentir e expressar afeto e carinho. Parece que, para Júlia, essas são capacidades e habilidades constitutivas do gênero feminino.

Do mesmo modo, as afirmativas de Júlia evidenciam uma visão idealizada do trabalho docente, que implica na exteriorização de sentimentos de doação, cuidado e afeto.

Carvalho, em sua obra *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais* (1999), incorpora o conceito de cultura escolar para lidar com saberes e fazeres produzidos na escola, permitindo que esta instituição apareça não como espaço vazio, onde se colocam conceitos construídos externamente, na verdade, preconceitos aplicáveis a uma realidade desconhecida ou percebida como sem especificidade. Para a autora, gênero e cuidado constituem-se e são constituídos, pela e na escola, num movimento de apropriação e de reapropriação de valores culturais e simbólicos da sociedade, compreendida em seu sentido histórico. Nesse sentido, nega o cuidado como apenas um "elemento introduzido de fora, a partir da domesticidade" ou decorrente "de algum tipo de despreparo profissional ou técnico" (1999, p.232) e realça a matriz cultural comum, que articula cuidado infantil e feminilidade.

Com referência à remuneração, Carmem fez o seguinte comentário: "[...] com o meu salário pago a faculdade, ajudo em casa e compro coisas para o meu enxoval". O que chama a atenção é que em momento algum Carmem atribuiu este fato a sua jornada de trabalho de 60 horas semanais, junto a alunos com características etárias e necessidades educativas diferenciadas. Aliás, considera "tudo natural, não tem nenhuma sangria desatada".

Para melhor entendimento dos motivos de ingresso das docentes/estudantes nos cursos de formação inicial de professores,

procurou-se indagar o sentido que elas atribuem à docência. Este questionamento mostrou-se pertinente por dois motivos: primeiro, pelo fato de evidenciar que as docentes/estudantes relacionam sentido com o motivo que as levaram a optar, profissionalmente, pelo magistério; segundo, pela presença, em suas falas, de um outro personagem, até agora não mencionado.

Conforme o psicólogo soviético Aléxis Leontiev (1978) em seus estudos sobre o psiquismo e a atividade humana, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do indivíduo, o conteúdo de sua ação ao seu motivo. Assim, o sentido depende do motivo. Com apoio nesse autor, suspeita-se que os personagens trazidos nos relatos representam o motivo de suas escolhas profissionais, evidenciando, neste sentido, a influência de uma figura feminina, de profissão docente, pela qual mantinham respeito e admiração: seja a primeira professora, a madrinha, uma amiga, a mãe professora, ou outra pessoa.

Júlia, quando fala sobre o sentido de seu trabalho docente explica:

> [...] eu vejo as crianças como um montinho de barro. Eu vejo eles se formarem. Eu dou uma ajuda para elas crescerem, para que ela possa viver numa sociedade boa, que possa viver bem com os colegas. Isso eu herdei da minha professora. Quando eu entrei na pré-escola, eu olhei para a minha professora e me apaixonei por ela e me decidi a ser professora.

Percebe-se no relato de Júlia que o seu fazer docente remete-a aos fatos mais marcantes do tempo de escolarização, certamente por acreditar que muitas de suas práticas fundamentam-se em lembranças guardadas em sua memória. Isso permite uma reflexão sobre os saberes experienciais, que conforme Tardif (2006) podem ser aqueles saberes adquiridos durante toda a escolarização, como também aqueles produzidos "na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão" (TARDIF, 2006, p.52). Esses saberes experienciais, muitas vezes, poderão servir como aporte na prática docente.

A relação entre sentido e motivo é igualmente observada no relato de Carmem: "[...] fesde pequena eu quis ser docente. Eu tenho uma Dinda que é professora, deve estar quase se aposentando. Desde pequena eu vejo ela atuando, eu ia para aula com ela. Eu tinha prazer de assistir aula com ela, eu ajudava. Na minha casa eu brincava de colégio".

Cabe salientar que, quando questionada sobre o reconhecimento ou não da influência dessa professora em sua escolha profissional, Carmem nega veementemente este fato, afirmando: "[...] Não. Não. É uma coisa minha mesmo. Nunca me vi fazendo outra coisa. Eu acho que faz parte da minha vida".

Da mesma forma, a pouca valorização do trabalho docente é citada por Janice, quando fala sobre o sentido que atribui ao seu trabalho: "[...] profissão pouco valorizada, não só pelo dinheiro. Vêm as coisas impostas e a gente tem que seguir aquilo ali. Se alguém fala, no ano que vem é até transferido. Não se tem voz. Vem tudo pronto. A gente até que dá uma mudada".

