

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CÉLIO HELY CURY JUNIOR

**FORMAÇÃO E TRABALHO DECENTES: vozes docentes e o apelo à
qualidade de vida e de trabalho.**

Uberaba - MG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CÉLIO HELY CURY JUNIOR

**FORMAÇÃO E TRABALHO DECENTES: vozes docentes e o apelo à
qualidade de vida e de trabalho.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio.

Uberaba - MG
2007

CÉLIO HELY CURY JUNIOR

**FORMAÇÃO E TRABALHO DECENTES: vozes docentes e o apelo à
qualidade de vida e de trabalho.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio

Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof.^a Dr.^a Alaíde Rita Donatoni

Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela presença constante em todos os momentos, fortalecendo-me com paciência e fé para dar conta de tamanho desafio.

Ao meu pai Célio (in memoriam) que mesmo não tendo tido uma extensa formação escolar e muito menos acadêmica, compreendia a importância do “estudo” na vida de uma pessoa e dessa forma, não mediu esforços para que eu viesse a me tornar um professor.

À minha mãe Cárita, pelas suas constantes preocupações em não deixar meus sonhos morrerem e me fazer acreditar nos meus ideais.

Às minhas filhas Juliana, Carolina e Isabela, pelo carinho, compreensão e paciência por terem me aguardado para podermos brincar, momentos estes que poucas vezes durante estes dois anos chegaram a se concretizar. A vocês, filhas tão diferentes e, infinitamente importantes em minha vida, procurarei devolver, em Amor e Afeto, o tempo que lhes roubei...

À Nana, minha esposa, minha maior incentivadora, que mais do que ninguém, soube me apoiar e me proporcionar amor durante esta caminhada; a pessoa que mais acredita em minhas capacidades, que me faz vibrar, que me faz rir, que me faz chorar, que me faz sonhar e realizar. O meu muito obrigado.

Aos meus irmãos Célia Regina e Antônio Carlos pelo carinho...

A minha orientadora Professora Dra. Sálua Cecílio, que com toda sua sabedoria soube guiar-me rumo a um aprendizado de transformações infinitas, e pelo afeto e confiança durante esta trajetória.

Aos Professores do curso de Mestrado em Educação da Uniube, que, neste percurso, tão competentemente souberam “ensinar”.

Aos amigos Cláudio e Rodrigo pelo constante incentivo para que eu fizesse um curso de mestrado. Contem comigo quando também estiverem realizando o de vocês. ”Uma das coisas mais belas da amizade é saber quando o amigo precisa de alguém, antes que ele mesmo saiba” (Rose Muraro).

Ao colega de trabalho Sérgio Inácio meu agradecimento especial pelas idéias e pelos livros emprestados. Para você o pensamento: “Triste não é mudar de idéia, triste é não ter idéia para mudar” (Francis Bacon).

Ao Centro Universitário de Araxá, em especial à Magnífica Reitora Profa. Maria Auxiliadora Ribeiro, por acreditar nas minhas capacidades como profissional docente desta instituição, concedendo-me uma bolsa de estudos para realização deste mestrado; espero retribuir, de forma mais competente ainda, através de uma formação com mais qualidade aos nossos discentes.

Aos amigos do Colégio São Domingos, em especial à equipe da direção, que tão verdadeiramente soube entender a necessidade de minhas ausências e até afastamentos no trabalho durante este percurso, à Carla Sena pelo constante encorajamento e livros emprestados, à amiga Vânia Costa, pela paciência em me atender e ajudar a solucionar “problemas no meu computador”. A vocês meus sinceros agradecimentos.

*Assim como falham as palavras
quando querem exprimir qualquer pensamento,
assim falham os pensamentos
quando querem exprimir qualquer realidade.
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre formação profissional e seus desdobramentos no campo do trabalho docente e qualidade de vida pessoal e profissional dos professores, utilizando como eixos condutores de investigação a fundamentação teórica e as vozes dos professores entrevistados no que se refere à análise do cotidiano, ao dia-a-dia da atividade docente, ao contexto da sociedade, à organização do trabalho, às políticas em educação e à qualidade dos cursos de formação docente. Nosso principal objetivo foi discutir a análise do processo de formação que permeia a profissão, as segmentações entre os universos da formação e do trabalho docente manifestas nas relações de sociabilidade e de profissionalidade. O universo pesquisado foi o dos professores regentes (Concursados/Efetivos) no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano do ciclo dos anos finais) que estão atuando há mais de 15 anos em Escolas Estaduais na cidade de Araxá – M.G. Adotada a metodologia da História Oral e com base na análise de conteúdo, acreditamos ter construído um conhecimento que favoreça aproximações com questões dinâmicas relacionadas ao mundo real da formação e do trabalho e o sujeito docente. As ações dos professores, nos espaços de produção do conhecimento e do trabalho foram retomadas e observadas, e consolidou-se que, a prática docente, como produto relacionado a uma historicidade específica, é afetada pelas condições de trabalho e pelas novas exigências educacionais, pelo quase inexistente ou mal aproveitado tempo livre disponível para o lazer e relações sociais extra-trabalho docente capazes de potencializar novas posturas que propiciem melhoria da qualidade de vida desses profissionais, pelas condições dos cursos de formação e pelas Políticas Públicas em Educação de um dado contexto.

Palavras-Chave: formação docente; trabalho docente; qualidade de vida; precarização; profissionalidade.

ABSTRACT

This is a research about professional formation and its unfoldings on the teaching field and the quality of the personal and professional life of the teachers, using conducting inquiry axes of inquiry the theoretical fundamentals and interviewed teachers voices relating to the teaching daily routine, society context, work organization educational politics and quality of teaching courses. Our main purpose was to discuss the analysis of the process formation that concerns the profession, the segmentations between the universal formations and the teaching work in its continuities and ruptures in the professionalism and sociability relations. The universe searched was teachers (test admitted) in Basic Education (from 6th to 9th year of the cycle final years) who are teaching more than 15 years in State Schools in Araxá MG. Adopting the Oral History methodology basing on the analysis of content, we believe that we have built some knowledge that benefits the contact with dynamic questions related with the real world of the formation and work, and the teacher. The actions taken by the teachers in the knowledge and work production field had been taken and observed, and reached the conclusion that, teaching as a product relating to a specific historicity, is affected by work conditions and the new educational requirements, to the almost inexistent or badly used available free time to leisure and teaching extra-job social relation that enables better life quality of these professionals, for the conditions of formation courses and for the Public Politics in education of a such context.

Word-Key: teaching formation; teaching work; life quality; lack of work conditions; professionalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil e imagem dos professores	57
Quadro 2 – Concepção do magistério	61
Quadro 3 – Componentes da profissionalidade: experiência, competência... ..	64
Quadro 4 – Hetero-imagem docente	65
Quadro 5 – Valor atribuído à profissão docente	68
Quadro 6 – Valor atribuído pela sociedade à docência	69
Quadro 7 – Desafios na função docente	70
Quadro 8 – Percepção e sentidos políticos	72
Quadro 9 – Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática (continua no quadro 10)	78
Quadro 10 – Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática (continuação do quadro 9)	80
Quadro 11 – Ações de formação e praxis	84
Quadro 12 – Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional (continua no quadro 13)	87
Quadro 13 – Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional (continuação do quadro 12)	87
Quadro 14 – Influência da família na escolha profissional	90
Quadro 15 – Professores lembrados como modelo	92
Quadro 16 – Condição social-geográfica como determinante para a escolha profissional	94

Quadro 17 – Autonomia	98
Quadro 18 – Relação trabalho e saúde	99
Quadro 19 – A escola X Necessidades pessoais dos professores	100
Quadro 20 – Sobre o atual nível de exigências postas à função docente	101
Quadro 21 – Quem quer ser professor?	105
Quadro 22 – Tempo de trabalho em oposição ao tempo livre	107
Quadro 23 – Valorização dos professores	109
Quadro 24 – E por falar em qualidade de vida... ..	112
Quadro 25 – Relações interpessoais a partir do trabalho	115

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	7
INTRODUÇÃO	10
1 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO	
GLOBALIZADO	25
2 QUALIDADE DE VIDA, TRABALHO E SUBJETIVIDADES DOCENTES	44
3 VOZES DOCENTES E O APELO À QUALIDADE DE VIDA E DE TRABALHO	56
3.1 Subjetividades e imagens de si como pessoa	57
3.2 Significados da imagem docente e de si mesmo – profissionalidade e	
profissionalismo	61
3.3 A trajetória de formação	74
3.4 A trajetória profissional	90
3.5 Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas	133
APÊNDICE B - Termo de consentimento	136

INTRODUÇÃO

A temática do trabalho docente em suas relações com a natureza da formação que o mantém ou o modifica surge principalmente por conta de uma crescente transformação no modo de ser e de atuar do profissional docente que, a cada dia, segundo os próprios, se mostra mais desgastado, tanto em função das exigências que se colocam para a realização do seu trabalho, quanto pela precarização e pauperização, respectivamente, das condições de trabalho e do trabalhador docente, chegando até, quem sabe, segundo Cecílio (2006), a um estado de "exploração consentida"¹. Nesse sentido, a aceitação desta condição de exploração por parte de muitos dos professores se reflete nas diversas dimensões da vida humana e na construção natural e histórica destes sujeitos, levando-os a um estado de precarização do trabalho docente, sem precedentes. De certa forma, estão incongruentes as relações entre expectativas postas à profissão e resultados dados pelos sujeitos profissionais. A compreensão desta relação - formação e trabalho docente - fundamentada em dados de realidade e da literatura especializada, é imprescindível para se conhecer a natureza de tal realidade e suas conseqüências para a educação e educadores, de modo a promover uma reavaliação dos próprios sujeitos quanto aos caminhos a tomar ou a construir diante do que está posto. Não dá mais para pensar a educação sem a participação efetiva dos docentes nas construções, diálogos e lutas pela ressignificação do sujeito professor e da própria profissão.

No século XX, a sociedade contemporânea viu-se desafiada em suas instâncias pública, privada e do terceiro setor², a responder, rápida, qualitativamente e quantitativamente, às demandas nela e dela geradas, para o homem do século XXI. De maneira geral, somos exigidos a acompanhar este novo ritmo de vida que nos é imposto.

Contemporâneos de nosso tempo, como outros sujeitos sociais, estamos inseridos nos ritmos da vida moderna, nas melodias da história, compondo sua sincronia nas intersecções rítmicas da escola, da família, da cidade. Compassos simultâneos e seqüenciados, que se desdobram em nossos encontros e afazeres diários, nas cadências dos tempos cotidianos, inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos constituídos e que fazemos constituir. Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social. Tecemos o tempo que nos tece, em modos de viver e de ser, nossas identidades. E somos,

¹ Expressão advinda de conversas entre orientando e orientadora (Prof^ª Dr^ª Sálua Cecílio) neste estudo durante as Atividades Orientadas no curso de Mestrado em Educação da UNIUBE.

² Segundo Fernandes (1997, p. 27), o terceiro setor é “composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, no âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo seu sentido para outros domínios, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e suas múltiplas manifestações na sociedade civil”. Assim, o terceiro setor envolve, além do trabalho desenvolvido por ONGs, os projetos de filantropia mantidos por empresas, fundações e associações, que não se denominam ONGs necessariamente.

simultaneamente, o tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias. (TEIXEIRA, 1999, p. 89).

Inseridos neste tempo e neste contexto de mundo requer então que tenhamos uma compreensão da realidade e a elaboração de alternativas que nos capacitem para dar conta das novas exigências postas. Exige-nos estarmos em constante e contínua interação e correspondência com as transformações tecnológicas, econômicas, culturais e sociais que o mundo vem passando.

Não foi, não tem sido e não será diferente para os professores, pois, tais exigências têm uma ressonância nas múltiplas dimensões bio-psico-sócio-culturais do mesmo, exigindo uma ressignificação de seus valores e ações da vida cotidiana³. Daí advém perfis diversos de configuração das subjetividades⁴ e de modo de viver e de ser do sujeito professor.

Focalizar neste estudo a formação docente, qualidade de vida⁵ e desafios à superação do trabalho precarizado com vistas à ressignificação do trabalho para o profissional docente, assim como de sua profissionalidade, traz à discussão questões como: A formação docente e o atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira apontam em que direção? Que modelo de formação de professores subjaz às políticas educacionais brasileiras? Que ações este profissional desenvolve no convívio/relacionamento interpessoal profissional no dia-a-dia em seu trabalho? Quais elementos propiciam ou favorecem as mudanças da formação e prática docente? Quais condições de trabalho e de vida ou extra-trabalho podem favorecer a superação do desgaste da imagem do profissional docente?

³ Segundo Heller (1989), a vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo. Nessa esfera do ser social, o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade. Na verdade, seria inviável a existência do indivíduo como ser humano. Neste sentido, a filósofa húngara afirma que a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo [...] Assim, a cotidianidade consiste no espaço de satisfação das necessidades essenciais do indivíduo e, portanto, as atividades cotidianas são basicamente determinadas por motivações de caráter particular.

⁴ Através dessa subjetividade se concebe o professor como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p.230). Subjetividade será denotada aqui não simplesmente como ato ou estado de ser sujeito, mas, associada à contínua reconstrução de identidades relacionada à dimensão transformadora.

⁵ O Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (1996) definiu Qualidade de Vida com relação à percepção do indivíduo quanto à sua posição na vida e no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, baseando-se nos pressupostos de que qualidade de vida é um construto subjetivo (percepção do indivíduo em questão) e multidimensional, refletindo-se na estrutura dos sujeitos em nível psicológico, nível de independência, relações sociais, meio-ambiente e espiritualidade / religião / crenças pessoais.

Acredita-se que o encaminhamento de respostas a essas questões passa necessariamente pela análise de quais são e como têm se dado as ações de formação e trabalho docente; quais têm sido as exigências no cotidiano dos docentes, identificando assim, vivências, seus conteúdos, e intensidades em que se dão.

Consideramos que problemas ligados ao trabalho docente não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores. Porém os estudos da relação trabalho e docência ainda requerem avanços, como o sugerem os balanços da literatura. À exceção de autores como Oliveira (2004), Zaragoza (1999), Teixeira (1999), Naujorks (2002), Nóvoa (1992), Dejours et al. (1994), entre outros, que vêm realizando estudos acerca do assunto, o que a literatura aponta é que alguns estudos têm dado prioridades às políticas públicas de Educação no Brasil e no mundo. Assuntos como condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino e a definição de rumos e de abrangência do ensino e outras dimensões da escola são bastante destacados nestas pesquisas. Temas como precarização das condições de trabalho docente, políticas educacionais, identidades, salários, significados e sentidos, adoecimento e até sobre o abandono do trabalho da profissão docente sustentam estas pesquisas realizadas atualmente.

Os estudos anteriormente referidos têm apontado como fatores de agravamento da precarização do trabalho docente, a quase inexistência de projetos de uma formação que os capacite para enfrentar a nova demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de pesquisas e trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, tédio, medo, desordem, falta de autonomia e poder, de desencantamento com a profissão, são frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados.

Tem-se que, atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forcem a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado pelo professor, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir da profissão, entre outros.

Recorrente nos trabalhos produzidos no Brasil a partir dos anos 90, diante da permanente crise de identidade e precarização vivida pelo professorado e da necessidade de se desenvolverem pesquisas na tentativa de superá-la, formação e trabalho docente tem se mostrado tema de grande preocupação dos pesquisadores.

No Brasil, Codo (1999) estudou uma amostra de quase 39 mil trabalhadores em educação em todo o país e identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% se encontravam com exaustão emocional e 11% com quadro de despersonalização.

O mesmo autor lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exigindo atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, freqüentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho, sendo necessários maiores investimentos de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. Aliás, este quadro não é desconhecido por muitos dos professores.

[...] situação que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido. As situações mais freqüentemente vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão. (CODO, 1999, p. 196-197).

Como entender um trabalho assim, em que quanto maiores os vínculos e investimentos emocionais entre os sujeitos da escola, maior o sofrimento no trabalho? Não seria esta uma relação que deveria oportunizar um sentido positivo ao trabalho docente? Entendemos que não se trata de querer que o trabalho docente se dê ou aconteça de forma a não apresentar em determinados momentos, sequer um desafio, frustração, problema ou sentimento de desânimo. Qual trabalho teria esta capacidade? Trata-se sim, de desejar ou ter um trabalho concebido por no mínimo mais humanização, respeito e que possibilite ao trabalhador docente: prazer, autonomia, alegria e conquistas pessoais e profissionais.

Assim, cabem ainda outras questões como: As novas exigências no papel de educador trazidas por estes estudos levam em consideração outras necessidades vitais como a esfera da vida extra-trabalho e as relações interpessoais no trabalho? Durante a formação docente é apresentada a realidade do trabalho que o professor encontrará quando no exercício de sua profissão? É possível compreender, nesse conturbado contexto, como são organizados e constituídos os cursos de formação e como propiciar que os mesmos resultem em real transformação da prática docente?

Percebemos o profissional docente dentro desse espaço de atuação, permeado por uma lógica de tempo cronológico, da produtividade, da utilidade e da competitividade, levando-o ao distanciamento de uma continuada formação que incremente sua prática no dia-a-dia.

Em outros termos, a produção mercantil, o tempo do trabalho vendido, comprado e apropriado, impôs a rítmica da produtividade como parâmetro do mundo moderno e contemporâneo. E embora não seja um padrão único ou absoluto, é o que predomina. É hegemônico. Os ritmos da vida social contemporânea, que circunscrevem a experiência temporal docente, radicalizam as características que apresentavam na emergência da sociedade moderna. (TEIXEIRA, 1999, p. 106).

A exigência de grande produtividade aliada a um ritmo de vida imposto pela globalização, parece ser suficiente para condicionar de forma negativa o trabalho dos professores, e porque não dizer, o seu cotidiano. Neste contexto, a atuação do profissional docente torna-se mais prejudicada, em virtude também, do pouco tempo para realizar um trabalho de qualidade.

Aqueles que, como os atuais profissionais docentes, têm que multiplicar suas atuações, ocupações, atividades, acabam por perder a noção do tempo real e o que é pior, a percepção de que seu tempo é quase todo tomado apenas por atividades do trabalho, tantas são suas tarefas como professor.

Na lista das fragilidades da profissão docente poderíamos também enumerar a descontrolada entrada e saída da profissão (rotatividade), a falta de um código de ética próprio, a falta de organizações profissionais fortes (inclusive sindicatos), e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade "categorial" dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma "categoria" comparável à de outros grupos ocupacionais. (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1169).

Nessa direção, segundo Lüdke e Boing (2004) são muitos os fatores que colaboram para tal prejuízo no trabalho dos professores. Ao nos apresentar indicadores de fragilidade da profissão como, por exemplo, a descontrolada entrada e saída da profissão e a quase falta de identidade dos docentes como profissionais (que mal conseguem se organizar e se sustentar dentro de uma organização sindical), querem com isso, avançar em questões que só vem solidificar ainda mais a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, problemas que também dizem respeito à formação e profissão docente como os apontados por Lüdke e Boing (2004) e outros tantos como aspectos salariais, empregabilidade, exigem ações não apenas dos próprios professores como uma condição para a sua superação, mas também de outras instâncias como: Família, Estado, Instituições de Formação e Sindicatos Profissionais. Neste contexto, são reticentes as queixas dos professores quanto a baixos salários, excesso de trabalho que acaba por contaminar o seu tempo livre⁶ para o lazer⁷, perda de autonomia, medo do desemprego, desqualificação da formação inicial

⁶ Marcellino (2001, p.49) considera o conceito de tempo livre como *simplista, uma vez que nas relações sociais, tempo algum é totalmente livre de coações ou de normas de conduta*, daí o autor sugere que deveríamos falar em *tempo disponível*. Optamos neste trabalho por utilizar o termo tempo livre, uma vez que não nos aprofundaremos nas discussões que orientam o pensamento do autor acima citado.

e também continuada, aceleração do ritmo de trabalho que é imposto pela globalização e conseqüente mercantilização e ainda, desgastes da saúde física e mental destes trabalhadores.

Partindo desta realidade, na qual os modelos de formação docente, incluídas as concepções e práticas a eles subjacentes, não têm dado conta de "equipar" o professor para um trabalho compatível com a realidade social dos alunos, próximo às demandas técnicas, e em sintonia com as necessidades essenciais da sociedade, nos perguntamos se tal realidade tem alguma relação com os processos de precarização do trabalho docente e em que práticas, formas e situações, isso manifesta-se.

O estudo justifica-se, por se preocupar em apontar possíveis avanços e quiçá "soluções" quanto à realidade posta e sobre o futuro desse trabalhador que, cada vez mais, parece se apresentar sem a capacidade e possibilidade real de um entendimento e compreensão da dimensão e proporções dos problemas quanto à formação e trabalho docentes e ainda do efetivo papel e força social de sua profissão.

As ações dos professores são retomadas e observadas neste estudo, porque se considera que a prática docente, como produto relacionado a uma historicidade específica, é afetada pelas condições de trabalho e pelas novas exigências educacionais, pelo quase inexistente ou mal aproveitado tempo livre disponível para o lazer e relações sociais extra-trabalho docente capazes de potencializar novas posturas que propiciem melhoria da qualidade de vida desses profissionais, pelas condições dos cursos de formação e pelas Políticas Públicas em Educação de um dado contexto.

De um lado, os poucos estudos e a existência de uma grande lacuna na produção bibliográfica no que se refere especificamente à qualidade de vida do docente. De outro, uma realidade de queixas que denunciam, sugerem uma condição de precarização intensiva e extensiva dos trabalhadores docentes.

Tendo como pressuposto de que o que está em jogo nesse quadro seria a promoção de uma melhor qualidade de vida no trabalho⁸ e pessoal para estes trabalhadores, que se vêem

⁷ Marcellino (2001, p.31) entende o lazer como: A cultura - compreendida no seu sentido mais amplo vivenciada (praticada ou fruída) no "tempo disponível". O importante, como traço definidor, é o caráter "desinteressado" dessa vivência. [...] a "disponibilidade de tempo" significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

⁸ Qualidade de Vida no Trabalho é uma terminologia que tem sido largamente difundida nos últimos anos, inclusive no Brasil. Como incorpora uma imprecisão conceitual, vem dando margem a uma série de práticas nela contidas que ora aproximam-se da qualidade de processo e ora da qualidade de produto, práticas estas também pertencentes ao contexto da educação escolar, uma vez que temos, de um lado profissionais docentes cada vez mais exigidos a desempenhar seu papel da melhor maneira possível e de outro, uma sociedade que espera que

submetidos a exigências cada vez menos humanas no trabalho docente, condição esta não passível de ser evidenciada de antemão pelos discursos teóricos, uma qualificada formação docente pode ser visualizada como um dos fatores que concorrem para atenuar os efeitos das distorções profissionais e promovem melhoria da qualidade de vida destes profissionais. Desejar ou reivindicar qualidade de vida tendo que conciliar vida pessoal e profissional, torna-se, então, um desafio para os trabalhadores docentes.

Para fazer frente a tal realidade, há, então, a necessidade de conceber os professores como sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de sua formação e de seu desenvolvimento profissional, mediados pelas condições de trabalho, pelas políticas públicas sociais e institucionais que direcionam valores e delineiam uma configuração do contexto social e da subjetividade dos profissionais. Tal concepção é decisiva para qualquer tentativa conseqüente de transformação da vida pessoal e profissional do trabalhador docente, porquanto, apostar na força de uma formação fundada nos princípios da qualidade e relevância social é um desafio que tem a ver com qualidade de vida, uma vez que se espera, tanto durante, quanto após a formação, condições para que os indivíduos nela inseridos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades.

Isto posto, nosso principal objetivo foi discutir e compreender o processo de formação que permeia e modela a profissão, as segmentações entre os universos da formação e do trabalho docente em suas continuidades e rupturas manifestas nas práticas destes professores e nas relações de sociabilidade e de profissionalidade⁹, a partir do registro e análise das vozes de professores do Ensino Fundamental¹⁰ de Escolas Estaduais em Araxá –

sejam formados, cidadãos educados, éticos, ou tecnicamente competentes para exercerem suas funções para o trabalho. Na década de 1960 o termo Qualidade de Vida no Trabalho enfatizava aspectos da “reação individual do trabalhador às experiências de trabalho”; na década de 1970 aspectos de “melhoria das condições e ambientes de trabalho, visando maior satisfação e produtividade”; nas décadas de 1980 e 1990, adquire importância como um conceito na busca de enfrentar as questões ligadas à produtividade e à qualidade total. Acreditamos ser esta última concepção, a que mais ecoa nos tempos atuais pelo fato de ser característica preponderante da globalização, a necessidade de produção com eficiência e qualidade. (ZAVATTARO, 1999, p. 73).

⁹ Entende-se profissionalidade num sentido dinâmico, na perspectiva do desenvolvimento profissional e de busca de autonomia, em certo sentido, em que o profissional da educação/docente vai construindo os saberes necessários/específicos ao exercício de sua profissão nas práticas educativas diversas e de ensino. Constitui um processo de reflexão pedagógica compartilhada e contínua sobre a sua prática, que se efetiva mediante interações, socializações profissionais, pessoais e institucionais sucessivas. Nesse processo, não se exime a responsabilidade das instituições formativas e contratantes, nem tampouco o incentivo das políticas de formação continuada, no sentido de criar condições concretas para atualização/aperfeiçoamento profissional, como também o compromisso do profissional com a instituição. Essa concepção encontra respaldo em Nóvoa (1997); Gómez (2001); Dubar (1997); Lüdke (2004); Foerste apud Lüdke (2004). Vide documentos da ANFOPE. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: Nov. 2006.

¹⁰ O ensino fundamental em Minas Gerais tem, a partir de 2004, a duração de nove anos, sendo composto de dois ciclos de formação: ciclo dos anos iniciais, com duração de cinco anos, e ciclo dos anos finais com duração de

MG, tendo em vista a ampliação do referencial teórico sobre trabalho precarizado e demandas à formação docente e qualidade de vida.

De modo mais específico, tivemos como pretensão, conferir certo destaque e necessidade de evidenciar a urgência de estudos quanto à formação de professores em um contexto de exposição a riscos, vivenciado atualmente por grande parte dos docentes que se ressentem de determinadas situações profissionais e evidenciam em suas práticas os efeitos que essa condição de não qualidade de vida no trabalho vem produzindo no seu cotidiano profissional e pessoal.

Analisar a interpretação que estes profissionais fazem sobre a precarização do trabalho docente e suas conseqüências para a qualidade de vida no trabalho, possibilitando-nos dimensionar que elementos constituem esta relação, com vistas à promoção de um ambiente de trabalho mais saudável que alimente o exercício profissional compatível com as expectativas dos professores.

Refletir, relatar e demonstrar a importância que é dada ao lazer no tempo livre disponível e suas implicações para a qualidade de vida no trabalho docente e também para as suas relações sociais fora do trabalho, no sentido de favorecer o espaço de expressão da subjetividade de professores e recuperação daquilo que dá sentido às suas memórias, evidenciando, assim, a complexa articulação entre o lazer no tempo livre (Universo extra-profissional) e o trabalho docente (Universo profissional).

Conhecer a percepção que os professores têm em relação ao que sua profissão representa para a sociedade, uma vez que a esta representação advém da realidade expressa e é conseqüentemente afetada pelas ações e condutas dos docentes.

Descobrir se existem ações pessoais por parte dos próprios profissionais docentes, onde sejam contempladas e valorizadas a prática de atividades de lazer no seu tempo livre disponível, de forma a oferecer uma melhor qualidade de vida ao mesmo, pessoal e no trabalho.