O reconhecimento, por parte das docentes/estudantes, da situação atual vivida pelo professorado, converge com as afirmações feitas em estudos como os de Oliveira (2004), que indicam a perda da autonomia do/a professor/a, enquanto condição de participar da concepção e organização do seu trabalho e os de Lawn (2001, p.120) quando afirma que alterações no trabalho do/a professor/a podem ser caracterizadas como "alterações fabricadas na sua identidade, como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão". Ainda, de acordo com Apple (1995), presencia-se a desqualificação docente, pois o professorado está deixando de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, provocando o esquecimento das habilidades essenciais para a realização dessas tarefas autorefletivamente e de forma correta.

Como aponta Apple (1995), muitos(as) professores(as) têm tentado manter o controle de suas práticas, o que se evidencia quando Janice diz: "[...] a gente até que dá uma mudada", demonstrando que o professorado subverte as lógicas colocadas de forma externa, dando novos contornos à pratica docente. Esta constatação corrobora com os estudos de Ball (1994), nos quais afirma que, embora os sujeitos sejam levados a agir dentro dos limites criados pelo discurso do Estado, a política como texto é

recontextualizada em política como discurso, no sentido da prática. Nesse espaço, é criado um campo de possibilidades, no qual brechas para negociações são abertas e reabertas, as políticas são trabalhadas, aperfeiçoadas e recriadas (BALL, 2001, p.102).

Dupla experiência: docência e formação profissional

A análise das narrativas das docentes/estudantes evidencia que, constantemente, os espaços de suas vidas privadas (lazeres e descanso) são invadidos por compromissos decorrentes do trabalho, que hoje exige o desempenho de funções que vão além das atividades de sala de aula. Através das narrativas constatam-se, também, as presenças tanto do processo de intensificação do trabalho docente como o de colonização da subjetividade do professorado.

Michael Apple (1995) em seus estudos sobre o trabalho docente, considera o conceito de intensificação como central para a compreensão das condições vividas pelo professorado. Este autor relaciona a intensificação do trabalho docente à colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos/as professores/as, com a sobrecarga de tarefas técnicas como avaliar, corrigir e registrar aprendizagens. No mesmo sentido, estudos como os de Hargreaves (1998) têm auxiliado na análise de como os/as professores/as têm sido colonizados pelos discursos das políticas educacionais. De acordo com ele, colonização refere-se a um "processo pelo qual os administradores absorvem ou colonizam o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos" (HARGREAVES, 1998, p.121).

O conflito entre trabalho e formação evidencia-se no relato de Júlia: "[...] eu leio no ônibus, nos recreios. Para estudar fica difícil. Eu estou aqui e estou pensando na escola. Primeiro atendo os alunos e a escola particular. Às vezes, eu penso, o que li ontem? Eu nem lembro". Da mesma forma, no relato de Janice: "[...] é difícil. Chego em casa cansada, choro muito". E, também, no de Carmem: "Para estudar fica um pouco complicado".

Júlia, no decorrer de sua narrativa acrescenta: "[...] sábado é para planejar e preparar material. Na particular não pode ter uma falha. Tu entras numa rotina, não tem como parar. Os próprios pais cobram". As colocações de Júlia acerca das exigências da escola e da cobrança dos pais lembram os estudos de Ball (2001, p.108) quando afirma que, atualmente, a natureza das relações sociais de escolarização, as relações entre professores, alunos e pais são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado.

Sobre seu trabalho na escola pública, Júlia comenta: "[...] na escola pública eu uso a folga para preparar atividades. Neste feriado vou preparar o parecer descritivo, relatório do andamento da turma, as situações familiares em função do Conselho Tutelar e as atividades até o final de outubro".

Percebe-se, claramente, no relato acima, a colonização dos tempos de Julia pelo trabalho burocrático escolar. Agora, de sua responsabilidade. De igual forma, é evidente o processo de intensificação de seu trabalho. Essa docente/estudante, além de planejar e vivenciar as situações de aprendizagem junto aos alunos, também tem o compromisso de prover as situações familiares, necessitando, para tanto, ser capaz de conhecer e se posicionar frente a uma gama de novas questões, atualmente impostas ao conjunto familiar.

Planejar e organizar a vida particular, o trabalho, os lazeres e o descanso é pensar o tempo. Para pensar o tempo é importante visualizá-lo como elemento portador de múltiplos significados, que permitem diferentes planos, estratégias e trajetórias. Poder pensar o tempo é, sem dúvida, pensar a vida e vice-versa, pois a vida transcorre por meio das atividades cotidianas. Neste sentido, com referência ao seu cotidiano, Júlia relata:

> [...] ontem saí daqui as 10 e vinte, peguei o ônibus. As 10 e 40, cheguei em casa e tomei um chá. Fui para o computador e digitei nota, fiz parecer descritivo, pois na escola particular é tudo digitado. Digitei as chamadas de duas turmas. Chegou a uma e meia eu não agüentava mais, já não raciocinava e o computador é ao lado da minha cama. Deixei tudo ali, com a roupa

> que estava, tapei os pés e dormi até as cinco. As cinco me levantei, sentei no computador e continuei até as vinte para as oito. Levantei para tomar banho, tomar alguma coisa e ir para a outra escola, a pública.

Na escola particular solicita-se ao(a) professor(a) a digitação de dados referentes ao aproveitamento escolar dos alunos. Em primeiro lugar, isso pressupõe o desenvolvimento de habilidades no uso de uma determinada tecnologia; em segundo lugar, condições financeiras do docente/estudante para adquirir tal tecnologia, para responder à demanda que lhe é colocada, como constitutiva de seu trabalho escolar. No mesmo sentido, percebe-se como a cultura da perfomatividade desenvolve atitudes e comportamentos de assunção nos(as) docentes, de responsabilidade por todos os problemas relacionados ao seu trabalho, tornando-os pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições (BALL, 2005).

Por sua vez, Janice refere o seu cotidiano, afirmando ser muito difícil cumprir com todas as exigências impostas pela escola e pelo curso de formação inicial. Segundo ela: "[...] é difícil. Chego em casa cansada, choro muito. O próprio cansaço me faz chorar".

Carmem, a docente/estudante que trabalha 60 horas semanais, faz as seguintes considerações sobre a dupla experiência: trabalho e formação inicial:

> Eu tento me organizar ao máximo. Ontem à noite deu para namorar. Como moro perto das escolas, durante a hora que tenho para o almoço lavo roupa e converso com os meus pais. Não me dá problema nenhum, consigo contornar bem, nem com o namorado, dá para fazer meus passeios. Hoje, sábado, já limpei a casa. Acordo às sete horas. Sete e trinta estou na escola. Trabalho até o meio dia. Faço meu intervalo do meio dia às 13 horas, retorno para a escola e vou até as quatro e meia. Retorno para casa. Tenho até às seis e

> meia e já to indo para o Governaço[1]. Tomo café com meus pais, se deixei alguma coisa para fazer para a noite, eu termino de planejar. Lá a aula começa as sete e termina as nove. As nove e dez eu estou em casa. Desse horário em frente, eu tenho o que para fazer? Aí eu faço a minha organização. Não me detenho só numa coisa. É tudo natural, não tem nenhuma sangria desatada. Para estudar fica um pouco complicado.

Muito embora Carmem afirme ser "complicado para estudar", não demonstra grande preocupação com a quantidade e diversidade de seus compromissos cotidianos. Prosseguindo em seu relato diz: "quando a pessoa quer, acha tempo para se organizar. Não tenho do que me queixar mesmo. Problemas todos têm, mas para mim está ótimo". Essa naturalização de que basta querer para conseguir atender todas as exigências com qualidade, sejam elas impostas pelo trabalho escolar, sejam pelo processo formativo, sugere o estabelecimento de um vínculo entre o útil e o verdadeiro. E isto se realiza, conforme Heller (1970), na repetição das atividades cotidianas.

Cotidiano é um dia e todos os dias. Engloba tanto o instantâneo como o duradouro, o incisivo e transformador e o repetitivo. É o que acontece em um dado dia, um tempo brevíssimo, e o que acontece todos os dias, portanto num tempo potencialmente longo, permitindo que o útil seja tomado como sinônimo de verdadeiro (HELLER, 1970). Com base em tais referências, os relatos de Júlia, Janice e Carmem demonstram que elas, imersas no contexto escolar, acabam tomando suas exigências como deveres de um profissional comprometido, que mescla um caráter missionário e humanitário à docência. De igual forma, pode-se perceber nas docentes/estudantes o empenho no sentido de um aperfeiçoamento contínuo, assumindo um número cada vez maior de responsabilidades. Apesar da perda de prestígio, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério, estão empenhadas em sua qualificação profissional.

[1] Vila localizada no Bairro Fragata na Cidade de Pelotas.