Tendo como tema formação e trabalho docente e alguns de seus desdobramentos, tratado sob diferentes olhares dos nossos entrevistados, a pesquisa teve como eixo condutor do percurso metodológico a história oral aliada à análise de conteúdo, pressupondo assim,

quatro anos. Neste estudo entrevistamos apenas professores (as) que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Anos Iniciais	Anos Finais
1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano	6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

(Secretaria de Educação, Resolução nº 521/04, de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais).

uma concepção de pesquisa que se constrói na relação permanente entre pesquisador e pesquisados que se transformam e se humanizam pela busca e discussão de suas trajetórias de vida. O caráter foi mais de exploração e entendimento e menos de provas de hipóteses, colocando, assim, mais ênfase na subjetividade que na objetividade. O interesse maior foi a descoberta e a compreensão e não a verificação, a comprovação.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta e tratamento dos dados, optamos pela história oral. A história oral, como é amplamente sabido, conforme autores como Meihy (2002), Thompson (1998), Cunha (1998), Bosi (2002) e outros, representa grande potencial para a revisão de interpretações e a formulação de novas teorias, na medida em que é capaz de fazer emergir novas questões e novos campos de investigação que poderão ser recriados e repensados a partir dos sujeitos pesquisados e pesquisador.

Nossa opção metodológica foi mais especificamente a história oral temática, que, de acordo com Meihy (2002, p.13), pode ser conceituada como "[...] uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover e facilitar o conhecimento do meio imediato".

A facilidade, quanto ao meio imediato, acima explicitada, está no sentido de possibilitar maiores desdobramentos e aprofundamentos quanto às questões ocultadas e ignoradas, tanto pelos sujeitos pesquisados, quanto para o pesquisador.

Thompson (1998, p. 44) defende a idéia de que a pesquisa em história oral garante a mudança de enfoque das investigações científicas, permitindo um encontro entre sujeito que investiga e o que é investigado, pois, [...] “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação”. [...] “traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”.

Para Meihy (2002, p. 132), a história oral se divide em três vertentes: história oral de vida, tradição oral e história temática. Na história oral de vida, a preocupação não é com a busca da verdade, mas sim com a versão do narrador, porquanto, [...] “torna-se o retrato oficial do depoente, assim, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas”.

Neste sentido, a história oral de vida pode expressar uma realidade social, impregnada de um sentido intenso, que, apenas por meio da narrativa oral, poderá se efetivar.

Ainda de acordo com Meihy (2002), a história oral temática, mesmo considerando que seja uma narrativa de uma versão do fato, visa buscar

[...] a versão de quem presenciou um acontecimento ou pelo menos dele tenha alguma versão discutível ou contestatória. Como a verdade no caso é um elemento

externo, o entrevistado pode e deve apresentar outras opiniões contrárias, e discutilas com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão contestada. (MEIHY, 2002, p. 146).

Sobre o motivo que nos levou a escolha pela história oral, está também o fato de as narrativas nos possibilitarem a ampliação das reflexões que por ora estavam sendo ignoradas ou ocultadas. Dessa forma, a história oral nos possibilitou observar, analisar e compreender como cada pessoa que narra, atribui significados à vida presente, mediados por perspectivas passadas e futuras, quando, o reconhecimento desta "voz" implica também o refletir sobre ela. O repensar (a si e seu trabalho). Repensar em processo. Repensar em contexto.

Thompson (1998, p. 334) reforça esta capacidade da história oral dizendo: “Única, muitas vezes candidamente simples, epigramática e, contudo, ao mesmo tempo representativa, a voz consegue, como nenhum outro meio, trazer o passado até o presente. E sua utilização altera não só a textura da história, mas seu conteúdo”.

Temos, assim, a história de vida como meio estratégico capaz de mediar passado e presente em busca da compreensão de dada realidade. Khoury (2001), esclarece ainda mais quanto às possibilidades da história oral como método para se estudar um contexto.

Se cada pessoa traz em sua experiência e em suas narrativas elementos de sua cultura, impregnados de seu próprio ponto de vista, forjado em convívio e em conflito na dinâmica social, não só dizemos que, na narrativa, dispomos menos de fatos reconhecidos como tais, do que de textos, de enredos, como também, que estes, a seu modo, são também fatos, ou seja, dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados. (KHOURY, 2001, p. 79).

Ainda com relação às narrativas, encontramos nos estudos de Cunha (1998), uma referência que reforça a importância de trabalhos desta natureza.

A produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos. (CUNHA, 1998, p. 41).

Mais que estratégia de oferecer informações, as narrativas são meio de formação de quem as apresenta, pois, podem ter o poder de disparar no próprio sujeito da narração, o desenvolvimento de habilidades para melhor captar, nos significados dos enredos, modos peculiares de ser e de viver, a resolução de tensões, conflitos e acomodações.

Observamos que, das várias formas de expressão que os sujeitos têm para revelar, relatar ou simplesmente dizer algo, está a possibilidade do direito à escrita ou à fala, através da narrativa oral. Muitas das vezes, poderá ser (ou não) a melhor maneira para várias pessoas se posicionarem como sujeitos culturais e históricos, compartilharem saberes ou vivências e colocarem seu ponto de vista a respeito de determinada realidade social. Para as finalidades de

nosso trabalho demos ênfase à observação, relatos introspectivos de lembranças e relevâncias e roteiros mais ou menos centrados no tema formação e trabalho docente.

Assumidos e explicitados tais pressupostos teórico-metodológicos, podemos dizer que a opção pela história oral temática ocorreu por ser ela uma metodologia que nos permitiu ter acesso às vozes que quase nunca são ouvidas, com a vantagem de nossos colaboradores terem sido sujeitos que concretamente participaram na construção da pesquisa. Assim, foi possível provocar o aparecimento de lembranças, ativar a memória, trocar informações, vivências, enfim, debater, conversar sobre temas que permearam a pesquisa, privilegiando tanto as experiências¹¹ desses sujeitos, como nossa capacidade de aprender, analisar, interpretar e, como não poderia deixar de ser, de nos posicionarmos diante dos diálogos relatados.

Bosi (2002, p. 17) já observava que “a memória não é sonho, mas trabalho”. Podemos acrescentar que o ato de lembrar em conjunto, isto é, o ato de compartilhar a memória, é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos - porque alicerçadas numa bagagem cultural comum e, talvez por isso, conduza a ação. Memória vista como a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações.

Procuramos assim, compreender, analisar e interpretar, o conteúdo expresso na voz dos sujeitos de um grupo de professores regentes (Concursados/Efetivos) no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano do ciclo dos anos finais) e que estão atuando há mais de 15 anos em Escolas Públicas Estaduais na cidade de Araxá – MG.

As entrevistas foram feitas com professores formados em diferentes áreas do conhecimento. Os entrevistados fazem parte do quadro de professores das Escolas Estaduais Loren Rios Feres, E. E. Armando Santos, E. E. Maria de Magalhães e E. E. Rotary) – todas no perímetro urbano da cidade de Araxá – MG.

¹¹ Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu - Jorge Larrosa Bondía em Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Traduzida por João Wanderley Geraldi. (BONDÍA, 2002, p. 20-28).

Optamos por dar voz a quem possui uma extensa experiência que pode favorecer uma leitura de realidades e trajetórias no magistério, com a intenção de provocar nos participantes uma reflexão e quiçá, mudanças sobre suas práticas. O que nos interessou foi, justamente, ter recuperado e ouvido suas experiências e os significados que atribuem ao modo de construir o ser professor, ao mesmo tempo em que retomaram sua trajetória e refletiram sobre seus conteúdos e sentidos pessoais e profissionais.

O que reforçou nossa escolha por esta amostra de sujeitos foi o fato de que, segundo Huberman (1992, p. 34), docentes na situação de já possuírem longa experiência profissional, já passaram por algumas das etapas do que ele chama de ciclo de vida profissional dos professores.

Em vez de hipóteses, partimos do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar correlacionadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Sendo assim, esses profissionais cumpriram em sua caminhada boa parte deste ciclo e, desta maneira, estão qualificados para trazer à tona projetos, frustrações, queixas e demais registros que a maturidade profissional e pessoal pode revelar. Enfim, consideramos que possuem um acervo histórico de vida que lhes permite e os qualifica a contribuir com significativas informações.

A escolha dos sujeitos levou em conta, a suposição de que os mesmos pertençam a um grupo de profissionais que comumente se revela em pesquisas, como trabalhadores atuando em mais de uma jornada de trabalho.

A opção pela amostragem por julgamento nos permitiu selecionar sujeitos que são boas fontes de informação precisa.

A abordagem da amostragem por julgamento pode ser útil quando é necessário incluir um pequeno número de unidades na amostra. A amostra por julgamento pode ser, nestes casos, mais fidedigna e representativa que uma amostra probabilística. (AAKER et al. 1995, p. 376).

Também foi condição *sine qua non* o consentimento do entrevistado em participar como sujeito da pesquisa. Decidida a amostragem interna, realizamos uma reunião com cada um dos profissionais, quando foram esclarecidos os propósitos deste estudo, discutida e ressaltada a importância da participação efetiva de cada um. Isso feito, foi assinado por cada um dos entrevistados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados se deu nos meses de Março e Abril de 2007.

O quadro das entrevistas foi determinado pela qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência das

informações. Enquanto foram aparecendo “dados” originais ou pistas que podiam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas continuaram sendo feitas. Enquanto foi possível identificar práticas, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências ainda não haviam atingido o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, não consideramos por concluído o trabalho de campo. Somente a partir do momento em que a carga de informações das entrevistas começou a se tornar repetitiva e/ou desinteressante, sob o ponto de vista de não estar apresentando relatos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, é que demos por encerradas as sessões de entrevistas (com os já entrevistados e tampouco com novos sujeitos). Em função do exposto, realizamos dez entrevistas.

Quanto ao local das entrevistas, o mesmo foi sempre definido pelo entrevistado. Cinco professores escolheram por serem entrevistados em sua própria casa; os demais escolheram serem entrevistados em seu local de trabalho. Tanto o ambiente da escola quanto o das residências apresentaram condições favoráveis para um desenvolvimento tranquilo das entrevistas. A duração das entrevistas se deu conforme algumas variáveis como a personalidade, grau de motivação, condições pessoais, possibilidades de verbalização do entrevistado, entre outras. Neste processo, tornou-se imprescindível a nossa capacidade de exploração e flexibilidade, no sentido de conseguirmos informações que nos fossem realmente significativas e desencadeadoras de avanços na temática da formação, trabalho e qualidade de vida docente.

Para o levantamento das informações, utilizamos como instrumento a técnica de narrativas individuais, tendo como roteiro, questões norteadoras¹². Foi elaborado um roteiro com questões, a partir das quais o entrevistado expôs seus pensamentos de forma oral. Para tal, foi usado um aparelho de mídia-player (MP4).

Durante a transcrição, para categorização, análises, classificação e interpretação das falas, foram levados em consideração na “voz” dos entrevistados sua capacidade de expressar e delinear possibilidades e limites da realidade temática em questão, assim como, aspectos como a emoção, inflexões, falas inconclusas e reticentes.

Quanto à análise do material, para apreensão do significado expresso nas falas investigadas e atenção ao conteúdo expresso na voz dos sujeitos pesquisados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

¹² Conforme apêndice que se encontra no final deste estudo.

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Com objetivo de realizarmos as análises de conteúdo desenvolvemos os seguintes passos: Uma leitura de todo material onde destacamos os temas e subtemas mais relevantes da pesquisa. Em seguida a classificação dos dados em temas e separação do material a partir de uma leitura do núcleo de significados mais recorrentes, tentando na medida do possível, realizar inter-correlações com outros temas afins. E, finalmente a composição do resultado de reflexões em todas as etapas desse processo, articulando o trabalho empírico com algumas inferências teórico-conceituais que ajudam ou permitem “ler” o universo pesquisado.

Com o propósito de descobrir se as condições de trabalho são ao mesmo tempo causa e efeito de uma má formação docente, onde formação intervém na qualidade do desempenho e este também pode levar àquela, apresentamos no primeiro capítulo algumas questões que se fazem necessárias para as devidas aproximações entre a formação e o trabalho docente. Para isso, levamos em conta a inseparável relação entre o que acontece naturalmente na docência e o que se constrói mediante uma historicidade atrelada ao contexto do capitalismo globalizado. São observadas aí, as vulnerabilidades e fragilidades dos cursos de formação e o papel das instituições formadoras, as novas exigências no trabalho docente e suas relações com a trajetória de vida profissional e com o desgaste da imagem docente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, a autonomia e identidades docentes, a imagem e representação do professor para si mesmo e para a sociedade, e finalmente as perspectivas no trabalho docente.

No segundo capítulo, abordamos os sentidos dados à qualidade de vida, trabalho e subjetividade docentes com o interesse em verificarmos se tais aspectos possuem estreita dependência e relação na vida pessoal e profissional dos professores.

E, finalmente, no terceiro capítulo, a partir de análise do conteúdo das entrevistas, apresentamos o tratamento qualitativo dos dados, articulando o trabalho empírico com algumas inferências teórico-conceituais. Buscamos assim, compreender o universo pessoal e profissional de um grupo de professores de Escolas Públicas de Araxá (MG), avaliando o campo da formação e trabalho e do não trabalho (extra-profissional) destes docentes e suas relações e articulação entre qualidade de vida pessoal e profissional destes sujeitos.

Convidamos você, leitor, a conhecer agora, as trajetórias admiráveis de um grupo de pessoas que ao longo de seus mais de 15 anos na docência como professores, vêm somar, de forma considerável, para que este estudo contribua e aponte, frente às grandes interrogações que se põem para o profissional docente, uma tomada de consciência da importância de

compreender a complexidade das relações que se estabelecem no seu cotidiano pessoal e avanços para uma melhor qualidade na vida.

O estudo que provisoriamente se apresenta finalizado, é, antes de mais nada, um começo de conversa na qual, reflexões postas estarão, com certeza, necessariamente, estimulando outras reflexões. Cada item aqui desenvolvido, pensado, descoberto, é para ser retomado, aprofundado, desafiado. Precisamos conversar.

1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO GLOBALIZADO.

A sociedade vive, hoje, um momento de sua história marcado por grandes transformações nas diversas esferas da sua existência: na produção econômica; nas relações políticas e sociais; e na construção cultural. As últimas décadas foram intensamente transformadoras dos modos de vida. As mudanças se deram em todos os âmbitos, dos costumes e valores até a vida cotidiana e o espaço e tempo urbanos. Na política, a democracia está em questionamento (Santos e Duboc, 2005; Vieira, 1997). Na tecnologia, as telecomunicações, a informática e as mídias constroem outros modos de circulação e utilização da informação (Castells, 1997; Lévy, 1993; Deleuze, 1992). No campo do conhecimento, a ciência vem passando por transformações profundas, e a forma de entender a produção de conhecimento passa a ter novos rumos que concebe o mesmo (o conhecimento) como um meio de revelar a verdadeira natureza das coisas (Prygogine & Stengers, 1991). Nesse sentido, Vargas (2001, p. 16) colabora apontando que “não restam dúvidas que o mundo contemporâneo está alicerçado em um paradigma de existência em que o tempo e o produto da ação humana constituem a matriz da convivência em sociedade”.

Nestes dois pólos norteadores do processo de produção, o homem, sujeito de sua própria história, tem experimentado estilos de vida jamais imaginados e que não raro, contrariam tudo o que foi produzido como conhecimento e desse modo, as verdades dos séculos XVIII, XIX e início e meados do século XX, foram abaladas.

Esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, as relações sociais, a educação, a qualidade de vida, dentre outros.

O cenário atual parece incontestavelmente marcado pela era das mudanças, sejam elas em nível comportamental, econômico, político, social ou tecnológico. As empresas modernas, diante dos processos de mudança e dos constantes avanços tecnológicos, têm buscado a qualidade e a competitividade para fazer frente à globalização da economia, e isso exige maior participação dos trabalhadores nos processos organizacionais. Neste sentido, espera-se que a empresa se preocupe com a qualidade de vida dos seus empregados, pesquisando junto a eles temas como: níveis de responsabilidade, salários, relacionamento interpessoal, condições de trabalho, pressões a que estão sujeitos e implicações de suas atribuições e dos impactos das novas formas de gestão com sua saúde física e mental. (FONSECA, 2001, p. 19).

Autores como Antunes (1995) e Frigotto (1995) apontam que, contemporaneamente, levar em conta o contexto, significa que, qualquer perspectiva que se delineie para a docência, enquanto profissão, deve passar pela discussão acerca das novas formas de sociabilidade

postas pelas mudanças no mundo capitalista, em especial, por considerações acerca da reestruturação produtiva imposta pela globalização¹³ da economia e sua incidência sobre as práticas sociais.

Assim, este novo contexto se reflete nas diversas dimensões da vida humana e na construção natural e histórica dos sujeitos. Sendo assim, buscamos neste capítulo, aproximações necessárias ao entendimento do que está posto especificamente para o trabalho e formação docente, a partir da existência desta realidade e suas contribuições e influências na construção da profissionalidade, da autonomia, da identidade e representação social¹⁴ dos profissionais docentes. Para tanto, partimos de uma configuração de uma realidade em que se encontram as relações entre formação e trabalho docente, desenvolvendo em seguida considerações sobre o necessário redimensionamento de seu papel, em face das exigências postas aos professores.

Não se deve negar o papel dos professores como sujeitos da história na configuração do contexto atual, ou seja, é preciso não perder de vista a historicidade dos professores, não se deixando iludir pela idéia de que a atual situação se dá apenas por fatores de ordem natural. Segundo Rey (2003, p. 94), esta historicidade tem ênfase no caráter singular, subjetivo e histórico do sujeito, determinadas pelo desenvolvimento de sua personalidade: “A historicidade do sujeito do reflexo tem diferentes formas de expressão, de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado pela personalidade individual”.

Este é o sentido da historicidade da existência humana, ou seja, os professores não são a mera expressão resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, eles são sujeitos em permanente processo de construção histórica.

Começamos por fazer algumas abordagens ao contexto de trabalho precarizado que se instaurou também na docência (baixos salários, poucas oportunidades para o desenvolvimento profissional, sobrecarga de trabalho, desemprego, insegurança...), assim como a sensação de

¹³ O conceito de globalização não descreve o processo como um todo, mas o faz tão somente de um certo ponto de vista. Junto com a globalização do grande capital, ocorre a fragmentação do mundo do trabalho, a exclusão de grupos humanos, o abandono de continentes e regiões, a concentração da riqueza em certas empresas e países, a fragilização da maioria dos Estados, e assim por diante (BENJAMIN et al., 1998, p. 33).

¹⁴ Representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção anterior ou do conteúdo do pensamento [...] que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Enquanto material de estudo, essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes de pensamento sobre o social (MINAYO, 1992, p. 158). Ainda acrescentamos que, com base em Leontiev (1978, p. 79), consideramos que as representações sociais são comportamentos que apresentam um caráter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inseridos em uma determinada realidade, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para a ação.

perda de relevância do trabalho docente como elemento estruturante de uma sociedade e a própria subjetividade dos professores.

Levando-se em conta a inseparável relação entre o que acontece naturalmente na docência e o que se constrói mediante uma historicidade atrelada ao contexto do capitalismo globalizado, fazem-se necessárias abordagens referentes a questões como: as vulnerabilidades e fragilidades dos cursos de formação e o papel das instituições formadoras as novas exigências no trabalho docente e sua relação com o desgaste da imagem docente, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, a autonomia e identidades docentes, a imagem e representação do professor para si mesmo e para a sociedade, e finalmente as perspectivas no trabalho docente.

Antes de qualquer análise, faz-se necessária a delimitação dos sentidos daquilo que denominamos de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases denomina de professores ou de docentes os que, em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, estão em efetivo exercício da docência como é o caso paradigmático do ensino presencial em sala de aula. E este é o patamar mínimo para outras funções de magistério (art.67, § único) ou os profissionais de educação dos diversos níveis (art.63, III). (CURY, 1999, p. 20).

Com apoio nesta concepção de professores ou docentes dada pela LDB, uma vez que trataremos especificamente da realidade de professores no Brasil e entendendo que tal lei parece não considerar os “professores” que não atuam de forma presencial como tais, é que este estudo será desenvolvido. Cabe aqui salientar que estudos no sentido de discutir e analisar as diversas categorias em que é classificada esta profissão fazem-se necessários.

Importante e necessária também, uma abordagem ao modo como vem se organizando o trabalho docente. Assim, para aprofundarmos na relação formação e atuação docente, temos:

[...] a divisão das tarefas e a divisão dos homens. [...] A divisão das tarefas engloba o conteúdo das tarefas, o modo operatório e tudo que é prescrito pela organização do trabalho. [...] A divisão dos homens compreende a forma pela qual as pessoas são divididas em uma empresa e as relações humanas que aí se estabelecem. (DEJOURS, 1987, p.34).

A organização do trabalho pode ser considerada neste caso, um processo em que a relação tarefas e homens, ao mesmo tempo, transita da segmentação em categorias à necessária proximidade e unidade destas, levando-se em conta, conteúdo, forma e sentidos que se dão nas relações pessoais. Esta organização acaba por exercer, a partir do conteúdo da tarefa e das condições de trabalho oferecidas, influências nas próprias relações humanas de trabalho e conseqüentemente nas subjetividades e na história individual de cada sujeito

inserido neste processo. Considerando a dura realidade do contexto histórico dos docentes, em que as marcas da precarização continuam com presença muito forte, esta organização posta impõe uma configuração socioeconômica na qual as condições de trabalho da imensa maioria dos professores continuam extremamente precárias.

Tão importantes como salário e carreira são as condições de trabalho. O desgaste a que trabalho e trabalhador se submetem perante a falta de condições para a realização do trabalho pesam na balança e, nos dias de hoje, tendem a pesar cada vez mais. Vejamos como se encontram estas condições nas escolas da rede estadual de ensino. As condições de trabalho dos profissionais em educação são muitas vezes bastante precárias. As condições de infra-estrutura em alguns lugares estão muito comprometidas, chegando a faltar material básico como giz, apagador, carteiras e cadeiras. (CODO & MENEZES, 2000, p. 16).

Dada essa situação de precarização, o conhecimento e reconhecimento de suas funções, são interpelados com relação a seu papel histórico e ainda pela existência de sentimentos e condições desfavoráveis para o seu desenvolvimento profissional. Castel (1997, p. 176) corrobora tal idéia quando nos aponta que [...] “a precarização faz com que essa situação do trabalho, tornando-se cada vez mais frágil, force as pessoas a se encontrarem em uma condição de vulnerabilidade”.

A precarização joga elementos de insegurança e de vulnerabilidade que se ampliam para outras áreas da vida social, para além do trabalho. A existência de condições como medo, ansiedade, e tensão na realização de suas tarefas, falta e/ou perda da autonomia do trabalhador na organização e realização do exercício de sua profissão, despreparo e/ou falta de condições de acesso às novas tecnologias, o temor do desemprego e a própria intensificação do ritmo de trabalho, que podem causar danos à saúde física e/ou mental como, por exemplo, depressão, nervosismo, fadiga, mal-estar, perda de apetite, distúrbios de sono, distúrbios psicossomáticos.

Assim, sobressai a noção de precarização para indicar a degradação das relações e das condições de trabalho e pessoais e conseqüentemente da organização do trabalho.

Novas formas de organização do trabalho, novas tecnologias e a precarização do trabalho trazem o temor do desemprego e a intensificação do trabalho. Percebe-se que o excesso de trabalho e a pressão por produção ocorrem em todos os degraus da hierarquia. (GLINA et al., 2001, p. 614).

Tem-se que, tal fenômeno atinge o cotidiano também de todos que se vêem inseridos no contexto educacional, influenciando e controlando o comportamento, personalidade e identidade, orientando e fundamentando suas ações, dos professores aos gestores na educação.

A estrutura da vida cotidiana destes sujeitos acaba por passar por transformações constantes na organização do trabalho e na vida privada, nos lazeres e no descanso do universo desta categoria. O trabalho escolar acaba por também ser reestruturado, dando lugar

a uma nova organização no trabalho docente, e tais transformações, sem as adequações necessárias, acabam por revelar processos de precarização e proletarização da profissão.

Quanto à organização escolar, percebe-se que aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Desse conflito, da expectativa que se cria em torno do que se encontra no dia-a-dia no trabalho docente, emergem situações não vivenciadas ou até mesmo desconhecidas para este profissional, que podem apresentar repercussões acentuadas sobre a saúde física e mental, sobre a capacidade de criação e autonomia, sobre a prática cotidiana prazerosa, enfim, sobre a qualidade de vida destes profissionais.

Na verdade, extrapola-se o papel do professor, ampliando-se as exigências para muito além do que sua formação o capacitou. Vários estudos têm mostrado que os trabalhadores docentes, por se sentirem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas, tecnológicas e administrativas, expressam sensação de insegurança e desamparo profissional, tanto do ponto de vista objetivo (faltam-lhes condições de trabalho adequadas), quanto do ponto de vista subjetivo.

Contreras (2002) esclarece sobre estas exigências definidas como papel do professor ao dizer que

[...] são cada vez maiores as funções atribuídas ao ensino, pretendendo-se que os docentes atendam a esferas da educação cada vez mais difusas e ambíguas [...] e onde se espera que a educação dê respostas a problemas cada vez mais complexos sobre crises econômicas, sociais e culturais de nossa sociedade. [...] Isto faz com que aumente nos professores o sentimento de responsabilização e culpa em relação ao que no fundo são problemas complexos de ordem institucional e social. (CONTRERAS, 2002, p. 151).

Os professores não conseguem reconhecer seu papel, uma vez que se vêem como os principais, e, em alguns casos, como os únicos responsáveis por darem conta dos problemas da educação no nosso país. Tais exigências se infiltram no cotidiano deste profissional, sendo necessário, então, utilizar o tempo reservado para suas atividades sociais, de convívio com a família e de lazer.

Os resultados de tal exigência para com os docentes e da falta de um tempo realmente livre no dia-a-dia dos mesmos, já podem ser notados através de pesquisas sobre os afastamentos e exonerações destes trabalhadores de seus cargos.

Segundo Gasparini et al. (2005), na última década, o trabalho docente tornou-se tema de vários estudos e de investigações, incentivando a formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim. Alguns estudos apresentam resultados consistentes e abrangentes que dão visibilidade às precárias condições do trabalho docente (anos de 1990) e “mostram sua associação com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria”.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI et al., 2005, p. 192).

Atividades docentes permeadas por uma organização e condições desfavoráveis como condições precárias, falta de flexibilidade na administração de recursos, pouca perspectiva de progressão na carreira, trabalho importante, exigente e sem reconhecimento no mesmo nível, a falta de apoio dos pais dos alunos, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura, má remuneração salarial e sobrecarga e intensificação do ritmo de trabalho, acabam gerando um sentimento de inutilidade por parte dos professores em relação ao trabalho que realizam, levando-os a trabalhar de forma insatisfeita, sem criatividade, sem ânimo para organizar e planejar suas atividades, e até ao desejo de desistir da profissão. Devido a esta intensificação do ritmo de trabalho, os professores, com o seu “tempo livre” cada vez mais escasso, se vêem com menores chances até para poderem se organizar para reivindicar mudanças neste quadro de precarização.

Segundo Codo e Menezes (2000, p. 15), seria a pior organização para um trabalhador escolher para se empregar:

[...] aquela que oferece salários muito baixos, remunerando mal a sua força de trabalho; que não oferece plano de carreira, que não tem esquema de avaliação que recompense o trabalhador proporcionalmente ao seu esforço; que ofereça infraestrutura precária para a realização do trabalho e pouco conforto para o trabalhador; que tenha relações burocratizadas, de modo que caminhos intermediários dificultem a realização do trabalho e a obtenção de recursos de forma rápida e eficiente; cujo trabalho implique em alto nível de responsabilidade sem nenhum privilégio em retribuição; cujo trabalho seja exigente, desgastante e sem reconhecimento social associado. Infelizmente, encontramos a maior parte destas condições na rede estadual de ensino.

A realização do trabalho docente dentro de um contexto de condições precárias poderá desfavorecer ao professor a condição de diversificar e enriquecer seu trabalho e sua própria formação.

Os salários são reconhecidamente baixos. Mais de 40% dos professores ganha menos de 500 reais por 40 horas semanais de trabalho e pouco mais de 10% ganha

1000 reais ou mais. Mesmo entre os professores responsáveis pelo 2o grau, cuja exigência de escolaridade formal é de nível superior completo, mais de 30% ganha menos de 500 reais mensais pelas 40 horas semanais. Apesar de haver relação entre nível de escolaridade e remuneração de professores da rede estadual de ensino, apenas 14% dos que têm nível superior tem remuneração a partir de 1000 reais. Em alguns estados, mais de 70% ganha menos de 500 reais por 40 horas semanais sendo que, entre os professores de 2o grau, isto é verdade para mais de 60% e para quase o mesmo percentual dos professores com nível superior completo. (CODO & MENEZES, 2000, p. 15).

É preciso oferecer melhores salários e dar condições adequadas de trabalho aos professores; é preciso, como demonstra Libâneo (2002, p. 49), proporcionar aos professores uma “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)”. Nesse sentido, segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1210) permeada por condições tão desfavoráveis, no Brasil, há ainda os professores que parecem “aguardar” por uma melhora salarial “com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países”.

Depreende-se então que, o fator salário recebido pelos professores da rede estadual pode ser considerado um indicador da precarização do trabalho dos professores. A pauperização profissional significa quase sempre pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo, acreditamos, no que tange ao acesso a bens culturais e de lazer.

Paralelamente à desvalorização salarial do professor produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Ele é mal remunerado, quantas vezes humilhado pelos alunos e pela hierarquia, desvalorizado socialmente, emprega muito tempo na tarefa extra-classe, vive isolado e, conseqüentemente, acaba interiorizando sua condição como inferior e depreciando seu próprio trabalho. (FONSECA, 2001, p. 16).

Consideramos assim que, a desvalorização salarial influencia no comportamento social, profissional e pessoal do professor e contribui para que o professor se sinta um profissional em condições inferiores à dos outros. De modo geral, pode-se dizer que essa crise é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente e também do processo através do qual a profissão se desenvolveu e do modo como está organizada. Aspectos esses que no seu conjunto interferem no envolvimento e na auto-realização do professor com o trabalho.

A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção desta não correspondência vai se ampliando, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho vai aumentando. É um processo cumulativo que, ao se desenvolver, gera diferentes tipos de abandono da profissão docente antes do abandono definitivo. (LAPO & BUENO, 2002, p. 34).

Mesmo alimentado pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e o mais próximo possível do que acredita ser efetivamente significativo para os vários sujeitos envolvidos no processo educacional em que está inserido, faltam ao professor elementos essenciais à segurança da prática pedagógica. Nesse caso, diante da impotência em realizar sua tarefa com qualidade, ancorada por uma práxis¹⁵, instala-se de forma cruel, o sentimento de culpa e uma baixa auto-estima no professor, já tão comprometida pela acentuada desvalorização salarial.

Hargreaves (1998, p. 211), em seus estudos, sugere como soluções para o problema: [...] “baixar as exigências de prestação de contas e a intensificação, reduzir a dependência em relação ao cuidado pessoal, aliviar a incerteza e a natureza aberta do ensino e não cair na armadilha do perfeccionismo”, ou seja, o professor tem que empenhar-se profissionalmente dentro de uma possibilidade racional quanto ao que pode e deve fazer ou assumir como sua efetiva função ou papel, perceber suas dificuldades e incapacidades como qualquer pessoa comum (não exigindo de si mesmo ser “um bom professor” o tempo todo), cuidar da relação vida privada e profissional de forma que uma não se dilua na outra e, finalmente, se organizar de forma a não acumular atividades que parecem nunca ter fim. Dessa forma, não podemos negar que, o desenvolvimento profissional esteja intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal.

Tais ações, acima apontadas, sugerem mudanças e pressupõem uma redefinição fundamental dos papéis, identidade e responsabilidade dos professores de forma a facilitar o tão necessário entendimento por parte da sociedade quanto à função a ser exercida pelos mesmos.

[...] a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. (LUDKE & BOING, 2004, p.1168).

Assim, como aos olhos de parte da sociedade, parece ser tão simples o exercício da docência, aos nossos não nos parece simples a mudança desta realidade. Esta mudança, acreditamos, poderá se iniciar, a partir do momento em que os sujeitos professores e a própria

¹⁵ No dizer de Konder (1992), a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo auto-questionamento, remetendo a teoria à prática. Para Freire (1988) práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1988, p. 67). Para ambos os autores, fica clara a idéia de práxis relacionada à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo.

sociedade perceberem o real papel, função e identidade da profissão docente, possibilidades de uma recuperação do valor e status desta profissão poderão vir a se estabelecer.

Segundo autores como Sordi e Camargo (1998) – recuperação do status profissional, Prette e Prette (1997) (conceito de habilidades sociais e desenvolvimento interpessoal), Marin (1998), Dickel (1998), Nóvoa (1992), Brzezinski e Garrido (2001) (formação do professor reflexivo na perspectiva da pesquisa-ação) um mecanismo básico para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios colocados para os professores e conseqüente mudança de sua prática profissional é, sem dúvida, seu desenvolvimento profissional, processo que se coloca em ações as mais diversas e que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da vida.

Este desenvolvimento profissional se constrói por acumulação (de experiências, de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), e também, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, avançando e recuando, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento.

Entender este desenvolvimento dos professores é reconhecer aspectos básicos como as intenções e o papel que o professor se coloca; o professor como pessoa, seus valores e características individuais; o contexto real em que trabalha e por fim a cultura escolar presente no cotidiano do mesmo.

Ao mesmo tempo em que a sociologia e a economia do trabalho discutem a mudança no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, que apontam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, em substituição a modelos de qualificação calcados no treinamento e na especialização, observamos pouca atenção, por parte dos pesquisadores, ao movimento semelhante que ocorre no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1138).

Importa então uma análise do trabalho docente, levando-se em conta o sujeito, a atividade e o contexto como um todo da escola, ou seja, mudanças são necessárias em duas perspectivas: a mudança cognitiva, afetiva ou comportamental de um indivíduo ou de um pequeno grupo e a visão organizacional da mudança que articula aspectos estruturais, culturais e políticos da organização escolar com mudanças nos professores e no ensino.

Therrien e Loiola (2001, p. 112) apontam que [...] “o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho”.

A reflexão, nessa perspectiva, é condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor,

constituindo-o como sujeito autônomo no mundo. Alarcão (1996, p. 174) corrobora dizendo que [...] “reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional” [...].

Não será então que, já a partir da formação docente, esta capacidade de “reflectir” sobre como tem sido organizado e em que condições tem se dado o trabalho docente, seja apresentada, analisada, percebida e experimentada, para que os futuros professores não sejam “pegos de surpresa” quanto à realidade com a qual terão que conviver ou transformar?

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (AQUINO & MUSSI, 2001, p. 218).

A partir desta capacidade de ser crítico-reflexivo, configura-se uma nova ordem para o pensar-se professor. Um novo modo de conhecer-se dentro da prática e do seu cotidiano é então conferido ao professor. A experiência dessa vivência peculiar contemporânea, acreditamos, obriga os sujeitos-professores desse tempo a analisarem sobre quem são diante das novas exigências do presente sobre a profissão e sobre si mesmos como pessoas que desejam qualidade em suas vidas. Esta atitude crítico-reflexiva supõe um trabalho de desconstrução e reconstrução de conceitos, de permanente reconceitualização.

Espera-se que, a partir da realidade encontrada no trabalho docente, os processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores, possibilitem aos professores ir construindo seus saberes e fazeres docentes a partir do conhecimento do meio e das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Que sejam capazes da compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem a sua prática, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Assim, com relação à sua prática, o professor deve estar atento ao que está por vir, pois, necessária se faz uma revisão constante de como está sendo desenvolvido seu trabalho, de que forma se potencializa seu talento e competências para lidar com o novo.

Os professores sabem que o seu trabalho está mudando, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação, culpa, incerteza, cinismo e desgaste. [...] As regras do mundo estão

mudando, [...] “está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem”. (HARGREAVES, 1998, p. 296).

O mundo muda. A profissão de professor, mesmo sem estar imóvel, não avança com a mesma velocidade, em razão de seu fechamento às demais práticas sociais, do individualismo dos professores (é comum o professor centrar as atividades na sala de aula para dar conta de tudo), e em razão das incertezas do trabalho docente. E, ao que nos parece, estas incertezas se instalam a partir da formação docente.

O individualismo não se confunde com a individualidade (independência, realização social). Ao se eliminar o individualismo não se deve eliminar a individualidade. O trabalho em equipe e a colaboração não podem eliminar as oportunidades de expressão de independência e iniciativa. Individualidade supõe o poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estando, portanto, ligada ao sentido da competência. Há, portanto, uma diferença entre isolamento (destino dos desconfiados — prisão, refúgio) e solidão (prerrogativa dos mais fortes — retirada para mergulhar nos próprios recursos, refletir, retroceder, reorganizar). Nem sempre os tempos comuns dos professores são vistos como úteis para a reflexão e a troca de idéias como estímulo à criatividade. A solidão, por outro lado, significando maturidade intelectual, capacidade de estar só, pode estimular a criatividade e a imaginação. (ALBERTANI, 1999, p.107).

Percebemos que a busca pela significação e identidade docente se dará concomitantemente de forma individualizada e coletiva. Individualizada, no sentido de possibilitar aos professores um mergulho nos seus próprios recursos, reflexões sobre o seu papel e importância social e conseqüente reorganização da sua prática profissional e vida pessoal. De forma coletiva, pelo fortalecimento da consciência de seu papel e de suas possibilidades, poder político, capacidade de reflexão, capacidade de organização da classe, e, por fim, o comprometimento com a mudança.

É também relevante para a promoção de mudanças duradouras, sistemáticas, alargadas e organizadas de forma coerente, em torno de teorias da prática e padrões de mudança, uma formação que desenvolva no professor o comprometimento com uma prática reflexiva, uma atitude investigativa permanente e um sentido de autoria dos projectos em que se envolve (pela utilização isomórfica, na formação, da teoria, da reflexão e da investigação em torno de projectos dos próprios professores). (SIMÃO et al., 2005, p.185).

Para desempenhar um papel ativo nas mudanças, os professores terão de tomar a iniciativa e desenvolver: uma prática reflexiva que lhes permita fazer face à diversidade e à mudança e de reconstruir a importância e valor do seu ofício; um envolvimento crítico nos debates da sociedade que defenda uma concepção aberta e democrática da cultura, dos conhecimentos, das competências, da cidadania. Serão necessárias para esta mudança, a articulação, execução e união dos professores, o estabelecimento de princípios éticos orientadores e parâmetros políticos que considerem o contexto social, os objetivos e os propósitos da mudança, para que, então, os professores possam aprender a se ver, perceber e

agir como sujeito da reflexão e autonomia no trabalho e na vida extra-trabalho, possibilitando assim, condições de mudança da realidade posta.

Acreditamos que os professores não podem se mostrar insensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente e muito menos ficar sozinhos na realização das tarefas de indagar e refletir sobre este contexto. Entendemos que, para que mudanças positivas ocorram e permaneçam, os professores devem se apresentar sensíveis à necessidade de novas disposições e sentidos não apenas da ação docente, como também da forma como deve se dar sua formação, na tentativa de reverem valores, motivações, responsabilidades, iniciativas e papéis.

Tratar do tema formação docente implica um conjunto de saberes, necessidades e desejos, representações, certezas e (incertezas) que vão se incorporando à vida dos professores. À medida que estes saberes são mobilizados, vai se constituindo, desse modo, a identidade profissional¹⁶ do professor e configurando a construção social da realidade docente e de sua prática pedagógica, que segundo Chakur (2002, p. 162) é

[...] tomada em seus três eixos – prática pedagógica, autonomia e identidade profissional –, desenvolve-se em níveis distintos de equilíbrio, que denominamos níveis de construção da profissionalidade docente. São níveis dispostos hierarquicamente, em ordem de crescente aperfeiçoamento.

Sendo assim, podemos considerar que o estatuto de profissionalidade e da identidade docente começa a ser construído a partir da prática pedagógica, passando pela conquista de autonomia e por fim pela configuração de uma identidade docente.

Porém, a profissionalidade pode se dar antes da prática pedagógica, ou seja, desde a escolha pela profissão, pois, é certo que quando fazemos nossas escolhas profissionais, já temos a compreensão e uma “visão” do que seja atuar naquela profissão, as dificuldades e desafios que temos que enfrentar e as possibilidades de avançar em todos os sentidos dentro da mesma. Sendo assim, cabem a seguir alguns questionamentos como: Qual o melhor espaço para a formação docente, de que forma e em que sentido deverá se dar esta formação docente? O que a sociedade espera dos professores, quais saberes necessita este profissional para dar

¹⁶ Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. [...] A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca da profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente - e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e escola. (GARCIA et al, 2005, p. 48 e 54).

tais respostas? A conquista da autonomia do professor se faz acompanhar de um processo de autovalorização que passa, por sua vez, pela competência resultante da formação profissional? Que identidade buscamos na docência?

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa. (RODRIGUES, 1997, p. 43).

Assim, temos que, também a profissão docente possui (ou deveria possuir) um status que afirme/confirmar a mesma como significativa e legítima na função de construção e formação intelectual da sociedade.

Há ainda que se legitimar o local mais adequado para que se dê a formação docente, então, perguntamos: esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural e do permanente exercício da crítica histórico-social? Ou também deverá sê-lo em outros níveis e instâncias não acadêmicas? Essas questões nos levam ao enfrentamento do desafio da definição dos locais institucionais para a formação desses profissionais e de orientações explícitas sobre a organização curricular dos cursos de formação, que quase sempre se esbarram nas leis nacionais. Dessa forma, centrar a formação de professores num projeto pedagógico próprio, articulado entre diferentes instâncias de formação de professor numa instituição modelar e atribuir-lhe a responsabilidade de concatenar, no âmbito das universidades, as políticas e planos de formação de professores, podem ser garantia não apenas de melhoria da qualidade de formação, mas da profissionalidade dos professores, de modo que se configurem sua identidade e seu estatuto profissional.

Dentro desta perspectiva, julgamos que as políticas e planos de formação docente deveriam assinalar que, um processo mais amplo e com a participação de outros sujeitos (Universidades, fóruns nacionais, organização sindical, pesquisadores acadêmicos) para quem deseja mais qualidade de vida na docência, pode ser considerado mais significativo. Assim, “entender a formação na perspectiva social é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação”. (MELO, 1999, p. 47).

Essa proposta estará atendida se os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente propiciarem que a experiência de aprendizagem dos futuros professores se caracterize segundo uma integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, onde se dê uma

efetiva contextualização dos conhecimentos de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores.

[...] É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. [...] Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 262-263).

Esta integração, teórico-prática permanente, contribuirá para a aproximação do futuro profissional docente, da realidade social e pedagógica do trabalho educativo, inserindo-o no contexto do sistema escolar. Não é propósito neste estudo alargar questões acerca dos estágios profissionais ou escolas de aplicação, porém percebemos que se faz urgente considerar que esta unidade entre teoria e prática só se dará quando efetivamente e competentemente existir um lugar e mais importante, um tempo, para o desdobramento, aproximações e conseqüentes avanços nesse sentido.

A existência de um lugar permanente de aplicação dos conhecimentos da didática e da prática de ensino, que envolvem observação, preparação do plano de trabalho docente, regência supervisionada de classes de ensinios fundamental e médio, avaliação, atividades de orientação de alunos, coordenação e animação de trabalho em grupo, entre outras. (MELLO, 2000, p.107).

A intenção de criar ou disponibilizar estes locais e este tempo contemplaria mais oportunidades aos discentes para estudos sobre a escola como espaço de trabalho educativo, relações educação e trabalho, investigações sobre ensino, metodologias, currículo, interdisciplinaridade e formação docente, acesso às tecnologias e seus impactos na sociedade e conhecimento das condições de trabalho e carreira. Isto também significaria a possibilidade ao profissional docente, compreender e atuar de modo autônomo frente aos conflitos, impasses e dilemas éticos próprios da profissão de docente e do processo educacional em geral.

Este processo, desde que realizado com efetiva participação do discente, da instituição formadora, da escola e do professor supervisor, asseguraria a vivência ao longo do processo de formação, em âmbito de sala de aula, da escola e/ou outros ambientes educativos,

garantindo a inserção do mesmo no contexto profissional e escolar, uma vez que o professor é o principal agente no cotidiano escolar.

Embasados em Mello (2000), consideramos que, em qualquer campo de trabalho, e isso não é diferente para o da educação:

[...] devemos buscar a qualidade, preparando assim, indivíduos críticos que percebam o seu contexto, que participem de decisões nos projetos políticos onde estiverem inseridos e não simplesmente se adaptem a eles, que possam questioná-lo e transformá-lo, de maneira criativa e competente. (MELLO, 2000, p.106-107).

Portanto, somente à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, os professores podem efetivar intervenções no cotidiano escolar, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais.

Quando buscamos formar um professor, devemos pensar não só sobre o conhecimento técnico, conceitual e metodológico que ele deve ter domínio, mas sobre o que pode significar a docência. Assim, é bom que o professor conheça sobre a sociedade em que vive, as outras pessoas com as quais se relaciona, as implicações éticas do trabalho que vai desenvolver e principalmente sobre sua função social e ainda sobre os problemas e os contextos do ensino que irá encontrar durante sua atuação profissional.

É na reflexão coletiva sobre o significado da docência, na busca dos saberes exigidos para ensinar e aprender e trabalhar com qualidade e em como deve se dar a formação docente que será concebida a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento da sua prática em defesa da qualidade e do respeito ao seu exercício profissional.

[...] além do nível individual, a autonomia expressa-se em outros dois níveis de domínio do coletivo: No primeiro corresponde às atividades laborais e implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido do trabalho, resultando em dignidade e satisfação. O segundo remete à ação política generalizada, à vida em sociedade e à produção cultural. Ter autonomia nessas esferas significa viver em sociedade, mas livre de imposições tirânicas, de normas arbitrárias, de trabalhos servis [...] exige árduos esforços, aumento de responsabilidade e engajamento permanente. (CATTANI, 1996, p.147).

Ao tomarem consciência desta perspectiva, os professores se reconhecem capazes de perceber que a conquista de uma autonomia em nível individual não é suficiente para a mudança que se deseja e que se faz necessária, pois, muitas vezes, as rotinas da instituição consomem as possibilidades da reflexão crítica, ficando clara então, a necessidade de os docentes, em aceitando fazerem/serem parte do problema, reservarem espaços na sua própria organização escolar para refletirem coletivamente sobre o sentido das práticas, refletindo sobre elas em busca de estratégias e alternativas.

Vale aqui reiterar a urgência da crítica e do diálogo, quando na implementação, quando no enfrentamento (se este se fizer necessário) das atuais formas de organização e às atuais concepções de formação de educadores propostas, quer seja pelos próprios professores, pelo Estado ou pela universidade.

Não enfrentar desafios postos pelo anacronismo de sua proposta pedagógica e de sua gestão significará aceitar as críticas que têm sido orquestradas pelo neoliberalismo [...] rígidas sem serem rigorosas, pouco ágeis para atender às novas demandas, tradicionais e pouco competentes. (KUENZER, 1998, p. 35).

O atendimento por parte dos professores às novas demandas educacionais vem “construindo” uma identidade docente que, a duras penas e efeitos perversos, cada vez mais apresenta um profissional sem poder de decisão, escolhas e representatividade.

Existem muitas proposições elaboradas pelos programas oficiais de formação nas políticas de governo do Ministério da Educação no Brasil. O campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira.

Os dados do próprio MEC indicam a premência em investir na formação dos professores da educação básica. O problema é como e para quê. Nesse assunto o Ministério é extremamente pragmático e, ao mesmo tempo, inteiramente submisso aos ditames do Banco Mundial. Dessa maneira, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo. (MELO, 1999, p.52).

Nesse formato de política de formação e reformas educativas advindas de concepções dos movimentos e reformas educativas nos diferentes países, marcadas ainda pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais, onde o MEC (junto a alguns Organismos Internacionais) apresenta uma significativa gama de projetos, documentos e programas, os professores encontram-se, assim, implicados em processos de mudança determinados num contexto macro que decorrem de processos impostos, onde os mesmos não tem a oportunidade de participar na elaboração dos pré-requisitos e critérios.

Quanto ao formato de política de formação no Brasil, Melo (1999, p.53) corrobora dizendo que as ações de formação são: “cada vez mais seletivas, excluindo uma parcela dos professores dos programas de aperfeiçoamento, além de evidenciarem uma tônica de treinamento em serviço, em detrimento de uma política de formação incluyente, reflexiva e crítica”. Tampouco consideram os anseios, necessidades e contexto do sujeito professor. Fica assim negada, já a partir das “oportunidades oferecidas” pelos programas oficiais de formação profissional para os docentes, a oportunidade de afirmar e/ou reafirmar a sua própria identidade.

Hoje, novas demandas estão postas para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam. Um dos desafios atuais diz respeito, exatamente, à definição do perfil e da identidade desses profissionais. [...] Para nós, a identidade é constituída com base no vínculo com o trabalho educativo, o que nos remeterá a exigências de formação profissional específica, na perspectiva de consolidar essa identidade e qualificar o próprio trabalho educativo. (MELO, 1999, p.57).

Continuar na luta por espaços de participação na elaboração das Políticas Públicas em Educação, onde constantemente são debatidos e definidos temas de interesses particulares dos professores, tais como: elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), utilização das novas tecnologias, forma de participação das organizações sindicais, participação das universidades públicas para a realização de cursos de formação continuada, garantia de recursos para projetos de formação profissional na lei orçamentária em âmbito estadual e municipal, avaliação do desempenho com fins de progressão na carreira, dentre outros, é tarefa da qual os professores não podem se furtar.

As vozes dos professores tem sido as grandes ausentes nas formulações das políticas, levando grande parte da sociedade a erroneamente responsabilizarem os docentes pelo fracasso das políticas, qualificando-os de desinteressados, quando, na verdade, eles tem sido resistentes a programas que não levam em conta suas necessidades, que ignoram seus saberes e experiências, que não incluem o contexto em que suas ações docentes acontecem, que os desprestigiam ao anunciar que os problemas da educação brasileira se dão, em grande parte, à formação deficitária dos professores. (TOSCHI et al., 2001, p.95).

Pensar, portanto, uma política de formação de professores requer a superação das resoluções e soluções fragmentadas, dissociadas da realidade dos professores, avançando para formas superiores na formação dos educadores, de profissionais da educação básica, que é o que sinaliza a concepção de base comum nacional, construídas coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação pelo movimento dos educadores.

A base comum nacional é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a idéia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que "a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras". (ANFOPE, 1992, p. 14).

A despeito desta análise, temos convicção de que os elementos denunciadores de tantas dificuldades presentes na política de formação docente constituem rico e estimulante espaço para a construção/conquista de mais qualidade para a escola pública e seus profissionais e renovam o direito a uma educação democrática e de qualidade social.

Aos profissionais docentes cabe fazer a leitura e a necessária análise do que está em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização

coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas, demonstrando desde já, poder e autonomia para decidir que qualidade se deseja para o trabalho docente.

A formação de professores fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social é um desafio que tem a ver com qualidade de vida, uma vez que se espera, tanto durante, quanto após a formação, condições para que os indivíduos nela inseridos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades. Há, porém, o que podemos chamar de consentimento por parte de uma expressiva quantidade de professores (talvez pela precarização a que chegou a docência) com o que está posto, no sentido de que realmente a profissão não é mais e nem será significativa socialmente. Então, lutar por/pelo/para que? Desejar efetivamente uma formação docente com qualidade requer que a mesma seja valorizada já a partir do momento em que ela se torna escolha por parte do sujeito que irá assumi-la como profissão; serão necessárias para que se dê a sua profissionalização¹⁷, antes, durante e após a formação, que este possua algumas capacidades como capacidade reflexiva e crítica, respeito, ética, esforço e dedicação, responsabilidades, cooperação e transparência.

A partir do momento em que o professor conseguir alcançar seu nível máximo de profissionalismo, quando suas possibilidades forem evidenciadas pela sociedade, quando conseguir envolvimento na política educacional, suas possibilidades de autonomia e identidade profissional serão então, percebidas e legitimadas, mais claramente.

A confiança e crença na importância do seu papel, desempenham na vida cotidiana dos professores função primordial no sentido de dar conta das situações que se apresentam no exercício de sua profissão.

Quando Hargreaves (1998, p.10) na sua obra - Os professores em tempos de mudança, ressalta que “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto”,

¹⁷ Entende-se profissionalização do magistério, ou num sentido mais amplo, do profissional da educação, como um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais, tais como: a) formação inicial articulada à formação continuada; b) construção democrática e justa da carreira profissional com amplo reconhecimento social, junto às garantias salariais e às condições de trabalho condignas do profissional; c) domínio de conhecimentos e saberes especializados e valores necessários à sua condição de profissional e de cidadão(ã), gerados na relação intrínseca entre a formação e o trabalho (articulação orgânica entre as agências formativas e contratantes); d) conscientização do profissional quanto à importância da sua condição profissional com independência e autonomia perante as burocracias estatais e institucionais; e) código de ética funcionando como um " controle social" mais amplo na sociedade. Muitos autores vêm contribuindo, cada um dentro do seu modo particular de enfrentar essa questão, para essa compreensão de profissionalização, como Nóvoa (1997); Enguita (2001); Tardif (2002); Alarcão (1996); Weber (1996); Lüdke (2004); Brzezinski (2002). Vide documentos da ANFOPE. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: nov. 2006.

cremos que mudanças na forma de conceber formação e trabalho docente não se darão de forma diferente.

Para amenizarmos o desconforto destas mudanças, desafios e problemas, os cursos de formação docente terão de se colocar como capazes de provocar nos professores os sentidos da reflexão, a proporcionar uma maior aproximação, adaptação e conformidade para atender a nova realidade, as novas necessidades e exigências postas. Trata-se então de não se poder pensar transformar a prática profissional sem transformar as ações de formação. Desse modo, os sujeitos engajados nesse processo poderão ter condições para avaliar e compreender, a partir da realidade posta, a necessidade de que a formação docente pode e deve mudar para responder aos desafios da realidade social, de trabalho e de vida dos docentes. Será preciso que os sujeitos se reconheçam neles. De nada valerão todas estas mudanças, se elas não forem apropriáveis por aqueles a quem se destinam e se não nos tornarmos sujeitos ativos e participantes deste processo.

2. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SUBJETIVIDADES DOCENTES.