Crises de choro, cansaço, dor de cabeça, falta de tempo para estudar, fins de semana destinados ao planejamento das atividades escolares, referidos pelas docentes/estudantes, corroboram com as afirmações de Apple de que a intensificação destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer (APPLE, 1995). De igual forma, Apple afirma que uma diversificação maior de tarefas implica na aprendizagem de uma gama maior de habilidades. Sendo assim, a intensificação traz uma grande contradição: ao mesmo tempo em que os indivíduos devem ter mais habilidades, não conseguem manter-se atualizados em suas especialidades. Como bem alerta Oliveira, o professorado, diante das variadas funções assumidas pela escola pública, tem que desempenhar papéis para além de sua formação. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p.33).

Mariléia considera normal seu cotidiano, sem grandes dificuldades, pois trabalha em uma escola de colônia que, segundo ela, "ainda valoriza a gente e eu posso contar com os pais". Salienta que se trabalhasse em uma escola de periferia talvez não se sentisse tão bem, pois em sua avaliação, neste contexto "o professor é humilhado, desvalorizado". Considerando seu depoimento, é importante lembrar que Mariléia trabalha 30 horas semanais, ou seja, menos que as demais docentes.

Sobre o sentido que atribuem aos seus processos formativos, as docentes/estudantes fazem colocações tais como: "[...] a graduação já está me ajudando muito. Já senti isto daí, desde que botei o pé na Universidade. Eu pessoalmente cresci. Tenho uma visão diferente até no olhar e cuidar os outros" (Carmem); "[...] eu acho que cresci bastante. Hoje eu posso juntar a teoria com a prática" (Mariléia); "[...] o curso me ajudou muito, me abriu outros horizontes" (Janice). Estes posicionamentos conduzem às seguintes indagações: o que significa abrir outros horizontes? O que é ser mais crítica no olhar e cuidar os outros? Interrogações que remetem, necessariamente, ao questionamento sobre a formação de professores que está sendo feita.

Conclusões

A partir da revisão bibliográfica realizada, dos objetivos propostos neste estudo e dos dados obtidos junto às docentes/estudantes, apresento, a seguir, algumas conclusões.

Sobre a pesquisa empírica, considero que os dados obtidos retratam uma realidade específica que não deve ser generalizada. Entretanto, eles podem ser comparados a outros, resultantes de estudos similares. Apesar de se limitarem apenas à realidade de docentes/estudantes presentes em duas turmas de cursos de formação inicial — Pedagogia, os dados colhidos permitiram algumas constatações sobre os motivos que levaram o professorado a qualificar-se para o exercício docente. Dados que, além de concordantes com as inferências teóricas obtidas através da revisão bibliográfica, são esclarecedores quanto ao processo de desqualificação que vem sofrendo o professorado e a intensificação do trabalho docente. No mesmo sentido, evidenciaram o conflito que se estabeleceu entre docência, formação profissional e demais aspectos da vida cotidiana do professorado que, sem outra alternativa, frente às novas exigências de formação impostas ao exercício da docência, responsabilizam-se por sua qualificação profissional. Da mesma forma, avalio que os resultados da pesquisa oferecem subsídios para uma discussão sobre a pertinência dos cursos de formação inicial de professores.

Através dos relatos das docentes/estudantes, pode-se perceber que a opção pela carreira deu-se, em grande parte, no momento de ingresso em cursos de magistério, em nível de ensino médio, seja por decisão pessoal, seja por influência familiar. Acredito ter sido determinante, nesta escolha, o fato do curso de magistério representar uma das poucas possibilidades de acesso, futuro, a uma ocupação remunerada, estável e, em seus entendimentos, adequado ao gênero ao qual pertencem.

Os motivos apontados pelas docentes/estudantes para ingresso nos cursos de formação inicial de professores evidenciaram que o processo de desqualificação do trabalho docente, promovido pelas políticas reformadoras implantadas no Brasil desde os anos 90, tem obtido êxito, quer ao criar possibilidades férteis para as políticas de qualificação docente, quer ao

potencializar a emergência de ações individuais em busca de qualificação profissional.

De igual forma, o discurso do Estado (aliado ao do mundo empresarial e ao da mídia educativa), sobre a necessidade de um sistema de ensino e um corpo docente mais qualificado, vem despertando no imaginário social uma naturalização de que o professorado precisa dar respostas mais competentes às exigências impostas pelo mundo do trabalho, no que se refere aos processos educacionais e formativos.