Hoje vivemos uma época de grandes transformações sociais e culturais, responsáveis também por mudanças consideráveis no tocante às condições de vida e bem estar geral das pessoas. Transformações introduzidas pelas novas formas de organização do trabalho, pelas novas e diversificadas formas de acesso à informação, dentre outras, acabam por provocar mudanças nos comportamentos, nas formas de ver o mundo, bem como de se ver nele, e, acima de tudo, nas formas de ser de cada sujeito. Transformações capazes de provocar profundas mudanças nos processos de produção de subjetividade dos sujeitos.

Sobressai dessa nova temporalidade histórica uma nova dimensão subjetiva, uma nova forma de perceber o mundo e de se posicionar diante das questões atuais, reconhecendo-se neste processo de mudança como um sujeito que, conforme aponta Rey (2003, p. 78), consiga

[...] compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais, assim como o da rede complexa do social nos diferentes contextos em que ela (a subjetividade) se organiza através da história. Esta visão facilita transcender a divisão dicotômica entre o social e o subjetivo, assim como da dicotomia entre o individual e o social.

Especialmente em relação ao trabalho e às práticas cotidianas, estas alterações provocam a necessidade de reorganização no estilo de vida, escolha e priorização de fatores que integram o cenário social e profissional das pessoas e reconfigura subjetividades.

Estas transformações, a partir da compreensão do caráter subjetivo que configura o sujeito professor no seu modo singular de agir e de ser, constituem-se de ações e relações que visam, prioritariamente, satisfazer-lhe necessidades, desejos, propiciar equilíbrio e bem-estar. Talvez importe, sobretudo, esclarecer a importância dos professores como produtores e intérpretes do conhecimento e do saber em transformação. Se não se perceberem como tais, dificilmente estarão preparados para uma prática reflexiva, para a inovação e mudanças. Nesse processo, o caráter subjetivo de qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho está impregnado em toda sua trajetória de vida, em variadas épocas, espaços e histórias: na origem social, nos valores, interesses e opiniões, todas as relações, sentidos, sentimentos, desejos e ações, conhecimentos, experiências e valores individuais e coletivos, diferentes, sendo, portanto uma construção social.

Nessa perspectiva, a busca por este equilíbrio e bem-estar passa necessariamente pela qualidade pessoal e profissional dos docentes. Sendo assim, trataremos neste capítulo de

apontar os sentidos, dimensões e aproximações da qualidade para a vida dos docentes desde a sua formação e mais especificamente no trabalho docente.

O empreendimento da OMS é de grande contribuição teórico-metodológica para o tema, e aponta para quatro grandes dimensões ou fatores que compõem o dimensionamento de qualidade de vida: (a) física – percepção do indivíduo sobre sua condição física; (b) psicológica – percepção do indivíduo sobre sua condição afetiva e cognitiva; (c) do relacionamento social – percepção do indivíduo sobre os relacionamentos sociais e os papéis sociais adotados na vida; (d) do ambiente – percepção do indivíduo sobre aspectos diversos relacionados ao ambiente onde vive. (SEIDL & ZANNON, 2004, p.584).

Outros dimensionamentos sobre qualidade de vida segundo Gáspari e Schwartz (2005) podem ser apontados, como: condições e estilos de vida, idéias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana, qualidade de vida pessoal, institucional ou social e até ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais.

A qualidade de vida passa a ser então, a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais que pode ou não ser modificado, caracterizando-se as condições em que vive o ser humano. (GÁSPARI & SCHWARTZ, 2005, p. 72).

Temos então que, as condições em que vivem o ser humano também podem vir a constituir e dar forma e significado ao que seja qualidade de vida. Fortes componentes do mundo globalizado, onde percebemos o estímulo dado à prática de atividades denotadoras de “status” preconizam tal pressuposto: conforto, prazer, boa mesa, moda, utilidades domésticas, viagens, carro, televisão, telefone, computador, uso de tecnologias, consumo de arte e cultura, entre outras comodidades e riquezas.

Fazendo uma transposição destes componentes para o mundo da escola e do trabalho docente, seria como desejar (e por que não?): escola com salas de aulas amplas e bem equipadas, número reduzido de alunos por turmas (de forma a contemplar a possibilidade de atenção às necessidades dos mesmos), ambientes extra-classe para desenvolvimento de conteúdos, oportunidade e incentivo à formação, participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola, (espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão), constantes investimentos e melhoria da infra-estrutura material e didática na escola, preparo dos professores para utilização e acesso às novas tecnologias, salários condizentes com o esforço despendido desde a formação e suficientes para que não seja necessário o acúmulo de cargos ou jornadas de trabalho, tempo livre para o consumo de lazer, artes e cultura em geral, entre outras necessidades.

O patamar material mínimo e universal para se falar em qualidade de vida diz respeito à satisfação das necessidades mais elementares da vida humana: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer;

elementos materiais que têm como referência noções relativas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva. No mundo ocidental atual, por exemplo, é possível dizer também que desemprego, exclusão social e violência são, de forma objetiva, reconhecidos como a negação da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de componentes passíveis de mensuração e comparação, mesmo levando-se em conta a necessidade permanente de relativizá-los culturalmente no tempo e no espaço. (MINAYO et al., 2000, p.10).

Reconhecendo os impactos da qualidade de vida (prazer, descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social) ou da falta desta sobre os sujeitos, procuramos a partir dessa lógica, construir e potencializar avanços sobre qualidade de vida, isto é, na qualidade do viver dos profissionais docentes, entendendo que, qualidade deve significar muito mais que ter atendidas as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, vestuário, trabalho e moradia. Implica ter saúde física e mental, relações sociais harmoniosas e construtivas, emprego, segurança, qualificação profissional, relacionamento respeitoso e amigável com o meio ambiente e no ambiente de trabalho, tempo livre para o lazer e oportunidades para usufruir a cultura em sua plenitude.

Assim, em que sentido ou dimensão podemos perceber qualidade na vida e no trabalho dos professores, cada vez mais submetidos as mais diferentes formas de precarização no trabalho? Qualidade de vida e no trabalho dos docentes possui um sentido mais voltado para privilégio do que direito?

Penso que é preciso ‘adjetivar’ a qualidade quando nos referimos a ela, principalmente na educação. Usamos a expressão ‘de qualidade’ para indicar algo de caráter positivo. O que queremos, na verdade, é uma educação de boa qualidade. E temos necessidade de explicitar o que significa esse ‘boa’ com que ‘qualificamos’ a qualidade. Isso se aplica a todos os âmbitos da educação. No caso da educação profissional, talvez tenhamos que tomar um cuidado redobrado, na medida em que aí a idéia de qualidade às vezes vem ligada à ‘qualidade total’, que é a expressão utilizada para designar uma tendência que surge nos anos 50 do século XX no campo empresarial e que se sustenta em uma concepção que funciona como base ideológica do sistema capitalista e, portanto, é marcada pela defesa do individualismo e da competição nas relações sociais. A boa qualidade, que queremos para nossa educação, se revela no trabalho competente, que tem como eixo fundamental a dimensão ética, cujo horizonte é a afirmação do bem comum. A formação de boa qualidade será, então, aquela que cria condições para a construção cotidiana e coletiva da cidadania. (RIOS, 2004, p. 2).

Quando vista de forma mais focalizada, qualidade de vida no trabalho docente coloca sua centralidade na capacidade de trabalhar sem estresse ou de superar as dificuldades dos estados ou condições de precarização do trabalho docente e conseqüentemente alcançar o bem-estar no trabalho, manifestação esta que se dá, de forma palpável, não só a partir da dimensão de convivência entre as pessoas, mas também a partir de uma construção cotidiana de bem estar coletivo e individual.

É elevado o grau de centralidade alcançado pela problemática da qualidade na educação e no ensino e cada vez mais evidencia-se um quadro de tensão devido às exigências e intensificação das tarefas docentes.

Evidencia-se aí, o nível de ansiedade e tensão, provocado, sobretudo pela elevada responsabilidade que o trabalhador docente enfrenta em seu cotidiano profissional. Esses indicadores certamente, resultam em um clima de trabalho exaustivo e tenso, provocando desmotivação, conflito entre os membros da equipe e estresse ao grupo de trabalho e em particular, ao trabalhador, individualmente. (PEREIRA & BUENO, 1997, p.75).

É preciso uma vigilância crítica para enfrentar o grande desafio que é o de construir de verdade um espaço de ampliação e aprofundamento das discussões acerca do assunto, buscando, assim, caminhar na direção de uma docência de melhor qualidade e conseqüentemente melhor qualidade de vida pessoal dos docentes.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, qualidade [...] Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem [...] não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. (ENQUITA, 2001, p. 95).

Queremos, na verdade, uma educação de boa qualidade e temos necessidade de explicitar o que significa esse ‘boa’ com que ‘qualificamos’ a qualidade. Isso se aplica a todos os âmbitos da educação, e acreditamos que deveria se dar com atenção e exigências sérias também a partir do credenciamento e oferta dos cursos de formação por parte das Instituições de Educação, que a cada dia se proliferam de forma inconstante pelo Brasil.

[...] É indispensável que o país pense ou repense os critérios de autorização dos cursos e de avaliação dos formandos e dos professores já em exercício. Essa política precisa ser de âmbito nacional, como são e devem continuar sendo os processos de autorização e avaliação de cursos. Como toda política federativa brasileira, é indispensável que ela seja liderada pela União e formulada com a participação dos diferentes níveis interessados. (MELLO, 2000, p.105).

Além do benefício que teríamos com este processo orientador da política de formação e da certificação de professores, garantindo formação de melhor qualidade para os professores da educação básica e conseqüente melhoria da qualidade do seu trabalho, também teríamos condições de colocar os docentes mais próximos da realidade de elaboração e formulação destas políticas. Justamente o contrário do que tem sido feito; após elaboradas por “pesquisadores da educação” (muitas da vezes de outros países), estas políticas (distantes da realidade docente) são colocadas em prática pelos próprios professores, que tem que dar conta de executar (com qualidade) tais ações.

Desse modo, pode-se dizer que a questão da qualidade de vida diz respeito ao padrão que a própria sociedade define e se mobiliza para conquistar, consciente ou inconscientemente, e ao conjunto das políticas públicas e sociais que induzem e

norteiam o desenvolvimento humano, as mudanças positivas no modo, nas condições e estilos de vida [...]. (MINAYO et al., 2000, p. 16).

Acreditamos que avançar para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores com qualidade, deva ser um dos principais requisitos para também avançarmos rumo a uma melhor qualidade de vida no trabalho docente.

A política de aligeiramento da formação inicial, a ênfase em seu caráter técnico-profissionalizante, rebaixando as exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao dismantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado, vêm produzindo o perverso quadro revelado também pela pesquisa Retrato da Escola, desenvolvida pela CNTE (CNTE, 2002), e pelos dados da educação pública em nosso país, amplamente divulgados pela mídia nos últimos meses. (FREITAS, 2003, p. 1106-1107).

Quanto a muitos dos cursos hoje oferecidos procurados por alunos que buscam a certificação fácil, um processo sério de acreditação e autorização¹⁸ das instituições formadoras, contribuiria significativamente para, pelo menos, não estarem autorizados ao exercício profissional da docência, professores sem seriedade e qualidade.

[...] É preciso que fique claro que, se a formação do professor deve ser uma política nacional, o credenciamento e a certificação também devem estar nesse âmbito, uma vez que os diplomas expedidos têm validade para todo o país. [...] Como interesse nacional, terá de ser detalhada e implementada por organismos próprios, com participação indispensável das instituições formadoras, mas também dos gestores educacionais públicos e privados das três esferas responsáveis pela provisão de educação básica. (MELLO, 2000, p.108).

Fica clara, então, a necessidade de uma maior participação coletiva dos professores na elaboração e organização desta política nacional para a educação, lembrando do importante envolvimento dos mesmos nos acordos e propostas, e que devem ser os professores, os primeiros a se posicionarem quanto ao que exigir, uma vez que são os próprios, os primeiros a serem exigidos quanto à qualidade no trabalho.

Usamos a expressão ‘de qualidade’ para indicar algo de caráter positivo. Assim, dizemos que queremos uma educação ‘de qualidade’, uma escola ‘de qualidade’ etc. Portanto, é preciso explicitar de que qualidade estamos falando e que qualidade é esta que a escola, professores e a educação estão necessitando ou exigindo.

¹⁸ Os principais procedimentos de verificação e validação, com vistas à acreditação institucional e de cursos, atualmente em uso na Educação Superior, são os destinados a: (1) o credenciamento de novas instituições e cursos, cujo documento central é o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentado por todas as instituições em cadastramento inicial, que objeto de minuciosa avaliação e a constitui a base das informações oficiais, em quatro dimensões - contexto institucional global, organização didático-pedagógica da instituição e de seus cursos, corpo docente e instalações físicas e acadêmicas; (2) o credenciamento dos Centros Universitários; (3) a ACE - Avaliação das Condições de Ensino, que inclui verificações in loco por comissões de especialistas devidamente instrumentalizadas; (4) o Exame Nacional de Cursos, uma prova e um questionário em larga escala, aplicados a todos concluintes de cursos de graduação, com tabulações classificatórias em forma de ranking dos cursos; (5) a avaliação dos cursos tecnológicos, feita à semelhança da ACE ; (6) Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação, que tem como base relatórios anuais, analisados por comissões de pares, e verificações in loco a cada 3 anos, para emissão de um conceito e recomendação para credenciamento ou não. (LUCE & MOROSINI, 2004, p. 11).

Significa dizer que qualidade na educação em geral e, mais especificamente, para o desempenho do trabalho docente, dialoga com noções como motivação, satisfação, saúde, segurança no trabalho, novas tecnologias e seu impacto para o trabalho docente; aos salários e incentivos para ascensão na carreira; à criatividade, autonomia, grau de controle e quantidade de poder dos docentes sobre as políticas educacionais, assim como todas as necessidades para o desenvolvimento de competências docentes através da formação inicial e continuada.

É importante perceber o enfoque dado às políticas educacionais em meio do desmonte neoliberal. Gentili (2001) apresenta-nos uma discussão muito pertinente, na qual afirma que apenas a reprodução de discussões defensoras de “direitos” não produz eco, pois é necessário acontecer, principalmente, a defesa da ampliação das condições materiais, objetivas e concretas dos trabalhadores.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...]. (GENTILI, 2001, p. 247).

Os caminhos estabelecidos para as políticas sociais, em meio da ordem capitalista, são provenientes de relações mercadológicas, as quais se mantêm por meio da dominação de classes. Diante deste fato concreto, Frigotto (1995, p.17) mostra a importância de desenvolver “embates cotidianos para garantir a defesa de direitos fundamentais, como saúde, educação e cultura”. Embates estes que, de certa forma trazem à tona questões como: Assim, Até que ponto a boa ou má qualidade de vida influencia a prática docente e motiva o professor a realizar seu trabalho? Em que sentido esta boa ou má qualidade de vida permite que o professor se realize pessoal e profissionalmente, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações e práticas? O professor é capaz de se afirmar como mais competente, de se sentir mais feliz a partir da qualidade de vida que usufrui? Uma melhor qualidade de vida dá ao professor maiores condições e chances de apropriação do saber teórico-prático? Tais questionamentos sobre qualidade de vida do docente nos reportam a um processo mais amplo que pensar o simples aumento da promoção profissional, melhoria de produção, condições e estilos de vida. Envolve a direção, o sentido e sobretudo, o conteúdo do crescimento, da qualificação, da capacitação buscadas na formação, até o gerir sua própria formação inicial e/ou contínua, o controle da organização e das condições do trabalho, participação e intervenções nas políticas públicas de educação e qualidade dos ambientes e das relações interpessoais que ali se estabelecem.

Assim como com relação à qualidade, muitas são as dimensões da expressão Qualidade de Vida no Trabalho, ora associando-a as características intrínsecas das tecnologias e ao seu impacto; ora a elementos econômicos, como salário, incentivos, abonos, ou ainda a fatores ligados à saúde física, mental e à segurança e ao bem-estar.

Assim, a idéia de Qualidade de Vida no Trabalho procura amalgamar interesses diversos e contraditórios, presentes nos ambientes e condições de trabalho, em empresas públicas ou privadas. Interesses estes que não se resumem aos do capital e do trabalho, mas também aos relativos ao mundo subjetivo (desejos, vivências, sentimentos), aos valores, crenças, ideologias e aos interesses econômicos e políticos. (SATO, 1999, p. 57).

Gasparini et al. (2005) fazem uma revisão da literatura onde apontam a grande preocupação por parte de alguns pesquisadores em estudar a qualidade de vida no trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da vida do trabalhador docente. São alguns dos estudos apontados pelos autores: Zaragoza (1999) - estado de "tensão" e "estresse", denominado esgotamento docente; Siqueira e Ferreira (2003) - causas de afastamento do trabalho em docentes; Codo (1999) – Envolvimento e exaustão emocional dos docentes; Noronha (2001) - sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade nos docentes, evidenciando a associação entre as queixas de cansaço e sobreesforço físico e mental; Gomes (2002) - referência à sobrecarga de trabalho determinada por diferentes fatores (gestão, política, infra-estrutura e tempo), mencionando aí, a invasão do tempo e do espaço extra-escolar pelo trabalho.

Nestas pesquisas, ficam evidenciadas algumas causas e efeitos quanto ao quadro de precarização do/no trabalho docente atual: a contaminação do tempo extra-trabalho, o sentimento de insegurança e ainda o desencanto pela profissão.

Como um dos elementos que podem estar associados às queixas e ao adoecimento, temos o trabalho do professor que não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exigindo atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, freqüentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas acaba requerendo avaliações múltiplas e esquemas variados, sendo então, necessário maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. (GASPARINI et al., 2005, p. 196).

A intensificação e tantas exigências no trabalho são elementos denunciadores do quadro encontrado de nervosismo, tensão e preocupação entre os professores. Porquanto, o trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, intensificando assim, o ritmo e diversificando e ampliando as atividades docentes.

Dessa forma, a busca pela realização profissional e pessoal confronta-se com as dificuldades para o desenvolvimento profissional, com a monotonia e o desgaste pelo ritmo de trabalho, com a necessidade de descanso e de afetividade na convivência com a família, de participação em encontros culturais e sociais, de práticas corporais, bem como de aspirar à liberdade, ao sentir-se sufocado pelas limitações que pertencem ao dia-a-dia dos trabalhadores docentes.

O trabalho docente mostra-se cada vez mais precarizado e associado ao estresse e a momentos da vida diária - o cotidiano - desejados pela maioria das pessoas como tempo para o prazer, sociabilização, liberdade e promoção de qualidade de vida, permeados por poucas possibilidades que impliquem na concretude de tais desejos destes trabalhadores.

Trata-se, então, de buscar a humanização do trabalho, observando-se também que, em todas as sondagens feitas sobre qualidade de vida, valores não materiais, como amor, liberdade, solidariedade e inserção social, realização pessoal e felicidade, compõem sua concepção.

Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. (MINAYO et al., 2000, p. 8).

O fator econômico é determinante para a qualidade de vida, pois, o acesso a bens e serviços é uma necessidade de todos. No mundo de hoje, os baixos salários é fator também agravante da precarização do trabalho docente, quando o mesmo, por exemplo, contribui para uma não apropriação de cultura, lazer, participação em ações formadoras e possibilidade de trabalho com maior qualidade (trabalho em apenas um turno). Este último, com vistas a possibilitar, a partir das relações interpessoais (esfera da vida humana que dá sentido e significado ao existir) que ali se estabelecem, a oportunidade de melhor qualidade na convivência, e no sentido de reduzir as distâncias que segregam determinados grupos sociais. Contudo, em função do baixo salário e conseqüente necessidade de se trabalhar em mais de um turno, o professor tem então, diminuídas as oportunidades de utilizar seu tempo livre (disponível) para cuidar de sua formação pessoal e profissional. Assim, o professor se desdobra para dar conta de tamanha exigência, para com isso, dada a sua responsabilidade, cumprir de forma competente e profissional as suas tarefas.

[...] a intensificação supõe: redução do tempo de relaxamento e do tempo para atualização profissional, criação de sobrecarga crônica e persistente, redução na qualidade do serviço, diversificação do saber especializado e da responsabilidade, além de criar e reforçar escassez de tempo de preparação e levar os professores a apoiá-la como “profissionalismo”. (HARGREAVES, 1998, p. 287).

A intensificação do trabalho docente só faz aumentar a pressão a que vem sendo submetido o trabalhador docente, e ainda, percebemos que, para dar conta de tantas exigências, o professor acaba tendo que utilizar parte ou todo o seu tempo livre disponível que teria para relaxar e descansar, se desenvolver profissionalmente e conviver socialmente.

A conquista da instituição ou ampliação de um tempo realmente livre para a preparação das atividades docentes, ajudaria o professor a relaxar do estresse provocado pela intensificação das tarefas docentes, aumentaria significativamente a disposição do mesmo para estar em sala de aula e ajudaria o professor a fazer as coisas mais bem feitas e organizadas.

Halbwachs (1990) nos apresenta que “a divisão do trabalho social prende o conjunto dos homens a um mesmo encadeamento mecânico de atividades: quanto mais ela avança, mais nos obriga a sermos exatos”.

[...] Sou então obrigado a regular minhas atividades conforme os ponteiros de um relógio, ou conforme o ritmo adotado pelos outros e que não levam em conta minhas preferências e necessidades, ser avaro com o meu tempo, e nunca perdê-lo, porque comprometeria assim algumas oportunidades e vantagens que me oferece a vida em sociedade e do trabalho. Mas o que há talvez, de mais penoso, é que me sinto forçado, perpetuamente, a considerar a vida e os acontecimentos que a preenchem sob o aspecto da medida. (HALBWACHS, 1990, p. 90).

Então, a oportunização de maior tempo livre para os professores é fator preponderante para a sua qualidade de vida, uma vez que proporciona a oportunidade de nos revelarmos para os outros e para nós mesmos; e também por meio deles construímos nossa identidade. A partir deles também descobrimos habilidades, poderes, limites, competências, alegrias, tristezas... Criamos vínculos com as pessoas, com os ambientes, desenvolvemos interesses, afinidades, finalidades e metas para nossa vida. Enfim, o trabalho, assim como o lazer, são espaços privilegiados que não podem jamais se distanciar um do outro, pois, se um distanciamento se impuser, nem um, nem outro, acontece no seu verdadeiro sentido.

Compreendemos ser de fundamental importância, que haja um equilíbrio entre os vários aspectos e funções que compõem o dia-a-dia dos professores: trabalho, lazer, relações sociais, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal, pois, como bem demonstra Dumazedier (1975, p. 23) o lazer enquanto promoção da saúde integral possui três funções primordiais, sendo elas: a de descanso, de divertimento (distração, recreação e entretenimento) e de desenvolvimento da personalidade.

Estas funções ressaltam os elementos que conduzem o indivíduo ao seu pleno desenvolvimento, condição para seu bem estar social e para uma participação mais ativa no atendimento das necessidades de ordem individual, familiar, profissional e cultural.

Em contraposição ao trabalho, o lazer procura favorecer consideravelmente, o nível de saúde integral e sobretudo, mental das pessoas, canalizando as energias perdidas para os aspectos saudáveis, aliviando assim, a fadiga exaustiva e o estresse provocados pelas condições desfavoráveis da contexto do trabalho docente. Assim, a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas tem colocado em evidência a importância do lazer.

Repensando estas questões, consideramos ser relevante que, nos momentos livres de trabalho, fora da escola, os profissionais docentes possam desenvolver atividades de lazer, como meios de reeducação das capacidades física, mental, social e espiritual, bem como, como forma de distração, recreação, entretenimento, de comunicação, motivação e alívio de tensão.

Em relação às atividades desenvolvidas no tempo livre, o lazer é considerado defesa contra o esvaziamento existencial e o cortejo de manifestações de sofrimento mental associadas ao trabalho e como componente importante na consecução de melhores padrões de qualidade de vida. (MONTEIRO & GOMES, 1998, p.350).

Para que o lazer possa propiciar os objetivos acima descritos, são necessárias atividades que possibilitem prazer, descontração, desligamento das preocupações do trabalho cotidiano, enriquecimento existencial, e que sejam emocionalmente significativas e socialmente gratificantes.

E mais, entendemos que o lazer deve ocorrer enquanto fruto de uma atitude pessoal, em que o indivíduo deve ter liberdade para eleger as diferentes atividades de forma crítica e criativa, dentro do seu "tempo liberado" ou "tempo livre", e que estas não estejam determinadas por obrigações sociais, econômicas, políticas e ideológicas.

Pereira e Bueno (1997, p. 81) relatam que “quando o indivíduo tem conhecimento e interpreta o significado do lazer, encontrando condições favoráveis para sua prática, isso torna-se uma das mais importantes providências para a humanização do ambiente”.

O indivíduo adaptado ao seu ambiente, participa do seu desenvolvimento. As atividades de lazer conduzem à reeducação e a participação, criam laços afetivos entre o homem e a cidade e/ou ambiente. Os indivíduos devem ser motivados a apropriar-se do seu ambiente, principalmente através da criação de recursos de lazer que sua própria imaginação indicar. Isso desenvolve maior intimidade deste com o meio e conseqüentemente, permitirá o desenvolvimento das relações interpessoais e grupais. (PEREIRA & BUENO, 1997, p. 81).

Então, poderá estar fundamentada na fala de Pereira e Bueno (1997), uma das possibilidades de melhoria no ambiente precarizado de trabalho do profissional docente. Acredita-se que este profissional desempenhará suas funções com mais qualidade, competência e motivação, pois irá se apresentar para o trabalho, mais disposto, bem-humorado e descansado.

Outra dimensão que diz respeito à qualidade de vida no trabalho e que também apresenta nuances problemáticas por desconsiderar as relações que cotidianamente ali se estabelecem é a forma como é organizado este trabalho.

Qualidade de Vida no Trabalho é também “determinada por fatores psicológicos, como grau de criatividade, de autonomia, de flexibilidade de que os trabalhadores podem desfrutar” ou ainda de “fatores organizativos e políticos, como a quantidade de controle pessoal sobre o posto de trabalho ou a quantidade de poder que os trabalhadores podem exercitar sobre o ambiente circundante a partir de seu posto de trabalho”. (SATO, 1999, p. 33).

Nesse sentido, ressaltamos que, dos elementos que explicitam a definição e a concretização da qualidade de vida no trabalho, a autonomia, criatividade e o poder que os trabalhadores têm sobre os processos de trabalho, aí incluídas questões de saúde, segurança e suas relações com a organização do trabalho, são fatores importantes que configuram ou determinam a qualidade de vida (no trabalho) das pessoas.

Aqui, a noção de autonomia deve ser entendida como a possibilidade dos trabalhadores conhecerem o que os incomoda, os fazem sofrer, adoecer, morrer e acidentarem-se e articulada à viabilidade de interferir em tal realidade. Controlar as condições e a organização do trabalho implica, portanto, a possibilidade de serem sujeitos na situação. O exercício do controle tem tanto uma face objetiva (poder e familiaridade com o trabalho), como uma face subjetiva, ou seja, o limite que cada um suporta das exigências do trabalho. (SATO, 1999, p. 78).

Fica evidente que diversos fatores, além daqueles presentes na organização, interferem na satisfação do indivíduo, refletindo-se em seu desempenho no trabalho e em todas as dimensões do seu ser: física, social, psicológica, intelectual e profissional.

Em pesquisa empreendida por Marqueze e Moreno (2005, p. 71-75) estudos sobre o trabalho apontam para as mais diversas características do termo satisfação. A sua concepção dentro do trabalho chega a ser compreendida, “ora como um estado emocional com duplo componente: o de alegria (satisfação) e o de sofrimento, desprazer (insatisfação)”, ora como um “sentimento que resulta da situação total do trabalho, ora como um estado pessoal, subjetivo, dinâmico e constantemente modificável por condições intrínsecas e extrínsecas do trabalho e do trabalhador”. Segundo seus estudos, a satisfação no trabalho está relacionada ao tratamento de justiça e de respeito a que o trabalhador é submetido ou ainda como a atitude geral de uma pessoa em relação ao trabalho que realiza. Assim, temos que, as definições sobre satisfação no trabalho, independentemente da concepção abordada, só possuem valia se consideradas as diferenças individuais resultantes da interação com as experiências vividas.

Ainda segundo Marqueze e Moreno (2005, p. 71-75), é condição necessária para esta satisfação, que o trabalhador possua o conhecimento sobre oportunidades de progresso e promoção no trabalho e o modo como ocorre a avaliação da performance profissional, que

tenha uma carga de trabalho condizente com o papel e com o tempo disponível para realizá-la, a não interferência do trabalho no tempo da vida particular, o poder de autonomia, de autoridade e influência necessárias à execução de seu trabalho, concessão de bons salários e benefícios, bom relacionamento social no trabalho (envolvendo chefia e colegas) e perspectivas de crescimento profissional dentro da organização. Enfim, como acreditam Dejours et al. (1994, p. 47), “[...] trabalho prazeroso é aquele em que cabe ao trabalhador uma parte importante da concepção. Assim, a inventividade, a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o emprego da inteligência é o que deve ser buscado”. No que diz respeito à qualidade de vida no trabalho do professor, trata-se de articular o melhoramento da qualidade geral de vida a uma maior participação dos trabalhadores docentes nas decisões que diretamente dizem respeito à sua vida profissional.

Dando sentido à qualidade de vida e de trabalho, não basta para o profissional docente sua simples capacitação, importando também, seu espaço a conquistar nos aspectos pessoal, político e profissional e, como não poderia deixar de ser, a conquista necessária e vital da motivação e do prazer no trabalho e na vida. Desse modo, assim como Camargo e Bueno (2003, p. 491), acreditamos que “as pessoas só se motivam quando percebem claramente a possibilidade de prazer naquilo que fazem. [...] Se a aproximação ao prazer não nos é suficientemente clara, surgem as manifestações de descontentamento e insatisfação”.

A busca pelo prazer no trabalho é fator que favorece o alívio das tensões que se estabelecem no dia-a-dia da prática docente. Se o prazer se estabelece, o professor é capaz de encontrar condições favoráveis para a sua prática. Muitos dos aspectos apontados como capazes de estabelecer mudanças, tanto na formação quanto no trabalho docente, apresentados no decorrer deste capítulo, só serão capazes de reverter o quadro apresentado de precarização na docência, se estiverem condicionados ao prazer; condição esta, das mais importantes para a humanização do ambiente de trabalho.

Nesse contexto, só terão prazer, satisfação no trabalho, aquele profissional que conseguir o mínimo de qualidade, tanto na vida pessoal como na profissional, aqueles professores que souberem e puderem desenvolver, de forma harmônica, todas as suas dimensões subjetivas no que diz respeito à qualidade de vida pessoal e no trabalho.

3. VOZES DOCENTES E O APELO À QUALIDADE DE VIDA E DE TRABALHO

Neste capítulo, está em questão a discussão dos resultados da pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender, a partir das vozes de professores do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais em Araxá - MG, o processo de formação que permeia a profissão, as segmentações entre os universos da própria formação, do trabalho docente e a manifestação de qualidade de vida nas suas práticas cotidianas, mais especificamente nas relações de sociabilidade e de profissionalidade docente.

Acreditamos que, para compreender de que maneira a formação e, conseqüentemente, o trabalho docente acontecem ou podem vir a acontecer com mais qualidade na vida destes entrevistados, se faz necessário perceber como a formação e o trabalho são organizados, além, claro, do conjunto de fatores pessoais e de contexto que influenciaram e ainda influenciam os principais sujeitos neles envolvidos, os professores. Para isso, foram analisados os depoimentos dos professores, estabelecendo um diálogo entre as vozes dos entrevistados e a literatura que trata dos vários aspectos a que se reporta nossa pesquisa, dentre eles: a formação oferecida aos docentes, imagem e representação do profissional docente para a sociedade, o papel das instituições formadoras de professores, condições do trabalho, exigências no trabalho docente e suas relações com a trajetória de vida profissional e com o desgaste da imagem docente, a autonomia e identidades docentes, e finalmente as perspectivas no trabalho docente com qualidade.

Algumas categorias de pesquisa foram estabelecidas com o objetivo de organizar as questões propostas durante a entrevista e de elucidar outras descobertas emergidas na narrativa dos professores entrevistados. Os detalhes de como foram construídas já foram apresentadas na metodologia. Cinco grandes categorias foram mais evidenciadas, seja pela orientação teórica que foi assumida, seja pelos próprios depoimentos que trouxeram fortes relações com tais questões. São elas: 1. Subjetividades e imagem de si como pessoa; 2. Significados da imagem docente e de si mesmo como profissional; 3. A trajetória de formação; 4. A trajetória profissional e; 5. Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência. As categorias estão apresentadas na seqüência. Todas as mensagens destacadas em *itálico* advêm das entrevistas realizadas neste estudo no ano de 2007.

Procuramos assim, compreender a partir do concreto, como se dá a lógica do tempo do professor que tem que se desdobrar para dar conta das tantas exigências, entender de que maneira a formação docente tem acompanhado as mudanças advindas de um dado contexto

globalizado e ainda explorar nas análises o dimensionamento que os professores entrevistados possuem quanto à consciência de suas necessidades para que seu trabalho realmente se dê com qualidade.

3.1 Subjetividades e imagem de si como pessoa.

Utilizar as entrevistas como uma estratégia de investigação, a partir da fala dos entrevistados, nos possibilitou descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo assim, cadeias de significação. Acreditamos ser importante fazer uma breve apresentação, mostrando como cada um dos entrevistados narra sobre a imagem que faz de si próprio como pessoa. Os nomes que apresentamos para os entrevistados são fictícios e têm a finalidade de manter acordado o termo de consentimento que foi assinado por todos os participantes e que previa o sigilo na identificação do sujeito pesquisado.

Quadro 1 – Perfil e imagem dos professores

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Subjetividades e imagem de si como pessoa	Perfil e imagem dos professores	<i>Eu tenho uma vida um pouco agitada, mas a gente tenta conciliar com o lado pessoal. Ele às vezes fica esquecido, mas, tentamos controlar. Eu tenho o seguinte lema: Lutar pela vida, este é o meu objetivo. Dar condições para que minha família possa estar passando por períodos melhores, por conhecimentos melhores, adquirindo cada vez mais conhecimento. Como objetivo maior de vida quero dar aos meus filhos esta condição e ao mesmo tempo poder contribuir para que eles possam estar substituindo a gente amanhã. Eu sou muito rigorosa, exigente e ao mesmo tempo muito amorosa. Convivo há trinta e dois anos com meu esposo. Só de casados já são vinte e dois. Nós nos conhecemos assim: quando bati o olho, pensei, ele vai ser meu de qualquer jeito. Foi amor à primeira vista e eu lutei muito, com unhas e dentes para conquistá-lo. Ele era uma pessoa muito concorrida e aí eu pensei, ele vai ter que ser realmente meu. Quando eu coloco alguma coisa como</i>

Subjetividades e imagem de si como pessoa	Perfil e imagem dos professores	<p><i>objetivo, eu quero alcançar e como pessoa eu sempre luto para alcançar minhas coisas e nada foi de graça. Tudo foi conquistado com meu trabalho. Acham-me uma pessoa lutadora, mas eles me cobram que eu não tenho tempo para eles, só para o trabalho. (ISABELA).</i></p>
		<p><i>Sou uma pessoa muito radical como mãe, como esposa. Eu tento me desempenhar no campo feminino da melhor forma possível, lógico que dentro das minhas limitações, mas me sinto feliz, uma pessoa realizada como mulher. Lógico que sempre buscando ser uma pessoa boa com a família e no meio onde vivo. Eu sou casada, tenho dois filhos, um de 21 anos e outro de 23 anos. Sou de Araxá. Apesar de todos os problemas que a gente tem, é o que dá sentido a vida da gente, eu procuro ser sempre uma pessoa forte, e sempre dou exemplo para meus filhos de uma pessoa forte. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Eu sou muito feliz na minha vida pessoal, ser mãe era tudo que eu queria na vida, sou muito apegada com minha filha. Acho que até demais, ela tem dez anos e não me larga. Sinto-me assim, muito feliz. Procuro ser sempre bem-humorada, acho que sou, de estar sempre com meus irmãos. Procuro sempre me colocar feliz, realizada. Eu tenho colegas que dizem que gostariam de ter a paciência que eu tenho. (CAROLINA).</i></p>
<p><i>Eu fiz 50 anos em 8 de abril. Eu sou um pouco fechado, mas quando estou com meus amigos, eu sou bem expansivo, sou um pouco calado mesmo no ambiente de trabalho, mas tenho uma dedicação muito grande na minha casa, na religião. Sou muito religioso e aqui no bairro, participo como ministro da eucaristia com muito prazer. Na família, procuro ser um exemplo de pai, e coloco sempre que o mundo não é como as pessoas pensam, ele é um pouco diferente. A minha família e os amigos me tem como uma pessoa mais reservada, uma pessoa que conduz a família. Todos me têm como modelo. Sou natural de Uberaba e minha família é de origem pobre.</i></p>		

Subjetividades e imagem de si como pessoa	Perfil e imagem dos professores	<i>(TIAGO).</i>
		<i>Bom, eu tenho 39 anos, sou divorciada, tenho duas filhas, uma de 17 anos, e outra de 13 anos, como mãe eu sou muito feliz. Eu sempre quis ser mãe, me realizei muito e me realizo ainda, é desafiador, porque educar hoje não é fácil, não só alunos, mas, especialmente os filhos, mas é muito prazeroso também. Sou uma pessoa alegre, gosto muito de conviver com os outros em grupo, gosto de estar no meio das situações, eu acho que isso nos acrescenta muito. (CAMILA).</i>
		<i>Bem, eu nasci em Patos de Minas, mas, logo me mudei para Araxá. Eu sempre fui, desde pequena, uma menina agitada, que não tinha paciência para esperar nada. Sempre gostei de estar com os meninos da minha turma, pois, não gostava muito de brincadeiras muito paradas como as das minhas colegas. Hoje ainda sou assim, muito impaciente. Acredito que sou educada, amiga, gosto de festas, de estar com muita gente pra poder conversar. É isso. (MARIA).</i>
		<i>Eu venho de uma região do Sudoeste de Minas Gerais, cidade de Muzambinho, cidade pequena de 20 mil habitantes. Até os dezoito anos morei lá. Estudei em Escola Estadual, depois aos dezoito anos eu fui para Uberlândia. Sete anos, depois fui para a cidade de Tapira, de Tapira para Araxá. Considero-me, hoje, cidadão araxense, porque tenho muito mais amizade em Araxá do que na minha cidade natal. Eu vivi mais tempo em Araxá do que na minha cidade. Sou uma pessoa que faz amizade fácil, gosto de jogar meu futebol nos fins de semana, de fazer um churrasquinho... (PEDRO).</i>
		<i>Sou uma pessoa alegre, espontânea e autêntica. Eu sempre fui e sou muito autêntica naquilo que eu faço. Sou casada e tenho duas filhas lindas e inteligentes. Gosto de trabalhar como professora e procuro sempre ser amiga de todo mundo. Faço amizade fácil, fácil. Adoro ficar em casa cuidando das plantas que tenho, da arrumação da casa. Gosto de cozinhar, apesar de não ter muito tempo pra isso. (SOFIA).</i>

<p>Subjetividades e imagem de si como pessoa</p>	<p>Perfil e imagem dos professores</p>	<p><i>Eu sou uma Mônica bem diferente desde que você me conheceu. Hoje sou mais mãe, sou mais mulher, uma mulher mais tranqüila. Uma mulher com objetivos mais claros. Uma mulher com outras perspectivas. Quando você me conheceu eu tinha uma vida muito diferente de hoje. Com outras preocupações. Hoje eu sou uma mulher sozinha com três filhos, com perspectiva de uma vida boa para eles, com mais segurança, com mais confiança e que eu sei que eu posso conseguir porque já consegui dois anos e pouco. Com o mesmo trabalho, com uma visão mais ampla. Eu acho que até os meus filhos me vêem diferente, ainda mais agora com esta mudança, pelo menos com o povo que eu convivo, acho que deu para notar uma mudança de relacionamento. Também foi um trabalho que eu fiz comigo, estou fazendo terapia, me ajudou muito. Quem fala que terapia não ajuda, para mim foi ótimo. Fez-me descobrir quem realmente sou. Acho que a gente perde muito a referência assim como pessoa depois que passa por um desgaste como eu passei. Mas eu acredito que todas as pessoas me sentem mais presente, com mais condições. (MÔNICA).</i></p> <p><i>Sou uma pessoa divertida, bem-humorada, responsável, organizada e exigente demais. Gosto de estar em casa, com os amigos e familiares. A minha casa, pra mim é o melhor lugar onde eu possa estar. Às vezes gosto de estar sozinha para pensar um pouco na minha vida, fazer uma análise de como estou sendo para as pessoas e até pra mim mesma. Hoje, em função do trabalho, este tempo eu não tenho tido mais. Gosto muito de viajar, ficar com os meus filhos; eles são muito caseiros também. Sou uma mãe que, no meu tempo livre, procuro estar ao máximo com meus filhos. Hoje eu vou trabalhar tranqüila, não tem este negócio de reclamar de mãe ausente. (JULIANA).</i></p>
--	--	---

Tem-se nas vozes dos entrevistados a evidência de uma forte tendência em se reconhecerem como pessoas que se dedicam e dão muito valor à família, à paternidade ou maternidade e também à facilidade em se socializarem nos grupos em que convivem no dia-a-dia. A maioria apresenta-se como pessoas dedicadas ao trabalho de professor, exigentes e batalhadoras, no sentido de quererem conquistar seus objetivos. Importante ressaltar também o quanto o fator “falta de tempo” é apontado como questão que impede uma melhor relação com a dimensão extra-trabalho, por exemplo, para estar com a família.

3.2 Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo.

Importante e necessário também, fazer algumas aproximações aos sentidos que os entrevistados fazem da profissão docente, uma vez que tais subjetividades podem colaborar para a nossa compreensão com relação ao que estes professores apontam ou concebem como aspectos da sua profissionalidade.

Damos início a esta tentativa, a partir de alguns relatos que elucidam o aspecto da vocação ou dom na docência, como o apontado na maioria dos depoimentos:

Quadro 2 – Concepção do magistério

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Concepção do magistério	<i>Eu diria que quase 50% fazem o curso por serem obrigados, outros fazem, mas sabem que não vão trabalhar, não tem o dom e você tem que ter o dom. Se não gostar tem que partir para outra coisa, dom é importante mesmo, porque vem a questão do salário, eles reclamam, mas continuam, então tem que ter o dom. Se não gostar tem que partir para outra coisa. Eu tenho experiência na escola, de pessoas que estavam desempregadas e vieram trabalhar com a gente. Alguns ficaram três dias, outros dois, outros um e foram embora. Por quê? Não tinham o dom. Quem tem, fica e aprende a gostar. (PEDRO).</i>
		<i>É um dom. Para ser educadora tem que ter dom. Eu tive diversas oportunidades, fiz concursos públicos, eu queria ser professora. Eu comecei muito nova e não</i>

<p>Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo</p>	<p>Concepção do magistério</p>	<p><i>tinha noção das dificuldades que ia enfrentar em relação a ser professora, era um ideal que eu queria. A gente quando é nova não pensa muito nas dificuldades, você quer é seguir em frente com seus sonhos. A gente não pensa nem no salário, e olha que a minha situação na época não era das melhores. E, se fosse preciso, faria tudo de novo, lógico que com outras visões. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Acho que não tem mais aquele “eu quero ser professor”. Eu acho que quem escolhe o magistério por vocação é porque se sente bem em ensinar. Eu desde pequena comecei a ter gosto pelo magistério fazendo curso normal. Estudei em Patos de Minas, na escola das Irmãs e sempre tive vocação pelo magistério. Eu acho que escolhi a carreira de professora mesmo por dom. Comecei a trabalhar com aula particular mesmo antes de terminar e gostava, eu tenho facilidade. O que eu não gosto do magistério é corrigir provas, fechar diário e do salário. (MARIA).</i></p>
		<p><i>Eu acredito que o magistério seja um dom. Quem está no magistério hoje não sai, mas aqueles iniciantes quando entram em uma sala de aula pela primeira ou segunda vez, da vontade de largar tudo. Dou aula também na Escola Estadual Polivalente e muitos colegas meus, que não tem dom pra ser professor, dizem que tem vontade de largar tudo por que isso não é profissão de gente. (TIAGO).</i></p>
		<p><i>Acho que é um dom, porque meu relacionamento com os alunos é muito bom, toda vida foi, eles gostam de mim. Este convívio com eles faz bem para mim, e assim, é um “casamento” que deu certo. (PEDRO).</i></p>
		<p><i>Eu gosto do que eu faço. Não vejo o trabalho docente como um dom, mas sim como talento, habilidade e competência. Apenas gostaria que nós, professores, fossemos mais respeitados e remunerados de acordo com o esforço que desprendemos no nosso trabalho. (JULIANA).</i></p>

Percebemos nos depoimentos uma concepção equivocada da profissão docente, pois, fica parecendo que, para desempenhar tal função, não são necessárias capacidades mais amplas como talento, criatividade, responsabilidade, busca de bom relacionamento interpessoal, percepção de seu papel social, conhecimento e posicionamento crítico diante da realidade docente, dentre outras.

O idealismo é tônica também na fala de alguns dos entrevistados, acabando por alimentar um sonho não só no sentido de “ser feliz” fazendo o que gosta, mas também na possibilidade e capacidade de poder “fazer muito” por outras pessoas, no caso, os alunos.

Apenas a professora Juliana tem, em parte, uma visão mais lúcida por assim dizer, sobre quais capacidades são necessárias ao ser professor:

Eu gosto do que eu faço. Não vejo o trabalho docente como um dom, mas sim como talento, habilidade e competência. Apenas gostaria que nós, professores, fossemos mais respeitados e remunerados de acordo com o esforço que desprendemos no nosso trabalho. (JULIANA).

Outra concepção que a muito vem prejudicando a profissionalidade docente é a questão de muitas pessoas verem a docência como sacerdócio. Encontramos na fala da professora Camila o seguinte enunciado:

Eu detesto a palavra sacerdócio. Porque se eu trabalho final de semana, vou à escola quando sou solicitada a ir, mesmo que de graça é porque eu quero ir, eu acredito que minha profissão é muito séria, eu amo minha profissão, acredito nela. (CAMILA).

Apesar de a professora Camila comentar que não comunga com a palavra sacerdócio, a sua fala final está completamente associada a tal expressão, uma vez que percebe-se na sua prática a “missão” de ensinar, a doação, enfim, por que não dizer, o sacerdócio.

Provocados a terem que falar sobre a imagem que fazem de si mesmos como profissionais docentes, os professores apresentaram depoimentos com conteúdos bem parecidos e próprios de quem, para ser considerado professor capacitado, deve, acima de tudo, privilegiar o conteúdo e ser “exigente” quanto à disciplina e organização. Parece-nos haver uma enraizada concepção de “bom professor” que, historicamente há muito ainda se faz presente. Estão contempladas nestas concepções de professor, componentes da profissionalidade como experiência e competência para lidar com as antigas e atuais exigências e dificuldades no trabalho docente, a capacidade de se entregar à profissão de forma a dar o melhor de si, mesmo diante de componentes como a aposentadoria, o desgaste profissional que naturalmente se dá com o passar dos anos e ainda as cobranças impostas pela organização do trabalho docente nos dias atuais.

Quadro 3 – Componentes da profissionalidade: experiência, competência...

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Componentes da profissionalidade: experiência, competência...	<i>Eu já fui uma professora que numa escala assim, de 0 (zero) a 10, eu daria uma nota 8 ou 9 pra mim. Sempre fui exigente Hoje eu estou entrando muito no ritmo dos alunos. Depois, você se sente fraca para dar conta, a gente é muito cobrada. Não dá conta dos compromissos. (MARIA).</i>
		<i>Sempre fui uma professora exigente. Lógico que, comparando o início da carreira com os dias atuais é diferente, mas nunca desisti. Hoje é diferente devido ao meio que a gente está inserida que é completamente diferente do início. Mas eu sempre lutei pelos meus objetivos como profissional. Tanto que eu estou às vésperas de me aposentar e eu tenho comigo este pensamento de ser exigente. O meu grau de exigência foi do início e eu estou com ele até o fim. (CARLA).</i>
		<i>Eu sou um professor que se entrega, faço tudo com competência e procuro desempenhar bem a profissão. (PEDRO).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

O que percebemos nas falas dos entrevistados é que os professores acreditam que sua imagem de bom profissional, respeitado, está diretamente ligada ao grau de exigência para com os alunos e à entrega ao trabalho, direcionado muito mais a transmitir o conhecimento e a fazer o aluno internalizar o saber do que a conscientizá-lo sobre o seu papel enquanto sujeito do mundo e do conhecimento. Este tipo de fala induz a perceber que qualidades essenciais para o sujeito transformador, como a ação, a reflexão, a crítica, a curiosidade, o questionamento, dentre outras, parecem ser distantes do que se concebe como bom professor. Fatores outros que poderiam configurar um professor, tais como: responsabilidade, busca constante por qualificação, capacidade de trabalho coletivo, relacionamento interpessoal, capacidade crítico-reflexiva, dentre outros, não foram apontados como indicadores para a configuração de um bom professor. Acreditamos que isto se deva ao fato de os próprios professores e a sociedade analisarem a profissão docente apenas a partir da sala de aula,

esquecendo-se que este professor, que ora se apresenta como exigente e competente, teve que, durante processos anteriores à entrada em sala de aula para o trabalho, fazer uso de qualidades e capacidades que acabam por também configurar um bom professor.

Quando solicitados a fazerem uma “leitura” sobre o que as pessoas que estão diretamente ligadas a eles, tais como os seus familiares, amigos e pais de alunos, acreditam que seja a profissão e o trabalho docentes, nossos entrevistados relataram o seguinte:

Eu acredito que as pessoas me vêem como um bom professor, porque hoje em dia eu já estou dando aulas para filhos de ex-alunos, e, então, os pais sempre fazem comentários comigo e comentários positivos. Então isso é gratificante para a gente. Sei que eles me olham como um bom profissional. (PEDRO).

A minha família me vê como uma pessoa muito envolvida nesse processo todo e de certa forma até prejudicados deste meu gostar daquilo que eu faço. Teve um período da minha vida que eu me dediquei muito, me voltava mais para os projetos da escola. Embora tenha acompanhado a educação das minhas filhas, eu sei que eu poderia estar ainda mais próxima delas, porque eu acho que o professor é aquele elemento que deixa seus familiares para cuidar de uma outra família. Então, na sala de aula, por exemplo, eu os vejo como várias famílias nas nossas costas, famílias diferentes com dificuldades diferentes, famílias desestruturadas então às vezes a gente deixa a da gente para isso. (SOFIA).

Percebemos nos depoimentos que se seguem a revelação de uma imagem bastante negativa quanto à imagem que a sociedade faz do docente. Os depoimentos foram mais incisivos no que diz respeito à imagem desgastada do professor, à desvalorização, às exigências em excesso e, principalmente, à má formação recebida pelos mesmos.

Quadro 4 – Hetero-imagem docente

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Hetero-imagem docente	<i>A minha família me vê com orgulho, eles se orgulham do pai. A sociedade na maioria fala que professor é desvalorizado, que no futuro não vai existir professor, que vai acabar, mas, lá em casa todo mundo me valoriza, minhas filhas até falam que querem ser professoras, mas, eu ia orientá-las para não cometerem os mesmos erros que cometi. Fiquei muito tempo parado, sem fazer cursos. Por isso estou no ensino fundamental. Quero agora o meu tempo. Faria pós-graduação, doutorado, porque aí você trabalha menos e faz o que você gosta. Hoje eu me sinto cansado, acho que é a coisa do ensino</i>

Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Hetero-imagem docente	<p><i>fundamental, na faculdade o professor, também trabalha muito, mas pelo menos ganha melhor. De uns dez anos para cá a desestruturação da família destes nossos alunos e você tem que assumir a função de professor e pai. Isso é desgastante. Dando aula na faculdade não tem disso. É só ter trabalho, correção de prova, reunião de pais, conselho de classe... A gente não tem um fim de semana que você fala assim, Oba! Hoje eu vou ficar com a minha família, mas eu priorizo isso. (PEDRO).</i></p>
		<p><i>Ah... Célio, as pessoas me vêem como brava demais, exigente. E, assim, como profissional, eu mostro a eles que exijo como se fossem meus filhos. Mas, grande parte dos alunos, acha que professor bonzinho é aquele que não cobra... Eu percebo que todo professor como pessoa e profissional contribui para formar a sociedade, só que o professor ainda é muito desvalorizado. A classe é desvalorizada. Somos muito cobradas, exercemos várias funções, e isso não deveria acontecer. Hoje o professor tem uma imagem muito desgastada. (CARLA).</i></p>

Fonte: Entrevistas 2007

Pedro apresenta ainda certa “ingenuidade” ou desconhecimento da realidade posta ao trabalho docente quando nos diz desejar ser professor universitário para “não ter que trabalhar tanto”.

O sentido que Carla apresenta quanto ao que acredita ser a função do professor para a sociedade, é elemento muito significativo para a sua formação. Este aspecto é, em grande parte, o responsável pela garantia (ou não) da gratificação pessoal, fundamental para assegurar a permanência destes profissionais na docência e necessário para o estímulo à ação pedagógica consciente.

Eu não sou muito daquelas assim, que acha que o professor antigamente era muito mais valorizado, eu acho que depende em que aspecto você olha isso. Eu acho que se você perguntar assim para mim: Você tem muito apoio? Eu digo, entre aspas, que não, porque uma vez chamei um pai na escola para falar sobre a situação do seu filho, e ele deixou de vir e mesmo assim, a gente continua insistindo e ele acaba vindo, mesmo que seja para ficar livre da gente. Mas eu acho que a sociedade delegou muito para nós a função de educar, está muito nas mãos nossas e isso precisa ser resgatado, porque nós não educamos sozinhos, a gente dá só continuidade. Eles acreditam muito na gente, eu acho que muito mais que na escola

particular. De um modo geral, a sociedade delegou isso para a gente porque eles não estão dando conta de gerenciar isso tudo, devido ao pouco tempo que eles têm para estar com os filhos e aí estão transferindo para a escola. Porque sozinho a gente não vai conseguir, tem a parcela nossa da escola, mas, tem a parcela da família também. Nós estamos aqui para formar valores sim, mas eles precisam ter estrutura em casa também, porque senão fica difícil, por mais que a gente tente, a gente não consegue. (CAMILA).

De um lado a sociedade avaliando as falhas do professor e de outro os próprios professores apontando as falhas e o descaso das famílias que não tem dado conta de assumir e cumprir seus papéis.