Em decorrência, constatou-se que, embora as docentes/estudantes se considerassem qualificadas no momento inicial dos cursos, mesmo assim decidiram ingressar nos cursos de formação inicial de professores. Se houve qualquer dúvida quanto à veracidade das docentes ao demonstrar que se sentiam qualificadas, no decorrer deste estudo, particularmente na fase de análise das narrativas, pôde-se perceber que, na verdade, elas se sentem qualificadas, mesmo reconhecendo terem escolhido uma ocupação profissional socialmente desvalorizada.

Sobre as condições nas quais as docentes/estudantes realizam seu trabalho, foi possível comprovar a intensificação que tem sofrido o trabalho docente. Este processo é de tal forma envolvente que, na maioria dos casos analisados, resta pouquíssimo tempo para que as professoras possam se dedicar a outras atividades, sejam elas relacionadas ao estudo, à vida privada, ao lazer, ou ainda, ao descanso. Não há tempo nem espaço disponível para discutir essas questões no interior da escola, até mesmo para compreendê-las e assim optar pelo seu cumprimento ou criar formas de resistência. Nota-se, claramente, um alargamento de suas tarefas e responsabilidades junto aos alunos, às famílias e ao contexto escolar, demonstrando que, quando se faz necessário, o campo educacional é propício para o estabelecimento de novos conjuntos de valores.

Constatou-se, também, que, embora as docentes/estudantes estejam submetidas a pressões e contradições, essas são captadas com pouca lucidez, pois no decorrer de suas narrativas não demonstraram ser capazes de estabelecer uma relação entre as inovações introduzidas no trabalho docente, sua intensificação e a colonização de seus tempos e subjetividades pelo contexto escolar, com as exigências das recentes políticas

educacionais. Tampouco pareceram perceber a relação entre essas políticas e os discursos que desqualificam o professorado.

Não há dúvidas quanto a dependência da formação profissional em relação ao trabalho. Fora o tempo dispensado pelas docentes/estudantes à assistência às aulas, muito pouco dispensam à pesquisa, ao trabalho da reflexão e da crítica. Aliás, os dados obtidos sobre o sentido que as docentes/estudantes atribuem aos seus processos formativos, demonstram que, na maioria dos casos, a formação significa, na verdade, um meio de intensificação de seu trabalho, enquanto parte do conjunto de exigências que lhe são colocadas pelo contexto escolar, não representando, ao menos no período em que se realiza, uma qualificação do trabalho docente.

Neste sentido, é preciso repensar a formação inicial de professores que está sendo feita, pois em nenhum momento, neste estudo, percebeu-se uma preocupação maior, por parte das docentes/estudantes, com os seus processos formativos, nem, tampouco, se constatou qualquer consideração referente a contribuições efetivas da formação às suas práticas docentes.

Ao que tudo indica, talvez seja este o momento ideal para se proceder uma avaliação sobre a importância e o papel da prática profissional na formação dos professores, entendendo esta como um processo permanente, que integra, de modo articulado, a formação inicial e o exercício do trabalho, colocando no centro da problemática da formação de professores a questão da revalorização epistemológica da experiência. Se, por um lado, o processo de qualificação está relacionado com a aquisição e a certificação de saberes, obtida por via escolar, por outro não se pode deixar de considerar que a competência refere-se a um saber/fazer, através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho. Entretanto, resta salientar que a experiência de trabalho escolar das docentes/estudantes, e os saberes dela decorrentes, não lhes permitiu relacionar acontecimentos que só de forma aparente são isolados: as condições de trabalho, a necessidade de qualificação e as atuais políticas educacionais.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial.* A educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.

_____. *Trabalho docente e textos:* economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. La gestión como tecnologia moral. In: BALL, Stephen J. (Comp.) *Foucault y la educacion.* Disciplinas y saber. 2.ed. Madrid: Morata, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.* Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa,* v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula:* gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.,* Campinas, v.19, n.64, 1998. Disponível em: <htttp://www.scielo.br/scielo. php?script=sci-arttet&pid=S0101>. Acesso em: 22 fev. 2007.

HARGREAVES, Andy. A nova ortodoxia da mudança educacional. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.* Brasília: MEC, SEF, 2002.

_____. *Os professores em tempos de mudança:* o trabalho e a cultura dos professores na idade moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Petrópolis: Paz e Terra, 1970.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores.* 2.ed. Porto: Porto, 1995.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras,* v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEONTIEV, Aléxis. N. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MORAES, Maria Laura Brenner de. *Ser estudante, sendo docente: por que os docentes se qualificam?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

OLIVEIRA. Dalila. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc.,* Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc*. Campinas, v.26, n.92, p.753-775, Especial, out. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.