A valorização da função docente é uma tarefa urgente, pois, a melhoria da qualidade de ensino está, indiscutivelmente, relacionada com as condições de trabalho do professor, o que, obviamente, inclui o salário. A questão salarial não pode ser considerada desvinculada das precárias condições de trabalho do professor, inclusive de sua formação nem sempre adequada.

O sentido que o professor atribui à sua função é de extrema importância para o desenvolvimento com qualidade das aptidões profissionais. Percebemos na fala do professor Tiago que a sua função ultrapassa a atividade didática, cabendo aí, então uma redefinição das tarefas que deveria desempenhar como professor:

Além dos problemas sociais existentes o professor tem que dominar muito bem o conteúdo para saber segurar uma turma. Se você trabalha na periferia, aí então é que você, além de ser um professor, você é um psicólogo, um confidente, às vezes até pai do aluno. (TIAGO).

Valorizar ou acreditar na profissão são atributos que servem de alavanca para a construção e reconstrução de sua prática. O valor atribuído à docência certamente motivará o professor para novas aprendizagens e reflexões sobre sua função e papel no contexto social. Desta forma, um novo redimensionamento dos saberes para ensinar será necessário à qualidade do trabalho docente. Nos relatos abaixo, apesar de apontadas pelos professores entrevistados, o quanto é difícil trabalhar numa profissão que a cada dia exige mais e mais dos que dela fazem parte, há uma interpretação gratificante em relação à profissão de professor. Nesse sentido, o valor atribuído à profissão parece não ser, em momento algum, condicionado pelas dificuldades encontradas no cotidiano destes sujeitos, mas sim pelos sentimentos de orgulho pelo trabalho e realização e gosto pelo que faz. Acreditamos haver aí uma contradição com o que está posto na maior parte dos depoimentos dos próprios entrevistados e principalmente com o valor atribuído pela sociedade à docência.

Quadro 5 – Valor atribuído à profissão docente

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
<p>Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo</p>	<p>Valor atribuído à profissão docente</p>	<p><i>Tenho muito orgulho de ser professor. Por onde eu passo com minha simplicidade, a maioria dos meus alunos, hoje já médicos, dentistas, me param na rua e dizem: “Naquela época você era muito chato comigo, mas, hoje eu agradeço a você.”. (TIAGO).</i></p>
		<p><i>O trabalho é tudo na minha vida. Nunca deixei de trabalhar, mas em primeiro lugar é minha família, primeiro é família, o trabalho vem em função de minha família. Eu já trabalhei 3 turnos, hoje não. Eu por exemplo não levo nada da escola para casa, é difícil, mas eu consigo. A minha situação é diferente. Não tenho problemas em casa. Minha esposa é engenheira concursada. (PEDRO).</i></p>
		<p><i>A escola para mim é a minha segunda família. Sinto-me realizada no trabalho, pra mim é tudo. Eu tenho uma dedicação total. Mas, primeiro, todo carinho e dedicação primeiro para a minha família. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Não sei ficar parada. Acho que não seria outra coisa senão professora. Não seria nada. Gosto do que faço, procuro diversificar as coisas. É muito gratificante para mim. (MÔNICA).</i></p>
		<p><i>Sinto muito orgulho de ser professora, mesmo ganhando pouco. Minha mãe foi professora e falava pra eu não ser, eu sou professora, vivo em dificuldades financeiras e falo para o meu filho que professor ganha mal. Então, é uma coisa que todo mundo já sabe, mas eu não acredito que é uma decepção ser professora. Tem hora que a gente se sente fracassada, impotente, com vontade de desistir, mas, nós temos que ter esperança. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Nossa! O trabalho de professor para mim é tudo. Eu já tenho tempo para me aposentar, estou esperando a idade. Eu acho que eu não consigo ficar sem fazer nada, sempre trabalhei dois períodos. (MARIA).</i></p>

Sobre o sentido atribuído à profissão de professor, estes professores entrevistados falam sobre a gratidão e orgulho pessoal encontrados na docência.

Provocados a estabelecerem uma “leitura” sobre o que a sociedade como um todo acredita que seja a profissão e o trabalho docentes, nossos entrevistados relataram o seguinte:

Quadro 6 – Valor atribuído pela sociedade à docência

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Valor atribuído pela sociedade à docência	<i>A sociedade vê o professor como uma mudança, porque o professor é uma pessoa que movimenta e dá idéia ao jovem e causa mudança na sociedade. Em qualquer lugar que você estiver eles te reconhecem como importante na transformação do jovem. (TIAGO).</i>
		<i>O professor já foi mais valorizado, hoje ele não tem aquela valorização. Eu acredito que o professor é a base de tudo. De conhecimento, de futuro. Mas ele não tem esta valorização, tanto a nível de remuneração, como pessoal. Ele não tem status como antigamente. Antigamente era muito bom. Tinha que ser mais valorizado ainda hoje, porque é uma das profissões mais marcantes, porque todos passam pela mão de um professor. (ISABELA).</i>
		<i>Quando falamos professor, não tem a mesma credibilidade que um engenheiro, médico, dentista... A sociedade não vê o professor como educador, acredita que sua função é só passar conteúdo, e nós somos capazes de fazer muito mais. Vê como uma profissão muito chata, que dar aula parece ser muito fácil. (CAROLINA).</i>
		<i>Acredito que a sociedade vê os professores como pessoas mal formadas profissionalmente, É um escalão mais baixo. Se você perguntar a muitas pessoas o que elas desejam ser profissionalmente, com certeza, a grande maioria vai responder que não querem ser professor. (JULIANA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

Apesar dos entrevistados se perceberem como capazes e responsáveis diretos pela formação da sociedade, acreditamos que os relatos evocam uma realidade angustiante para estes quatro professores entrevistados, pois, se perceber, aos olhos da sociedade, como sujeitos mal formados profissionalmente, sem credibilidade para cumprir seu papel, sem status, é algo desestimulador para qualquer profissional que se vê frente a tantos desafios postos para a docência atualmente. Algumas falas apontam para alguns destes desafios:

Quadro 7 – Desafios na função docente

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Desafios na função docente	<i>Enfrentar a educação hoje em dia é difícil, é difícil. Como professor é difícil. O professor tem que ter domínio de conteúdo, domínio de classe e despertar o interesse do aluno, só isso eu acho que não adianta. O que está faltando é acompanhamento da família. Como um professor desestruturado financeiramente e emocionalmente entra para uma sala de aula? Ele não dá conta. (PEDRO).</i>
		<i>Eu acho que acontecem situações, portanto, não é todo dia que você vai se deixar tomar pelo pessimismo. É uma coisa que me realiza muito, mas, tem algumas coisas que são difíceis, mas que a gente precisa de passar. Por exemplo, a questão do salário, a questão do apoio da família, algumas escolas em que trabalhei que tem uma visão diferente assim do que eu vi e acredito sobre educação. Então, assim, tem situações que desanimam. Não somente na atuação, mas também durante a própria formação, a gente passa por estes momentos de desilusão, o lado de organização dos cursos, alguns professores despreparados, o currículo descontextualizado... (CAMILA).</i>
		<i>Falta coletividade, assim, verdadeiramente, uns querendo ajudar os outros, um trabalho de equipe, falta amizade entre os professores. Falta força política. Falta Deus na vida dos professores. Acho que se as pessoas trabalhassem realmente em equipe tudo se resolveria de uma forma diferente. Então às</i>

<p>Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo</p>	<p>Desafios na função docente</p>	<p><i>vezes eu acho que sou muito sonhadora sabe? Tem dificuldades? Tem, mas a gente tem que acreditar que é possível mudar esse quadro. No meu ponto de vista está nas mãos do próprio educador também. Você tem que se perceber professor, sair dessa condição de simples executor do que vem lá de cima imposto. Pra isso, a primeira coisa que tem que existir é a união entre a classe, consenso, e as pessoas quererem, porque se a pessoa não quiser não consegue, não tem como executar em função das cabeças pensantes, é parte da organização, estudo, leitura. Enfatizar a questão dos valores que são importantes para nós, para passar para o aluno, para os nossos filhos, penso que é uma coisa, assim, de longo prazo. É difícil dar conta de tantos problemas que a gente enfrenta hoje pra ser professor. São muitos pontos, muitos problemas, e todo mundo perdido. Se você descobrir a solução pra esta questão, me conte. (SOFIA).</i></p>
--	-----------------------------------	---

Fonte: Entrevistas 2007

Segundo o relato da professora Sofia, para darmos conta destes desafios, primeiramente, não podemos perder a esperança. Ela aponta que é possível mudar esta situação a partir de algumas atitudes concretas, dentre elas: coletividade e amizade no trabalho e força política. Percebemos ainda, na sua fala, uma forte presença da religião na sua formação pessoal, pois, a mesma comenta que falta “Deus” na vida dos professores.

A “voz dos professores” certamente indica construções com bases diferenciadas em alguns pontos e semelhantes em outros. Fica explícita nas falas que a sua representação para a sociedade está intrinsecamente relacionada com o que já representou a profissão docente em outros tempos e a importância que o professor tem (ou deveria ter) para a sociedade.

A literatura enfatiza algumas características desestimuladoras do exercício da atividade docente que denigrem a sua imagem, considerando-o, genericamente, como um profissional desqualificado, um semi-profissional, desvalorizado e degradado, em parte pelo seu suposto despreparo para exercer a profissão. Acrescenta-se ainda, que, a partir da década de 90, as políticas governamentais vêm promovendo o congelamento salarial, bem como a sua redução, retirando uma série de vantagens e conquistas da categoria, obtidas ao longo da vida profissional, a não-implantação do plano de carreira docente, diminuindo as verbas destinadas à educação, o que vem repercutindo nas condições de trabalho que se tornaram muito precárias. (PEREIRA & MARTINS, 2002, p. 114).

Tal afirmação nos mostra que tem ocorrido no Brasil uma política de desvalorização do professor, que vai desde a desqualificação profissional até a proletarização e péssimas condições de trabalho. A seguir são apresentadas algumas falas dos entrevistados quanto às políticas em educação e precarização do trabalho docente. Percebemos nas vozes dos entrevistados que as ações do governo de um modo geral estão desacreditadas junto ao grupo de professores.

Quadro 8 – Percepção e sentidos políticos

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Percepção e sentidos políticos	<i>Por exemplo, a questão do governo, eu acho que às vezes pega muito essa mudança de projetos que eles jogam pra gente executarmos que não tem acompanhamento, muda sempre entra governo sai governo e não dá continuidade no processo. E isso não tem ocorrido. Então nesse sentido eu fico meio decepcionada. Eu sinto que parece que eles estão jogando tanta coisa, como que quisessem desorientar, para que nós não tivéssemos tempo e nem condições de executar. (SOFIA).</i>
		<i>Eu acho que os políticos não têm a educação como meta, porque, da mesma forma que eles não querem profissionais conscientes, eles não querem alunos conscientes. Fica mais fácil deles manipularem as pessoas. (MARIA).</i>
		<i>Porque o governo não está muito preocupado em atender os professores. Ele fez com todos os cursos. Acho que deveríamos fazer curso pelo menos de 2 em dois anos. (MÔNICA).</i>
		<i>Eu não vejo melhora não. Os dirigentes parecem que não ligam, falta um pouco de interesse político e políticas locais. A gente faz um grupo de estudos dentro da escola. Na sexta feira nós nos reunimos, mas precisa de mais coisa ainda. (PEDRO).</i>
		<i>Há um pouco a falta de apoio do órgão público, falta de boas políticas públicas. Eu acho que o investimento é pouco na educação. A escola hoje é</i>

Significados da imagem docente e de si mesmo - profissionalidade e profissionalismo	Percepção e sentidos políticos	<p><i>um cabo eleitoral. Existem muitos interesses políticos. Eu estou falando no nível que eu presencio, então eu acho que tem um comércio político. Isso decepciona a gente. São mais propagandas, que investimentos. Nós somos cobradas a dar conta do que eles determinam que tenha que ser feito e sem ter recursos pedagógicos para isso. Tudo isto influencia no que a gente vê ai, falta de acompanhamento pedagógico, famílias desestruturadas, a falta de cursos, reciclagem, porque quando você começa é que você vê as dificuldades em sala de aula, a falta de retorno dos alunos... E isso piorou de uns tempos para cá. Falta de apoio das famílias, da comunidade... (CARLA).</i></p>
		<p><i>O que percebo é que a grande maioria dos professores não tem envolvimento e sequer sabe o que significa política. É o mal dos professores, quererem mudança, melhorias para a profissão, reivindicar, sem saber o que é na realidade. (TIAGO).</i></p>
		<p><i>Não tem infra-estrutura, material didático, para que você possa chamar a atenção do aluno ao ponto que ele faça um aprendizado melhor. A sobrecarga do professor, que o governo fez, estas mudanças radicais prejudicam muito o aprendizado. O governo impõe e não sabe a realidade enfrentada pelos professores e existem muitos problemas, principalmente nas escolas de periferia. Trabalhar em escola particular é diferente, tem uma infra-estrutura melhor, você tem apoio dos pais, você tem os pais com um maior conhecimento, maior aprendizado para ajudar os filhos. Só que aí os filhos não querem nada. (ISABELA).</i></p>

Fonte: Entrevistas 2007

Apenas uma professora apontou uma ação política que tem valorizado os professores, especificamente os do Estado de Minas Gerais:

O governo do Estado de Minas está investindo na formação. Nós tivemos grupo de estudos de desenvolvimento profissional e aqui na escola todos participaram. [...]

Nós temos quatro profissionais que vão ficar um mês fazendo um curso em Belo Horizonte e o que é oferecido é aproveitado. (CAMILA).

É fator recorrente, a poucas possibilidades e força política dos professores e também o descaso dos órgãos públicos com a educação no Brasil.

Outra coisa que eu gosto é de advocacia, tanto que, agora, não sei se você está sabendo, eu ingressei no Sindicato dos Professores de Araxá. A Arlete sempre me chamou e às vezes por muita correria eu nunca achei que era a hora e agora ela me chamou novamente, e eu fui. Acho que vou aprender muito sobre os nossos direitos como professores. (MARIA).

Percebemos na fala da professora Maria a sua preocupação em conhecer um pouco mais sobre as leis que regulamentam a profissão docente. Acreditamos que este é um assunto que deveria permear a formação e a própria atuação docente, pois, como desejar e exigir o cumprimento de ações políticas que não são apropriadas pelos principais interessados?

Consideramos, a partir da narrativa destes professores, que eles têm conhecimento das falhas e vulnerabilidades de ambos os lados, tanto deles próprios, quanto dos órgãos responsáveis pelas legislações e políticas em educação. Diante disto, pode-se constatar que os professores pesquisados percebem a dimensão política necessária à melhoria da docência.

A dimensão política revela-se pela relação ética do educador com a realidade social mais ampla; [...] pela percepção de seu papel social e do papel social do aluno; pela busca em conhecer e analisar criticamente a realidade, buscando contextualizar o conteúdo programático e as forma de trabalho que desenvolve, para garantir a pertinência social de seus objetivos educacionais e sua responsabilidade diante da formação. (PLACCO, 2002, p. 20).

Nas entrevistas pudemos perceber o quanto esta dimensão política a que se refere Placco (2002) se evidencia, mesmo que de forma pouco crítica na maioria dos casos.

As narrativas sugerem que, o assumir-se professor requer um comprometimento com a formação pessoal e profissional. Significa estar consciente da importância que a profissão professor representa à sociedade e se entregar com responsabilidade social, cultural e por que não, política. É avaliar constantemente os seus movimentos como docente e ir se construindo e reconstruindo professor mediante as responsabilidades que lhe são atribuídas.

3.3 A trajetória de formação

A formação certamente é uma das dimensões constitutivas da prática docente. Os professores carregam consigo as experiências vivenciadas desde o momento em que ingressaram no sistema escolar e também acadêmico. A sua formação compõe-se como ressalta Tardif (2002, p. 64) [...] “de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes

provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

A formação acadêmica tem a especial missão de preparar o alicerce para preparar o professor para o desenvolvimento da atividade docente. Uma formação acadêmica de qualidade fundamenta as estruturas cognitivas para a melhoria contínua da formação profissional do professor.

Nas entrevistas realizadas com os professores, identificamos aspectos da vida escolar e acadêmica que influenciaram e influenciam na prática pedagógica dos docentes entrevistados. É o que se pode constatar a partir da narrativa do professor Tiago:

Antes de formar, eu trabalhava no DER (Departamento de Estradas de Rodagem), então, eu adquiri um pouco de experiência com essa monitoria. A gente fazia muitos cursos em Belo Horizonte e lá a gente recebia muitas orientações de pessoas da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Assim, logo no primeiro momento eu fui trabalhar em uma escola particular e eu me senti muito capaz. Eu acho que a formação docente hoje deixa um pouco a desejar, principalmente no aspecto da didática. O professor vê uma coisa dentro da sala de aula e aqui fora é outra coisa diferente. (TIAGO).

A partir desta narrativa, pode-se depreender que a idéia de formação para este professor tem início e lugar a partir da graduação no curso superior. Elementos provenientes de outros saberes são valorizados apenas se tiverem alguma ligação com a prática. Refere-se certamente às experiências práticas que teve oportunidade de vivenciar durante este estágio. Para o professor Tiago, a experiência pode trazer os melhores aprendizados, apesar de acreditar na importância de componentes teóricos como a didática.

A oportunidade de ouvir como aconteceu o processo de formação inicial de alguns dos entrevistados em nossa pesquisa possibilitou-nos entender o que Nóvoa (1992, p. 115) aponta:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada um se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Nóvoa (1992) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a possibilidade de aprendizado a partir do que cada professor, diferentemente um do outro, se apropria a partir das experiências, interações sociais. Tardif (2002, p. 57) corrobora tal afirmação quando ressalta que

[...] se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. [...] com o passar do tempo, ela vai se tornando, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas

funções, seus interesses, etc. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Cada um assume parte de sua identidade docente já a partir da escolha e da forma como vislumbra a docência e ainda como se coloca durante seu percurso. Então, tendo a graduação como parte deste percurso, a seguir apresentamos alguns relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa, onde os mesmos fazem menção à qualidade dos cursos que fizeram:

A graduação especificamente não me deu condições para trabalhar desde o primeiro dia, na escola. Essas condições eu recebi a partir do momento que eu comecei a atuar, porque naquela época eu não me via não sei se é em função também de maturidade até para o próprio curso e para o próprio trabalho. Eu sinto certa deficiência na questão no aspecto leitura e, na época também nós não tínhamos uma biblioteca tão ampla, mas ao mesmo tempo eu acho que nós precisávamos buscar, nós não buscávamos. É o que hoje eu faço questão de ensinar aos meus alunos: acreditem e busquem; não fiquem só com aquilo que o professor está colocando na sala de aula; eles tem que querer mais e acompanhar por exemplo a questão da tecnologia. Aí eu estou apanhando um bocado, mas, por exemplo, prova eu digito, sei mexer na internet... Acho que nós precisamos avançar juntos e não ficar defasados, na época que eu terminei eu via que faltava para mim esta questão aí, mas eu sai da faculdade e fui logo trabalhar com 2º grau. Hoje, o ensino médio pra mim foi uma arrancada e ao mesmo tempo eu fui jogada e tive que segurar a oportunidade, mas acho que falta muito para nós professores. (SOFIA).

A professora Sofia aponta que somente a partir das experiências estabelecidas com o contexto educacional é que se solidificaram os saberes para a sua profissão.

[...] o apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico. A possibilidade de a teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. (SACRISTAN, 1995, p. 78).

Neste sentido, a consciência sobre a teoria deve ser valorizada, pois, é ela que irá fundamentar a prática. Para isso se faz necessário entender que, é a teoria recebida na formação acadêmica que irá fundamentar a prática.

Os cursos de graduação têm uma dificuldade para fazer aproximações mais coerentes entre a teoria e a prática que o professor vai encontrar no trabalho. O médico sai da faculdade sem dar conta de fazer uma cirurgia? Tudo é prática. A parte teórica é muito pouca. No início dá um frio na barriga, mas é isso mesmo, só a prática é que vai te dar segurança no que faz. Hoje eu vejo com grande preocupação esta falha das faculdades. (ISABELA).

Com relação ao aspecto teoria e prática nos cursos de formação, tenho percebido pouca evolução. Você vive uma coisa dentro de sala de aula com o aluno e quando você sai é totalmente diferente. Eu acho que os estagiários ficam mais na parte de

observação. A prática é pequena. Os alunos de graduação no ensino superior deveriam passar um tempo bem maior, assim, eles teriam uma visão maior da realidade. (JULIANA).

Fica evidente nas entrevistas, a pouca capacidade dos cursos de formação de professores em propiciar maior coerência e atualização da relação entre teoria e prática que permeia o processo de formação dos docentes, como depõem os professores. Todos, sem exceção, situam as experiências vivenciadas após (para alguns, até antes) a/da formação inicial, como desencadeadoras da verdadeira capacidade e competência para trabalhar na docência.

Entretanto, os professores Tiago e Isabela avaliam seus cursos de graduação, neste sentido, de forma positiva:

Eu era uma pessoa que conhecia bastante o ramo das Ciências Biológicas, mas eu tinha uma grande paixão pela Matemática também, sempre fui um bom aluno na Matemática, na Física, então eu fiz o meu curso, que se chamava na época Ciências. Do primeiro ao quinto período, você fazia o currículo comum aos dois cursos e depois do quinto período para frente teria formação específica e logo eu me formei em matemática. Em Uberaba, no ano de 1984 na Faculdade São Tomas de Aquino e logo depois passei para a Uniube por que a Faculdade São Tomas de Aquino passou a ser da Uniube. O curso de graduação da São Tomás de Aquino era considerado na época o melhor curso de formação de professores e tinha aquelas pessoas que tinham dedicação exclusiva para formação de professores. Eles mostravam pra gente a teoria, mas também a prática. (TIAGO).

A minha primeira graduação aconteceu na Uniube, na área de Pedagogia, só tinha bacharelado. Depois, me formei em Ciências (Biologia e Matemática). Tenho especialização em Matemática e em Biologia. Eu fui da segunda turma de Ciência e Biologia, em 1984. Colei grau em 1985 e comecei a trabalhar no mesmo ano. Eu aprendi muito na faculdade. Tinha muita prática no meu curso. Eu não acredito que o professor seja mal formado, hoje. O professor em si está preparado, tem profissionais competentes. O problema é que ninguém vê o que o professor enfrenta hoje em dia na escola. Nenhuma Faculdade vai dar conta de preparar um professor pra dar conta disso. Não é o professor que está despreparado ou as faculdades que não relacionam a teoria à prática. (ISABELA).

A professora Isabela é enfática ao afirmar que o problema não é de má formação dos professores, mas sim de um contexto educacional, de uma realidade posta que, ao que parece, instituição formadora alguma terá a capacidade de formar professores que dêem conta de solucionar tantos problemas.

Ainda, quanto aos atuais cursos de graduação que formam professores, alguns depoimentos apontam sentidos positivos:

Os cursos de graduação melhoraram muito. Melhorou sim. Até a carga horária melhorou. Hoje, acho que eles exigem mais do aluno, os próprios professores de faculdade são também mais exigidos, eles tem que ter mestrado, doutorado... O ruim é que ainda tem aqueles alunos que não querem nada e depois vão trabalhar na profissão em que se formaram. (CAROLINA).

Eu posso falar a partir do que percebo no dia-a-dia nos locais onde trabalho. Tenho duas versões aí: eu trabalho em escola particular e ao mesmo tempo, no estado, mas eu vejo os professores, das duas redes como excelentes profissionais. Eles lutam por coisas, bom nível de conhecimento, se preocupam com os adolescentes. Apesar de os adolescentes hoje não levarem as coisas muito a sério. (ISABELA).

Abaixo temos dois relatos interessantes feitos pela professora Juliana e pelo professor Pedro que ilustram o fato da diferenciação da qualidade da formação entre as instituições públicas e as instituições particulares:

O início da minha graduação foi na UFU em Uberlândia e concluí a mesma em Araxá. É que na época eu tinha prestado o concurso para trabalhar em um banco e passei para uma vaga aqui em Araxá. Logo me chamaram, então, eu tranquei a matrícula na UFU. Acabei terminando aqui no UNIARAXÁ mesmo o meu curso de graduação. Acontece que o banco (Minas Caixa) depois de um tempo fechou e acabei ficando mesmo só no trabalho docente. Percebi muita diferença no curso de graduação da UFU em Uberlândia com o daqui no UNIARAXÁ. Parece que aqui o conteúdo do curso era uma continuação do ensino médio. Na UFU era terceiro grau mesmo. Parece que hoje isso mudou, tenho ouvido falar muito bem dos cursos do UNIARAXÁ. (JULIANA).

Mas tem muita culpa das faculdades que não preparam bem os professores e não exigem boa formação, principalmente as particulares. (PEDRO).

Tendo clara consciência de que não é nossa intenção fazer aprofundamentos nesta questão, o que queremos apontar é que, enquanto pessoas preocupadas em dar seu depoimento, os professores apresentam uma situação que acreditam ser também comprometedor para a situação do ensino.

Quadro 9 – Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática (continua no quadro 10)

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
A trajetória de formação	Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática	<i>Não, o que eu aprendi, foi fora de sala de aula da Faculdade. A prática é muito diferente. O que aprendi foi fora de sala de aula. Eu busquei, procurei, aprendi. Teria que ter mais prática. É muita teoria que não leva a nada. Acho que a educação sabe disso e não faz nada para melhorar. (CAROLINA).</i>
		<i>Acho que a formação docente ainda não tem conseguido preparar o professor para tratar com competência a nova realidade educacional e interesses dos jovens. Tem que ter a teoria, mas eu acho que só com a prática a gente vai aprendendo com eles. Com tanto tempo na profissão eu estou com</i>

A trajetória de formação	Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática	<p><i>uma vivência assim muito boa, cada ano com uma coisa, isso está me fazendo crescer também. (TIAGO).</i></p> <p><i>O que eu percebo em relação aos professores que estão ingressando no magistério agora é que eles não estão tendo aquele preparo que existia antigamente. Eu acho que principalmente pelo desinteresse e do nível dos alunos que estão chegando para fazer a universidade. Por exemplo, a base que eu tiro dos estagiários, relatórios, escrita, não dominam o conteúdo. (MARIA).</i></p> <p><i>Eu acho que os professores que estão se formando nas faculdades estão muito despreparados. Eu percebo pelos graduandos que aparecem na nossa escola para realizarem os estágios supervisionados, parece que eles estão simplesmente cursando a faculdade. Eu acho que eles estão precisando de muita prática. É muita teoria e fora da realidade. Não sei se o que eu penso é o certo. Estou afastada a muito tempo da realidade dos cursos de formação, mas acho que estão precisando mais de prática. A teoria é fundamental, você ler um autor, aprender... Eles estão muito presos em teoria. (MÔNICA).</i></p>
--------------------------	--	--

Fonte: Entrevistas 2007

Os depoimentos apontam também que, muitos dos atuais cursos de formação, pouco apresentam de positivo, uma vez que em quase nada avançaram no sentido de configurar a estreita relação teoria e prática:

Mesmo com a frustração que dizem ter em relação aos cursos de formação quanto a não darem conta de contemplar a unidade entre teoria e prática, pode-se verificar como foi importante para eles a percepção de que, por trás da prática havia uma teoria que informava, valorizando dessa forma a docência e o comprometimento no ato de educar. Os professores entrevistados parecem ter-se apropriado de um modelo de valorização das competências em que o que os tornam qualificados para o trabalho é o “saber fazer”, o “saber ser”, ou seja, a prática.

Em geral, os depoimentos evidenciam uma importância muito maior à prática do que à teoria.

Quadro 10 – Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática (continuação do quadro 9)

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
A trajetória de formação	Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática	<p><i>Então aí a gente vê que se aprende é na prática. Enquanto está na teoria, tudo bem, mas, na sala de aula é prática, o impacto foi realmente grande. A teoria tem hora que na prática não funciona. (MARIA).</i></p>
		<p><i>Eu não sei especificamente te explicar o que teria que ter ensinado, mas, lá a gente estuda situações que... Vou te dar um exemplo: Quando a gente estuda todas as fases de desenvolvimento, você estuda assim bonitinho a teoria, mas o que eu vi na prática? Não vi nada, o mais importante seria isso. Teoria é fundamental, mas a prática é muito importante. (CAMILA).</i></p>
		<p><i>Quando eu fiz o curso, o estágio foi de uma semana e só. Pronto. A experiência que eu tive foi aquela. Quando eu entrei na sala de aula foi um choque para a gente, porque você está ali sozinha, não tem tempo para se preparar, o tempo é muito pequeno, talvez um maior tempo de estágio fosse um bom caminho viu. (CAMILA).</i></p>
		<p><i>Deveriam assumir mais, ter estágios mais práticos. Não sei se é culpa das Faculdades ou até mesmo das escolas que recebem estes estagiários. (MÔNICA).</i></p>
		<p><i>Eu fico comparando quando comecei na sala de aula, hoje em dia eu tenho dó dos meus alunos, não que hoje eu seja perfeita, mas, acho que ainda tenho uma estrada longa a fazer, mas aquele profissional que está iniciando, ah!...Falta muita bagagem. Falta nos cursos de graduação mais prática. Teoria tem muito, mas a prática... A gente sai ainda deixando muito a desejar, não aprende a lidar com a emoção do aluno, e hoje isso é fundamental. Você não consegue passar seu conteúdo se você não tiver relacionamento bom... E</i></p>

A trajetória de formação	Capacidade dos cursos de formação quanto ao aspecto unidade teoria e prática	<i>isso não se ensina na graduação, mas podia se ensinar, em parte. Eu acho que nada substitui a experiência. Mas muita coisa deveria ser ensinada, porque eu ainda acho que falta. (CAMILA).</i>
--------------------------	--	---

Fonte: Entrevistas 2007

O descontentamento ou a desvalorização com a formação prática nos cursos de formação inicial é bastante recorrente nas pesquisas sobre formação. Os professores que vivem a prática no seu dia-a-dia tendem a desvalorizar a teoria ou a não lembrar que, na base da sua prática, há elementos teóricos importantes nem sempre imediatamente reconhecíveis.

Em geral, alunos e professores têm dificuldade com esta questão, e tendem a desvalorizar a teoria pela sua não imediata relação com os problemas do cotidiano. Cabe lembrar que teoria e prática são elementos indissociáveis do processo pedagógico, e que embora distintos, são fundamentais da experiência humana. Contudo, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolve em função da prática e vice-versa. Vejam-se estes depoimentos:

Hoje eu me vejo realmente uma professora. Voltando aí na prática, quanto mais formação prática você tiver, melhor professor você será. Acho que desde o início do curso os professores já deveriam começar a ter estágio supervisionado. Acho que é benefício. (MÔNICA).

Não resta a menor dúvida que há muitas falhas nos cursos de formação. A disposição de querer fazer alguma coisa bem feita com conhecimento, e fazer com que chame a atenção do aluno, só teoria não adianta não. Os cursos têm que ter mais horas de prática, mas de uma prática verdadeira, que mostre as dificuldades que o professor vai encontrar na sala de aula. (PEDRO).

Para Libâneo (2002, p. 73), a teoria e a prática irão, seguramente, permear todo o processo de formação do docente, pois, [...] os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. Nesse sentido, de os professores recorrentemente fazerem menção à aprendizagem a partir das experiências, Tardif (2002, p. 48) corrobora declarando que [...] “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão e serem por eles validados”. Tardif (2002) acredita que, à medida que os saberes são retirados do meio em que o sujeito interage, acontece uma reelaboração do aprendido, antes de ser incorporado à prática. O sujeito dá a este conhecimento a sua marca, antes de apropriar-se do mesmo.

O depoimento de Carla confirma com tal acepção quando ressalta que:

[...] o que eu adquiri, eu tive que buscar, correr atrás, porque a minha formação não foi boa. Depois de muita prática é que dá pra saber o que dá certo e o que não dá. Hoje eu trabalho de uma forma bem diferente de outros tempos. Faço do jeito que sei que dá mais certo. Eu mesma procurei estar me qualificando, eu estudei muito. (CARLA).

Compreendemos então que, a prática pedagógica da professora Carla tomou rumo “certo” e consistência a partir das experiências acumuladas e que a mesma possui certa capacidade para a “reflexão e crítica” sobre sua prática.

Podemos compreender e dar melhor sentido ao depoimento de Carla a partir da declaração de Nóvoa (1997, p. 23) quando aponta que “a formação não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Também nas falas dos professores Pedro e Juliana fica clara a valorização dada à experiência:

Ah! Eu não sai da graduação bem preparado. A gente assusta. Quando eu comecei a dar aula eu não tinha preparo nenhum. Então, eu pensei em fazer uns cursos, mas não era isso que me faltava, era mesmo a questão da experiência em sala de aula, a segurança. A graduação pra mim não somou nada. Não, não, não alterou nada, absolutamente nada. Eu estou falando mesmo, que só a prática reforça a teoria. A teoria é importante, mas a prática é muito mais. Você aprende a ter o domínio da classe, e tendo o domínio da classe fica mais fácil de se trabalhar. Muitas vezes a gente vê muita teoria que na prática ela não funciona. Acho importante a teoria, mas, acho que 50% é a prática mesmo. A gente vê nas pessoas novas que estão chegando para dar aula e de cada dez, um ou dois tem este domínio. Coitados! Até eles terem experiência... (PEDRO).

Existe uma concepção comum entre os professores de que o que vale mesmo para o cotidiano não é a sabedoria de livros, mas a sabedoria da vivência. O que realmente os auxiliou foi a sabedoria de outros professores mais experientes e sua própria prática. É essa sabedoria que direciona sua prática.

De forma alguma a formação que tive na graduação me deu uma base para atuar com segurança desde o início do meu trabalho. A minha formação docente foi muito falha nesse sentido. Acho que poucos são os professores que se sentem preparados para o trabalho logo que se formam. Acho que só a experiência é que pode te dar segurança para trabalhar, e olha que hoje, com toda a experiência que tenho, eu me percebo em alguns momentos incapaz de dar conta do recado. (JULIANA).

Não obstante, é bem comum percebermos nas falas dos professores que não é assim tão fácil chegar a ser professor. O percurso é longo, para alguns mais, para outros menos, cheio de obstáculos, para alguns menos, para outros mais, porém, somente o tempo e as próprias passagens por estas experiências para se chegar a configurar-se professor que

realmente dá conta de cumprir as funções que lhe são atribuídas. Nunes (2004, p. 155) também entende desta forma e corrobora afirmando:

Experiências frustrantes, felizes, idas, vindas, buscas, fugas, afirmações, negações. Experiências que vão marcando, tatuando, registrando e acabam caracterizando a identidade dos professores, identidades que nos mostram que o ensino é um processo mediativo.

Percebemos que os professores se mostram com reais possibilidades de atuar verdadeiramente na docência, somente a partir das várias experiências profissionais, ou seja, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém das várias experiências socializadas no cotidiano escolar. Estas experiências são expressas a partir de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Por mais que os entrevistados se esforcem para imputar um caráter positivo aos cursos de graduação, fica evidente a ausência de uma formação que contemple as expectativas dos professores, por não levarem em conta o seu contexto histórico-social e humano, e claro, o caráter formativo das experiências docentes.

Assim, o que cabe considerar é que a trajetória profissional e a experiência acontecem de forma eficiente se a prática formadora se organizar para proporcionar essa experiência.

O desempenho do professor está relacionado diretamente com suas condições e experiências de vida. Entretanto, parecem-nos que esta não é uma preocupação dos cursos de formação. Assim, as próprias licenciaturas precisam melhorar seu processo de formação do professor, preparando-os melhor, o que poderá resultar em uma melhor qualificação e desempenho para o trabalho. Isto significa que os cursos de formação inicial devem transformar-se, seguindo as necessidades e tendências sociais e educacionais e, que tenham direta aproximação com a situação real apontada pelos professores.

Cabe aos cursos, que formam professores, aproximar teoria, prática e experiências, mas este é um grande desafio para os formadores de professores. Continuaremos a ver o processo de formação dos professores, no que diz respeito à unidade e relação harmônica da teoria e prática passar por um processo lento, cheio de tropeços, incertezas e angústias em busca de uma mobilização interna de seus conhecimentos. É importante perceber que os professores entrevistados foram construindo e ampliando sua docência por meio de elementos e concepções variadas na sua prática. Vale ressaltar ainda, que todos os professores entrevistados deram ênfase à teoria e à prática, porém com dificuldade de perceber a relação indissolúvel que ambas deveriam contemplar na atuação docente.

É possível pensar que o professor vai adquirindo maior segurança com o seu tempo de docência, talvez por conseguir agregar os diversos saberes presentes na sua formação docente e refletir melhor sobre a sua prática. Ainda pode-se pensar que a teoria poderá abrir perspectivas diversas para o seu trabalho. Cabe levantar a hipótese de que o imediatismo comum entre os profissionais práticos pode levar ao entendimento de que determinadas ações de formação ficam muito distantes daquilo que o professor vive no seu dia-a-dia. Mesmo assim, há depoimentos que trazem a satisfação com determinados conteúdos aprendidos nos cursos.

Os seguintes depoimentos dos professores entrevistados se referem à modificação da sua prática a partir de determinadas ações de formação. Não é assunto a ser desenvolvido neste estudo, porém, cabe enfatizar que, todas as ações em que os professores entrevistados participaram, foram anunciadas como “cursos”.

Quadro 11 – Ações de formação e práxis

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
A trajetória de formação	Ações de formação e práxis	<i>Foi quando eu fiz a pós-graduação com o pessoal da UNICAMP onde eu tive uma visão abrangente sobre a matemática. Vários dos cursos que participei fizeram transformar a minha prática. (TIAGO).</i>
		<i>O último curso foi na faculdade mesmo. Estes cursos que a faculdade fornece, sempre que posso, eu participo. Do Estado também. O último foi no SESC, foi mais para direção. Então, ultimamente, eu tenho participado mais sobre direção onde eu tenho mais necessidade que de sala de aula, pelo fato de estar na vice-direção e ao mesmo tempo em sala de aula. Qualquer curso, você está aprendendo algo novo. Este último, a coisas que ele trabalhou foi interessante. Despertou a atenção de todos como se fosse um artista mesmo. Muita coisa que foi falada eu apliquei em sala de aula. Eu já estou quase aposentando, e sempre estou aprendendo. A gente nunca deixa de aprender. (PEDRO).</i>
		<i>Eu já fiz um curso na Escola Estadual Luiza de Oliveira, do pessoal da UFU (Universidade Federal de Uberlândia); um curso mais assim, de coisas</i>

A trajetória de formação	Ações de formação e práxis	<p><i>práticas. Nesse curso, a professora trouxe vários jogos, e ela tinha um grupo que já estava colocando em prática e foi a partir daí, que eu comecei a trabalhar com jogos. A partir daí eu mudei minhas aulas, mas, a maioria dos cursos que eu tenho feito ultimamente, dá vontade de levantar e ir embora. (MARIA).</i></p>
		<p><i>Há muito tempo fiz um curso que valeu a pena, não foi na minha área específica- história. Cursos mesmo onde a gente vê novos recursos didáticos, trocas de experiências, deveriam acontecer mais vezes. Estes valem à pena. Mas assim, não teve nenhum que, por exemplo, mostrou uma técnica diferente, novidades para a gente usar na sala de aula, a gente é que tem que ir criando e aprendendo com a nossa prática. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Tinha muito tempo que eu não fazia cursos. Pesou pouco no financeiro, pois, este era oferecido pelo próprio Estado e eu fui. Curso de Educação Física dentro do CBC (Currículo Básico Comum). É difícil de aprender tudo. Mas lá eles ensinavam tudo. Então, eu comecei a sanar as minhas dificuldades também. Depois que nós tivemos o curso lá em Belo Horizonte nós tivemos que repassar aos professores de Araxá, só que não é a mesma coisa. Por exemplo, a gente repassa o mais prático. Muita coisa era interessante, mas muitos não se interessaram pela teoria. Em Araxá foi um sucesso o repasse. Em Uberaba, por exemplo, tivemos notícia que não deu certo. Acho que nunca mais vou ter o privilégio de fazer novamente um curso destes. Foi muito bom. (MÔNICA).</i></p>

Fonte: Entrevistas 2007

No caso a seguir, fica clara a importância dada à dimensão coletiva para a constituição da profissão professor, mostrando assim, a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado.

Participei de um curso que foi muito bom. Foi um curso de Física na UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Foi interessante pela postura que as pessoas têm hoje. Na minha época de graduação a preocupação era com o conteúdo. Hoje a

preocupação se relaciona com a forma como a gente vai transmitir o conteúdo. A didática, as novas metodologias, as trocas de experiência são mais consistentes. Achei interessante este curso por isso. (JULIANA).

Para a professora Juliana, a troca de experiência e, conseqüentemente, a oportunidade de observar a prática do outro é fator que pode contribuir para a mudança da ação pedagógica.

Estou na profissão há 20 anos e me lembro que quando comecei fiz um curso pelo Estado que era remunerado, era ótimo. Fiz um pela FUMEC que eu gostei muito. Foi um curso de música que aprendi e aí eu canto até hoje para meus alunos. Os professores que deram este curso eram todos capacitados, foi muito bom. (CAROLINA).

Fiz um curso muito bom em Lavras. Fui com a Sebastiana, outra professora. Os professores eram muito bons, sabe aquele professor que prende a sua atenção o tempo todo? (ISABELA).

Segundo os depoimentos acima, a participação em ações de formação certamente contribui para a construção de novos fazeres pedagógicos. Assim, não são apenas os conhecimentos da formação escolar que influenciam na prática do professor. Os conhecimentos da formação continuada serão indispensáveis para a constante revisão ou renovação da ação docente.

A construção, portanto, deve ser contínua e reflexiva, caminhando de mãos dadas com o saber, como a professora Camila coloca em seu depoimento:

Quanto à minha formação, depois do curso de Estudos Sociais eu voltei, fiz História, depois eu fiz pós-graduação em Metodologia do Ensino de História, em seguida pós-graduação em Supervisão e agora estou fazendo Pedagogia. Eu penso que até morrer a gente tem que se atualizar. Se parar no tempo não tem condições, pois a tecnologia está aí e nós temos que acompanhá-la senão ela nos engole. (CAMILA).

Camila, em seus depoimentos, ressalta a importância dos cursos de formação e a busca pelo conhecimento, construindo importantes elementos de sustentação e crescimento profissional e pessoal. Salienta o avanço tecnológico como sendo importante para a profissão docente, porém, tal evolução deve se dar também por parte dos professores, que de forma alguma podem deixar de dar conta da utilização de tais recursos.

Outros depoimentos também salientam esta constante busca por algo novo, ou seja, de novos aprendizados que capacitem e promovam a atualização do professor para desempenhar de maneira competente e com qualidade seu papel. É interessante observar como os professores entrevistados valorizam a constante busca pela qualificação docente, porém, declaram haver alguns fatores que dificultam que esta se dê de forma mais regular e até mesmo mais harmônica, uma vez que, há a necessidade de se reorganizar a rotina diária e o próprio cotidiano docente para que os professores participem de ações formadoras.

**Quadro 12 – Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional
(continua no quadro 13)**

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
A trajetória de formação	Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional	<i>Eu acho que hoje a grande maioria dos professores está buscando uma melhor formação. É grande o número de professores que estão voltando para fazer especialização, pós-graduação. Eu acho que isso é muito importante na escola, o professor que está estudando, está buscando; ele tem uma postura diferente do que aquele que fica fazendo as mesmas aulas. (CAMILA).</i>
		<i>Aqui na nossa escola a gente percebe esta busca. No ano passado tivemos seis participantes no curso de informática. Estes professores já têm estado com os alunos nos laboratórios passando isto. E com certeza, estes cursos de desenvolvimento profissional, têm mudado o cotidiano do professor na escola, assim como a sua prática. Hoje informática é fundamental. Como o professor vai lidar com aquilo se ele não sabe? Quebra o medo do professor. Eu acho que muda muito a sua prática. (SOFIA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

A iniciativa de continuar a investir no desenvolvimento profissional possa talvez servir como espaço de aprendizagem e também de crescimento pessoal. Outros depoimentos avançam neste sentido:

**Quadro 13 – Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional
(continuação do quadro 12)**

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
A trajetória de formação	Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional	<i>O que nós conquistamos até hoje também é em função de ter um marido, já entra as questões de políticas. Ele me ajudou também na complementação</i>

A trajetória de formação	Busca pela formação continuada/Investindo na formação profissional	<i>de renda, favoreceu para mim, para eu fazer o meu curso de especialização. Tenho o meu sonho de fazer um mestrado e até mesmo um doutorado, mas isso futuramente porque a intenção da gente agora é investir nos filhos. (TIAGO).</i>
		<i>Eu acho que qualquer profissional que deixa de investir em si próprio acaba caindo na falta de motivação, acaba ficando para trás, até porque, o nosso aluno é muito diferente de antigamente, de quando comecei a dar aula, então se eu não buscar novidade eu não vou atingi-lo. (MARIA).</i>
		<i>Eu acho que eu precisaria de mais, só isso não me satisfaz, em termos de conhecimento. Eu não me sinto satisfeita só com a minha pós-graduação. Só com o que eu vivencio hoje. Isso não me basta. Eu gostaria de mais. Então eu não me sinto satisfeita por questões de conhecimento, de querer mais, de ter o meu senso crítico, de me sentir realizada profissionalmente. Eu não me sinto totalmente realizada. Eu gostaria de ler mais, estudar mais. (SOFIA).</i>
		<i>Eu sinto que há poucas oportunidades de formação de professores e que a falta destas pode ser um dos fatores de desânimo, de ausência de perspectiva no trabalho docente. Quando elas acontecem, eu sinto que a nossa auto-estima melhora, ela sobe. No ambiente de trabalho você não tem tempo às vezes de estar conversando muito com o colega de trabalho, então as oportunidades proporcionam, às vezes não dá tempo nem de assinar o ponto. Então eu acho que está havendo um excesso de informações muito grande e com isso tudo a gente até apavora e não sabe onde vai parar. (PEDRO).</i>
		<i>Eu nunca perdi o encantamento pela profissão. Eu acho que estou a cada dia com mais vitalidade profissional, por isso eu voltei e estou fazendo pedagogia. (CAMILA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

Tem-se que, mesmo valorizando tanto a prática, estes professores, sem deixar explícito, vão em busca de novos cursos, novas ações docentes, sabendo que a fundamentação teórica que lá encontrarão, também é igualmente importante para sua formação, acreditando assim, que o conhecimento teórico poderá, neste sentido, contribuir como alavanca para o crescimento e reconstrução da sua prática docente.

Portanto, no exercício da teoria nos cursos de formação, e quando possível, aliado à prática, é essencial o tempo para a reflexão e para o debate, pois nada irá acrescentar se os cursos somente disseminarem informações, se não houver tempo suficiente para a reflexão.

Assim, questionamos: é possível pensar em “formar” professores competentes, autônomos, sem dialogar com a formação continuada?

Esta formação não significa somente a educação formal, continuada seqüencial e organizada nos meios acadêmicos, mas também a reflexão sobre a própria trajetória de vida, e a gestão pessoal do seu processo de trabalho.

O que parece evidente é que o profissionalismo está relacionado não somente à formação adequada, mas também à vivência e à prática na sala de aula e na comunidade, que auxiliam na formação da autonomia profissional tão importante para a formação da profissionalidade.

Importa, então, colocar cada aspecto do saber (teoria, prática e experiência) num contexto muito concreto, considerando a experiência como o meio e o saber como fim. Esta coerência mostra-se como ingrediente educativo de alto significado, já que não se limita a pensar a sua profissão e formação apenas como teoria e prática. Há então, que se considerar a declaração de Nóvoa (1997, p. 6) quando diz que “ Para além da evolução dos saberes escolares, há a própria consideração dos saberes construídos a partir da experiência, da tradição ou do trabalho, e que não cabem no livro da escola”.

Na análise da importância da experiência na profissão para a prática e transformação do processo de ensino, novamente se observa a importância da prática reflexiva para tornar a informação em experiência e saber concreto.

A reflexão na atuação docente também se faz necessária, sendo importante atentar para a análise da prática realizada analisando os acontecimentos e, a partir disso, construir saberes novos para situações semelhantes que possam vir a ocorrer.

Como já referido neste estudo, a experiência é fator fundamental na construção do saber, e sem a consciência reflexiva não há como compreender e aplicar as mudanças necessárias no processo educacional.

Neste sentido, as discussões frente à formação que não enfatizem apenas o saber fazer são fundamentais. Há de se redobrar os cuidados na formação docente, com o intuito de se evitar uma formação voltada apenas para a execução prática de uma tarefa. Não se trata mais, portanto, de uma formação que apenas capacite o profissional docente para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, mas de uma qualificação real, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral, da formação profissional e da experiência de trabalho e social.

3.4 A trajetória profissional

A análise da constituição da docência de professores nos remete ao plano pessoal, portanto, à história de vida de cada um, auxiliando-nos nas percepções acerca da profissão.

Foi possível constatar nos depoimentos coletados que alguns dos nossos entrevistados encontraram na família as influências mais importantes e decisivas para sua escolha profissional. São exemplos os depoimentos que se seguem:

Quadro 14 – Influência da família na escolha profissional

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Influência da família na escolha profissional	<i>Em função, por exemplo, de ter tido na família professores e ter na família pessoas muito comprometidas com a educação, eu fui me envolvendo no processo e quando eu me dei conta já não tinha mais como sair. Então, o referencial pra mim foi um padrinho, irmão do meu pai, que era professor também; eu sempre o admirei [...] Então, nesse processo, por exemplo, eu vejo meu padrinho (meu tio), ele trabalhava dessa forma, ele falava com tanto gosto da educação, ele acreditava tanto nos alunos, ele queria ver tanto, que eu peguei isso dele. (SOFIA).</i>
		<i>Minha mãe era professora, primeiro em Montes Claros (nós somos de lá) depois aqui em Araxá. E assim, de certa forma, acaba que houve uma</i>

Trajetória profissional	Influência da família na escolha profissional	<p><i>influência. Na verdade ela não queria que eu fosse professora, só que, no período em que ela ia trabalhar na escola, quando criança eu a acompanhava de vez em quando. Acabei fazendo magistério, fiz uma substituição aqui, outra ali e deu no que deu. Sou professora a mais de 20 anos. Ela sempre falava que professora era muito mal remunerada, muito exigida. (JULIANA).</i></p>
		<p><i>Tem um pouco de família. Minha mãe já era professora, mas, eu falo para os meus filhos que nunca devem seguir a profissão da mãe. (MÔNICA).</i></p>

Fonte: Entrevistas 2007

Outra influência que acreditamos ser influenciadora e colaboradora para a escolha pela profissão docente é a lembrança dos professores dos primeiros anos, como afirma a professora Sofia:

Eu tenho uma lembrança muito gostosa da minha professora que foi a Fernanda, mãe da Luisa, que veio a ser minha colega mais tarde, que é professora hoje e Clóvis que é professor de História, de uma de minhas filhas. Eu tenho uma lembrança e um carinho muito grande por ela. Lembro muito também da minha professora de 3ª série no Coronel José Adolfo, era a Ivone, muito carinhosa, muito atenciosa, eu tenho uma saudade muito grande dos professores de 1ª a 4ª. Eu acho que é uma base também essa questão de investir também de 1ª a 4ª para os meninos virem com valores já a partir daí, porque eu vejo na minha volta com as 6ª séries perfil dos alunos que acreditam mais no professor. (SOFIA).

As vivências e relações familiares influenciam certamente a escolha profissional. A professora Carolina expõe sobre isso de modo claro.

Eu não tinha convivência com crianças, na minha família não tinha quase nenhuma. Então, acho que por isso eu não me imaginava professora, porque, a gente quando se imagina professora, logo pensa em criança. E as pessoas sempre falavam que era difícil. Quando eu fiz magistério eu disse que não queria ser professora, ainda mais de crianças pequenas. Fiz o magistério porque “colocaram na minha cabeça”. Eu fiz o magistério pensando em partir para outro curso. Terminei com 17 anos e surgiu uma oportunidade em uma escola pequena. Fui, gostei e nunca mais sai da sala de aula, me dei muito bem, principalmente com os menores. Obedecem mais. Identifiquei-me com eles e acho que acertei. Depois, acabei fazendo faculdade de Estudos Sociais no Uniaraxá. (CAROLINA).

Mesmo para quem já está na docência, lembranças da vivência em sala de aula em cursos de formação, segundo uma das depoentes, alimentam o desejo pela profissão:

Eu comecei há pouco tempo um curso de pós-graduação e tem um professor que é o mesmo daquela época, então, foi muito legal eu reencontrar um professor e novamente ser sua aluna. E você sabe que aquele mesmo encantamento que eu tinha por ele eu vejo agora... Eu ainda comentei com ele na aula. Eu disse: Álvaro, eu estou encantada aqui, você foi meu professor há 20 anos e agora eu estou te vendo

de novo, na mesma situação e no mesmo encantamento. Isso não morre não? Ele disse: Depende Camila, se você deixar morrer, morre, por isso é preciso a gente estar no dia-a-dia da profissão, cultivando. Eu achei tão bonito isso, porque, o que a gente percebe é que com o tempo vai perdendo esta motivação, o brilho nos olhos... E ele não perdeu não. (CAMILA).

Professores competentes, não só na fase inicial escolar, mas também na acadêmica, são lembrados como modelos para a vida toda. É o que explicitam as professoras Camila, Isabela e Sofia em seus depoimentos:

Quadro 15 – Professores lembrados como modelo

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Professores lembrados como modelo	<i>Eram excelentes professores, me fizeram encantar com o curso de História. Na verdade eu tive assim, uns cinco professores que mostraram o que eu poderia fazer na minha profissão, o que era a minha profissão, quais as minhas possibilidades de atuação. Eu queria ser como estes professores. Infelizmente, hoje, o curso de História, aqui em ARAXÁ não tem mais. (CAMILA).</i>
		<i>Eu tive muito bons professores: O Plínio, que dava aula de cálculo que deixou saudades, mas, o que mais marcou foi o professor Celso, mesmo porque eu fazia cálculo junto com a engenharia e eu não era boa, o meu forte não era Matemática. Excelentes professores, muito amigos e bons profissionais. Me espelho sempre neles. (ISABELA).</i>
		<i>Lembro muito da Leila que hoje é a Magnífica reitora, ela era diretora da E. E. Vasco Santos que funcionou também onde hoje é a Bit Company (Escola de Informática na cidade de Araxá), ela foi pra mim um referencial de garra em tudo que queria fazer conquistar, com competência, com trabalho, inteligência. Indo para a faculdade eu estudei na FAFI (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá) e me lembro da professora Dona Regina, Sr. Marcelo (exigente, um professor exemplar, sabia tudo gramática, literatura), Lucília, e a Lívica (uma pessoa doce, sentimental, uma pessoa que a gente podia contar) ela era para mim uma mãezona. Para mim a</i>

Trajetória profissional	Professores lembrados como modelo	<p><i>imagem que o professor passa na sua primeira aula é aquela que fica para o aluno. Na pós-graduação tem uma que eu nunca esqueci. É a Marta; eu não me lembro o sobrenome dela agora; ela era da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e ela falava: “se vocês quiserem se dedicar a um mestrado, a um doutorado com certeza vocês vão ter que optar. Porque vocês vão ter que se dedicar muito aos estudos, leituras, trabalhos...” e a Marta separou do marido, porque ele chegou para ela e colocou que ela teria que optar: ou o trabalho ou a família. Ela optou pelo trabalho que era aquilo que ela gostava de fazer. (SOFIA).</i></p>
-------------------------	-----------------------------------	--

Fonte: Entrevistas 2007

Estes professores parecem trazer consigo o modelo, o referencial de professor que gostariam de ser. A imagem de respeito mistura-se à imagem de admiração. É uma identidade docente que se constrói a partir das nuances experienciais vividas ao longo das histórias de estudante e professor. É uma representação que se forma ao longo de nossas vidas: a imagem dos professores imbuídos na pessoa do professor.

Alguns depoimentos remetem a uma percepção do querer ser professor, relacionada à necessária escolha e decisão por uma profissão influenciada por outro docente, como o sugerem as palavras de Camila:

Interessante isso, porque eu fiz magistério em Araxá primeiro e detestei. Não era aquilo mesmo que eu idealizava. E depois eu mudei para fazer cursinho em Brasília, para fazer não sabia o que. Lá eu tive contato com uma pessoa que fazia alfabetização na Católica e me falou tão bem do curso. Eu tive que voltar para Araxá porque minha mãe estava doente. Quando cheguei eu fiz vestibular para Pedagogia, fui bem classificada e chegou na hora de fazer a matrícula eu não queria. Perguntei: eu posso mudar? Falaram-me que não, Pedagogia está muito concorrido! Eu disse: mas eu quero sair da pedagogia e então fui fazer Estudos Sociais. Então, me descobri ali neste curso. Estes dias mesmo eu estava pensando sobre a escolha que fiz. O quanto eu me encantei com Estudos Sociais e eu me lembrava de uma professora que tive; ela era coordenadora pedagógica de uma escola e me chamou para dar aula no colégio em que ela trabalhava; aí eu comecei, fiz concurso no estado e estou até hoje. (CAMILA).

A dúvida na escolha da profissão percebida no depoimento acima, evidencia que a influência de pessoas ligadas à profissão docente pode ser determinante na decisão, principalmente quando se trata de pessoas que falam bem da profissão. O depoimento transcrito denota bem essa característica, que demonstra muito mais um sentimento de amor e

acerto na escolha, como um desejo pessoal e subjetivo. A influência apontada, certamente trouxe uma relação mais agradável e positiva com a docência.

Em outro depoimento, já foi mais visível o entendimento da escolha do magistério como sendo a única opção ou uma das únicas opções, em determinadas circunstâncias, de trabalho para as mulheres.

Mesmo antes de terminar o curso normal, eu já trabalhava com aulas particulares, era uma forma de estar ganhando o meu dinheiro, por que se fosse depender do meu pai, eu não teria estudado. Só a 4ª série era o suficiente. Aquele regime antigo, que mulher não precisava estudar, mas, que se fosse pra ter uma formatura, então, que fosse de professora. Minha mãe era quem ia para a máquina de costura, e fez questão de dar estudo a todos. Então eu fiz o magistério, e, antes de formar já estava trabalhando, dando aula particular e terminei o meu curso de magistério. Substitui a minha própria professora de matemática. Era solteira, depois fiz a minha faculdade. (MARIA).

Fica evidente neste depoimento que era quase regra entre as famílias pensar na mulher como dona de casa e/ou como professora. Criou-se uma cultura de que a presença feminina está diretamente relacionada à idéia de cuidar, projetada para o ensino, especialmente para a alfabetização, conforme destaca Codo (1999, p. 61):

No marco da expansão do capitalismo, a docência, como a enfermagem, foram consideradas atividades de trabalho, que na medida que envolviam “o cuidado dos outros”, fossem crianças ou doentes, demandavam para realizar-se, atributos tidos como essencialmente femininos.

Observa-se no depoimento da professora Maria, que, sua família vislumbrava na docência a única possibilidade para a profissionalização.

Essa cultura, aliada à falta de outras opções profissionais existentes principalmente nos idos das décadas de 1960 a 1980 (período em que se deu a formação da professora Maria), acabou constituindo-se em forte justificador e influenciador das decisões para a profissão. Hoje, as opções são muitas e as possibilidades mais amplas. O contexto do mundo do trabalho, cada vez mais especializado, é fator que promove a disseminação cada vez maior de tantas áreas e cursos. Outros aspectos a serem observados em alguns depoimentos, são as condições de vida e determinantes geo-sócio-econômicos como importantes fatores na escolha pelo magistério:

Quadro 16 – Condição social-geográfica como determinante para a escolha profissional

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajectoria profissional	Condição social-geográfica como determinante para a escolha profissional	<i>Na verdade, minha faculdade de matemática foi por falta de opção. Na cidade não tinha um curso superior melhor, lá só tinha curso de pedagogia,</i>

Trajetória profissional	Condição social-geográfica como determinante para a escolha profissional	<p><i>história, geografia e matemática. Eu acho que eu daria para engenharia. Eu não estudei, não fiz outro curso, por falta de opção mesmo e também por que eu não tive aquele apoio da família e não tinha condições financeiras. Eu estudei em Patos de Minas, fiz o curso de matemática já trabalhando e pagando a faculdade; eu trabalhava e estudava. Estudei em Patos, terminei a faculdade em 1983 e depois de uns 3 a 4 anos eu casei, meu marido trabalhava na Fosfértil e por este motivo eu vim para Araxá. (MARIA).</i></p> <p><i>Foi por acaso. Quando eu fui para a Tapira eu trabalhava em laboratório de análises clínicas, eu era técnico, fiz o curso técnico em Uberlândia, e fui para lá trabalhar em laboratório. O meu serviço era mais de manhã e a tarde eu ficava ocioso, e como não tinha professor na época da construção da Fosfértil, me convidaram e por acaso eu comecei a dar aula e gostei. Estou até hoje. (TIAGO).</i></p> <p><i>Éramos três pessoas trabalhadoras, meus dois irmãos e eu. A gente estudava de segunda a sexta-feira, e no sábado, para dar conta de acompanhar o ritmo da escola José Ferreira em Uberaba, a gente também estudava em casa, senão não acompanharia aquele ritmo da escola. Eu estudei também na Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia, fiz lá a antiga quinta a oitava série. Nessas quatro primeiras séries eu estudei na Escola Estadual América, também em Uberaba. Lá no José Ferreira eu me despontava como um grande aluno da periferia da cidade de Uberaba e nos simulados meu nome era quase sempre o primeiro da lista. Meu sonho era fazer Medicina. Eu fiz um vestibular uma vez e não passei, apesar de ter ido muito bem, só que eu fui criado sem pai e sem mãe e morava com meu avô. Logo ele veio a falecer e então eu vi que não dava para estudar Medicina por que eu tinha que cuidar da minha casa, os livros que eu teria que comprar eram muito caros, então resolvi fazer Matemática. (TIAGO).</i></p>
-------------------------	--	--

A condição social-geográfica se mostra como sendo também outro fator decisivo para a escolha profissional..

Menos do que decisões individuais em relação às oportunidades sociais, as trajetórias de trabalho consistem, principalmente, nas oportunidades sociais que podem ou não ser aproveitadas pelos indivíduos, dada sua própria localização em uma determinada estrutura social. (WEBER, 1996, p. 63).

Como entende Weber (1996), a decisão pelo que fazer durante a vida, no que se refere à escolha da profissão, não se define apenas a partir do interesse, “dom”, gosto, influências (mesmo que positivas) de outras pessoas, mas também, mediante as oportunidades que surgem ou são oferecidas a partir do próprio contexto social, financeiro e geográfico em que se está inserido.

Desta forma, o comportamento do professor pode ser evidenciado a partir do motivo que o fez escolher a profissão docente.

Seguem as narrativas das professoras Sofia, Isabela e Mônica no que diz respeito ao momento de ingresso na docência:

Terminei o curso técnico e fiquei um período sem saber o que fazer. Recebi uma proposta, fui até Belo Horizonte fazer um teste, e eles me convidaram para trabalhar em Rondônia. Eu pensava: Meu Deus, o que tem a ver um curso técnico comigo. Depois desse curso que eu vim a descobrir que eu estava mais próxima do magistério. Eu resolvi voltar e prestar exame no Dom José Gaspar, na época lá tinha o curso de magistério. Fiz o exame, mas não cheguei a estudar, voltei já a trabalhar, e na sequência resolvi fazer faculdade, com dificuldade também. Fiz a faculdade e quando terminei já estava casada, já tinha o meu primeiro filho, fui convidada para trabalhar na EMINAS, como professora, nesta época eu já tinha o meu curso de inglês. Mais tarde eu comecei a trabalhar também no SESI, trabalhava como bibliotecária. Em 1989 terminei a faculdade e fui fazer pós-graduação em língua portuguesa em Patrocínio. (SOFIA).

Sofia, ao que parece, tinha claro consigo o “gosto” pelo magistério, tanto é que, mesmo com outra formação que lhe dava possibilidades de imediatamente começar a trabalhar, resolveu ir em busca da docência como profissão. Já, a professora Isabela, ao que parece entrou por acaso no trabalho docente. Ao contrário da professora Sofia, não tinha o “gosto” pelo trabalho docente, porém, após a sua ocasional entrada na profissão docente, com o passar do tempo “adquiriu” tal “gosto”:

Minha vida profissional caiu de bandeja em minhas mãos, porque, quando eu me formei não queria ser professora, eu fiz vestibular para Odontologia e segunda opção para Ciências e Biologia em Uberaba. E eu fui fazer cursinho. Apesar de não ter passado em Odontologia eu fui fazer faculdade de Ciências mesmo. Eu me formei em Ciências, (Biologia) e depois Matemática. Tem um fato especial na minha vida que quando terminei a faculdade, e descobri que não era isso que eu queria, eu disse: nunca vou ser professora na minha vida e.... Passou quinze dias após a minha colação de grau, a Marlene Borges me convidou para dar aula de Matemática e eu disse: Já que estou à toa mesmo, não custa tentar. Depois que comecei a trabalhar,

seis meses depois, a Fundação Cultural me chamou e eu fui indicada pela própria Marlene para substituir uma professora de licença-maternidade e estou lá até hoje. Por isso falo que foi de bandeja, porque eu não fui atrás do trabalho, ele aconteceu por acaso na minha vida. Na verdade eu não me achava nem competente para estar atuando, mas era uma experiência nova e eu fui, gostei e estou lá até hoje. Depois que “entra na veia, no sangue” acaba ficando. (ISABELA).

Quanto à professora Mônica, o seu início, ao que parece, foi bem parecido com o de muitos professores: muita insegurança, ansiedade; sentimentos estes, bem característicos de quem teve uma formação que não dá conta de preparar o profissional docente para trabalhar com competência desde o início da entrada na docência:

Eu comecei no Estado. Na Escola Estadual Loren Rios Feres e no Pio XII. Deve ter sido triste. Muita ansiosa. Não lembro muito claro. Mas acho que foi de 1ª a 4ª série. (MÔNICA).

Consideramos como fator significativo para entender as dificuldades encontradas pela professora Juliana na prática da sala de aula, o seu depoimento que nos diz ter ingressado na docência de forma não planejada ou inicialmente desejada:

Foi uma substituição que eu nem esperava aqui em Araxá para alunos de 5ª série. Eu era nova demais, ainda não era formada. Nem pensava ainda em dar aula. Enfrentei problemas de disciplina. No início foi complicado. Depois que fui dar aula para 7ª e 8ª e ensino médio esta questão de disciplina melhorou. Tenho medo de mexer com criança, porque é a época de formação. Acho mais fácil trabalhar com adolescente. Se hoje eu tivesse que trabalhar com crianças de 5ª e 6ª série, eu largaria. Acho que é o segmento onde o professor mais se desgasta, tanto no preparo das aulas quanto no próprio trabalho em sala de aula. (JULIANA).

Falar em trajetória profissional remete-nos a entender que a mesma se dá num percurso não linear, quando fatores diversos interferem e a compõem, tais como: escolha da profissão e os aspectos que a influenciam, condições sócio-econômicas, qualidade da formação inicial e continuada, dentre outros.

Para Novoa (1997, p. 16), a constituição do professor implica a absorção de alguns requisitos fundamentais para o processo identitário do profissional da educação:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. [...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Ao identificar o momento em que o professor assume a docência, pretendemos conhecer a origem da decisão do professor para ingressar ou mesmo, continuar na docência, corroborando para um dos aspectos da profissionalidade docente, apresentado pelo conjunto de comportamentos que constituem a especificidade de ser professor.

Podemos inferir que a grande maioria dos professores entrevistados tendem a mostrar que não tem clara, organizada e planejada, a escolha da sua profissão. Embora os professores

acentuem as experiências positivas da sua vivência escolar, acadêmica e familiar como definidoras da sua opção profissional, não deixam também de apresentar indicadores de que suas condições sociais e financeiras não permitiam, em geral, outras escolhas profissionais. Cabe ressaltar que, para os nossos entrevistados, as lembranças relatadas certamente interferem de forma positiva em suas ações docentes, pois, mais adiante, em outros relatos, elas afloram com diferentes intensidades e intencionalidades.

Outra dimensão que constitui a profissionalidade docente é a “conquista” da autonomia no trabalho. Alguns depoimentos dos professores a apontam como componente necessário para a profissionalidade:

Quadro 17 – Autonomia

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Autonomia	<i>Aqui nesta escola a gente tem autonomia, e na gestão atual temos liberdade de opinar, reclamar, etc. E a gente sempre tem o apoio da direção. Outras gestões foram diferentes, mas, nesta não tenho nada a reclamar. (CARLA).</i>
		<i>Acredito que eu tenho muita autonomia no trabalho. Com minha experiência estou à altura de saber o que posso e o que não posso fazer, porque vinte e dois anos não são vinte e dois dias. (ISABELA).</i>
		<i>Acho que a autonomia não pode ferir a autonomia da escola. Esta autonomia é entre aspás. A autonomia do professor é só dentro da sala de aula. A gente pode fazer os projetos que quiser, só que aí não tem os meios, as condições materiais. (SOFIA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

Para estes professores a autonomia refere-se apenas a tornar-se uma pessoa dotada de certa capacidade para assumir riscos e responsabilidades do poder que lhes cabe, porém, nos parece que, nestes depoimentos não está explícita a capacidade do que fazer, como e por que fazer.

Nas falas que se seguem, as professoras Sofia, Isabela, Camila e Juliana, deixam claro que, a forma como o indivíduo percebe sua vida no trabalho

(satisfação/insatisfação/excessiva dedicação), pode afetar tanto o seu desempenho laboral quanto sua saúde física e mental:

Quadro 18 – Relação trabalho e saúde

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Relação trabalho e saúde	<p><i>Acho estranha esta questão de saúde. Eu não sinto isso. Eu trabalho demais e não tenho esta fadiga mental. Eu gosto muito de ler, eu saio muito. Eu procuro ter uma vida diferente. Acho que stress é sobrecarga de trabalho no final do ano. Aí é um desespero. Acho que eu tenho um controle. Eu procuro ser muito organizada, entregar tudo dentro do prazo, para não acumular. A questão familiar é importante, pois se você consegue desvincular trabalho-família, família-trabalho, você tem, então, um equilíbrio. Tem que saber dosar. (JULIANA).</i></p>
		<p><i>Você tem estresse quando leva profissão muito a sério, eu não acredito que estresse é por ser professor, a própria exigência da sociedade leva ao estresse. Já ausentei por outros motivos. Eu acredito que o professor vai ser valorizado, porque a profissão está praticamente extinta, em um futuro bem próximo, porque não vai ter professor aí. (ISABELA).</i></p>
		<p><i>Nunca me afastei porque estava doente, muito pelo contrário, o trabalho me ajudou a sair da doença. Eu tive depressão, mas foi pessoal mesmo. Foi durante o processo do meu divórcio e a situação não foi fácil e o que me ajudou muito foi o trabalho. O trabalho dá sentido à vida da gente. Você estar ali naquela troca com o aluno, você esquece de tudo lá fora. Isso para mim foi um motivador. (CAMILA).</i></p>
		<p><i>Eu tive um momento que eu me envolvi tanto que eu cheguei até a adoecer, em função de envolvimento e preocupação (sou uma pessoa muito preocupada), então em termos de qualidade de vida, há 3 anos eu perdi muito. Tive problemas nas cordas vocais tive que tratar com fonoaudióloga, foi um tratamento prolongado. O que eu acho mais interessante no</i></p>

Trajetória profissional	Relação trabalho e saúde	<i>processo todo é que eu tinha uma certeza que voltando para a escola eu teria mais vida. Eu sempre falei disso para o meu médico também, pois fiz terapia também. Então eu mudei muito o meu modo de ver as coisas e a minha forma de trabalhar também. Eu não tinha horário. Eu trabalhava às vezes até muito tarde. Envolvia-me, queria ler, queria corrigir os trabalhos dos alunos e passei a fazer um curso de inglês e depois fui fazer minha pós-graduação em inglês também. Era muita coisa para minha cabeça, além de ter a família também. Mas a minha sorte foi ter um marido que me dá suporte, o que facilita muito para gente, embora cobre muito também. (SOFIA).</i>
-------------------------	--------------------------	--

Fonte: Entrevistas 2007

Segundo a professora Mônica, o adoecimento dos professores não se deve apenas ao nível de exigências do trabalho, mas também aos problemas de caráter pessoal:

Não foi assim, só por causa do trabalho; tem também os problemas em casa, na família, que a gente tem que assumir com muitas dificuldades. Aí vem o stress, labirintite. Já tive que ficar internada, mas não é só o trabalho a causa. Eu sinto muito cansaço, stress, por eu ser muito ativa, assumir tudo. Eu vou fazendo, dando conta ou não. Então, meu stress eu não elimino ele, vai ficando e aí ataca. Mas com isso eu tento um tempo para relaxar. Acho que a nossa profissão, ainda agora com os jovens querendo tudo, esta crise de internet, muito poder na sua mão, a gente tem que se desdobrar, trazer o jovem para cá e resgatar algo que ainda ficou para passar para eles. Depois da separação eu tive uma vida mais tranqüila e eu não adoeci mais. (MÔNICA).

Quanto ao fator adoecimento dos professores a partir das sobrecargas de trabalho a que estão sendo submetidos, algumas falas apresentam uma outra agravante para tal fato: a falta de compreensão e reconhecimento das direções de escolas, que parecem perceber apenas as necessidades da escola, mas que, pouco se sensibilizam quanto às necessidades dos professores quando estes, por motivos justos, tenham que faltar ao trabalho:

Quadro 19 – A escola X Necessidades pessoais dos professores

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	A escola X Necessidades pessoais dos professores	<i>Nem sempre há por parte da escola um reconhecimento e compreensão quando o professor tem a necessidade de faltar ao trabalho. Percebo uma</i>

Trajetória profissional	A escola X Necessidades pessoais dos professores	<i>falta de tolerância. Algo que pode ser revisto, até um acordo entre as partes mostrando uma preocupação com o outro não acontece. Agora, percebo também, uma diferença no tratamento, quando determinados elementos na escola tem certas regalias nesse sentido. (SOFIA).</i>
		<i>Não existe compreensão por parte da escola em relação à necessidade pessoal do professor em ter que faltar nem por motivo de saúde. Não existe humanização. Até o atestado não vale nada, tem que passar por perícia médica para acreditarem na gente. A escola fica toda desorganizada porque não tem uma pessoa para substituir. Só depois de alguns dias é que contratam um substituto para dar as aulas. (MARIA).</i>
		<i>Quando algum professor tem que faltar, na nossa escola, temos professor para substituir. Sempre que tem problema, um ou outro chega para ajudar. Muitas vezes um outro professor ajuda. Tanto o diretor como o vice, pede a colaboração de um outro professor e eles sempre ajudam. (PEDRO).</i>
		<i>Algumas reconhecem as dificuldades que temos também pessoais e ajudam e resolvem de forma correta. Mas é difícil. Em alguns casos você tem que estar lá, bem ou mal. (JULIANA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

O aumento das exigências e responsabilidades das funções de professor é fator agravante da situação de adoecimento e conseqüente precarização do trabalho e formação docentes. Pesquisas apontam para tal fato e muitas dos depoimentos reforçam tal pressuposto:

Quadro 20 – Sobre o atual nível de exigências postas à função docente

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória Profissional	Sobre o atual nível de exigências postas à função docente	<i>Quanto a ter que trabalhar dois turnos, chegar em casa cansada... Os meninos desde pequenos já se acostumaram, meu marido também. Eles não reclamam. Muito pelo contrário eles me dão muita</i>

<p>Trajétoria Profissional</p>	<p>Sobre o atual nível de exigências postas à função docente</p>	<p><i>força. (MARIA).</i></p> <hr/> <p><i>Os problemas da escola ficam na escola. Eu não misturo as coisas. A minha família acha que eu trabalho demais, que eu vou acabar adoecendo, que não vêem a hora de eu aposentar... Eu tenho colegas de outras escolas que se queixam deste tipo de problema. A escola tem que exigir, então... A família tem que entender as necessidades do professor ter que trabalhar desse tanto. (CARLA).</i></p> <hr/> <p><i>Minha família sempre reclama que trabalho muito. Muito do trabalho se leva para casa. Pra dar conta, uso as folgas e “janelas” (intervalos) que tenho durante o dia, para no final de semana ficar com meus filhos. Sou também uma profissional do lar. Tenho que me desdobrar. (MÔNICA)</i></p> <hr/> <p><i>Eu acho que as exigências são muitas, é muito desgastante e as conseqüências disso são as doenças e já está comprovado que os professores estão tendo. Você não pode reclamar. Tem que deixar tudo lá fora, os problemas pessoais... Chega num ponto que os professores não agüentam. Graças à Deus eu nunca adoeci. Sabe por que eu nunca adoeci? Porque eu não sou de engolir desaforo. Quando eu percebo algo errado eu chamo e reclamo. Quando eu não gosto, eu falo na hora. (MARIA).</i></p> <hr/> <p><i>O nível de exigência sim, trabalho não; o que aumentou foi a exigência, antigamente os alunos eram mais simples não tinham muitas diversões, hoje tem mais diversões e coisas importantes do que estudar. Celular, MP3, jogos, etc. Os alunos de hoje são diferentes. Por exemplo, a disciplina era melhor mesmo com as salas mais cheias. Os alunos eram mais responsáveis. A reprovação existia. (ISABELA).</i></p> <hr/> <p><i>Eu vejo que as exigências hoje são muito fortes para o professor. Porque você além de dar suas aulas tem que participar de vários projetos dentro da escola. Deslocar de casa, fora de horário de trabalho sobrecarrega o professor. Projeto cidadania, projeto sexual, projeto jogo de xadrez etc. Tem que ficar sempre ligado a escola. Outra coisa é o chamado</i></p>
--------------------------------	--	--

<p>Trajetória Profissional</p>	<p>Sobre o atual nível de exigências postas à função docente</p>	<p><i>diário. Na Escola Estadual Rotary tem uma coisa legal que foi transformar os quatro bimestres em três etapas. São muitas as cobranças e atividades na escola hoje em dia. Muitas vezes você larga a sua família para participar de reuniões e eu deixo a minha. Precisava ter uma mudança total na escola e administração. (TIAGO).</i></p>
		<p><i>A minha disposição para o trabalho como professor tem diminuído. Eu não tenho o mesmo pique de quinze, vinte anos atrás. Pelas dificuldades que vem acontecendo. A gente vai ficando mais velho e vai perdendo o pique e as coisas vão ficando mais difíceis. Eu lembro meu primeiro dia de aula, foi na cidade de Tapira, eu lembro dos meninos chegarem, cumprimentar, pegar na mão. Na hora de ir embora eles se despediam dizendo: até amanhã. Era muito bom. Hoje eles não sabem nem o nome da gente, eles não sabem. (PEDRO).</i></p>
		<p><i>Que profissional hoje não vive assim, sem tantas exigências? Isso é natural de todas as profissões. Eu acredito que seja outra situação mal resolvida, ou a pessoa que não se sente bem, não se sente feliz no que está fazendo. Porque se você faz o que gosta, só te realiza, não pode te adoecer. Tem também a questão de organização da gente. Se você deixa acumular trabalho, os finais de semana serão mesmo tomados. Você tem que se organizar para elaborar e corrigir trabalhos, provas, participar de eventos da escola fora do seu turno, às vezes até no sábado e domingo. Vai me falar que um advogado não faz isso, que um médico não faz isso. Ele é mais bem remunerado, mas, por causa disso eu vou deixar de fazer bem feito o meu trabalho... É a escolha que eu fiz. (CAMILA).</i></p>
		<p><i>As exigências do trabalho como professora são muito grandes e a gente acaba adoecendo, ficando estressada. Já me afastei por pouco tempo do trabalho devido à depressão. Muitos dos meus colegas já adoeceram também. O estresse e a depressão são as principais doenças dos educadores. (CARLA).</i></p> <p><i>Só um professor com muito talento e coragem pra dar</i></p>

Trajetória Profissional	Sobre o atual nível de exigências postas à função docente	<i>conta do que está sendo exigido pela educação. Mais que o dom. (CAROLINA).</i>
		<i>É uma situação incomoda. Na realidade, ninguém se sente preparado pra isso. Você se sente bem preparado? Chego na sala, dou a minha aula, quando eu trago serviço para casa eu já fico angustiada, quando você recebe o contracheque também, dá aquela depressão muito grande. A falta de equipamentos, falta de trabalho em equipe, que eu acho que não tem. Tem muita teoria, mas na prática... Eu percebo que a família não dá o retorno. Então, eu me sinto angustiada também porque eu não tenho tempo para pensar de que forma melhorar essa situação. Às vezes eu percebo que eu preciso fazer um curso para me capacitar, por exemplo, a informática que eu não domino. Eu sei que eu tenho que fazer urgente. Mas não tenho tempo para fazer. (SOFIA).</i>
		<i>Minha família acha que eu trabalho demais, mas, eu não deixo uma coisa interferir na outra. Sei dos meus limites e das minhas condições para o trabalho. Mas eu procuro não misturar. Tenho uma lembrança que sempre trago comigo e que procuro sempre me lembrar quando percebo que o trabalho está me consumindo demasiadamente. Meu filho mais velho, isso quando criança, uma vez fez uma redação sobre a mãe e ele me elogiou muito, mas disse que eu não tinha tempo para ficar com ele. Então a partir daí eu cuido para não ouvir isto novamente, mesmo eles sendo adultos hoje. A presença de pai e de mãe tem que se fazer durante toda a vida dos filhos. (JULIANA).</i>

Fonte: Entrevistas 2007

Outro fato que reforça o estado de precarização e desgaste da imagem da docência é o de muitos professores não desejarem que seus filhos sejam professores. São reticentes as queixas quanto à desvalorização da profissão docente - baixos salários e falta de status – descaso político com a categoria, desgaste e estresse advindo das exigências cada vez maiores.

Quadro 21 – Quem quer ser professor?

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Quem quer ser professor?	<p><i>Minha mãe achava que eu deveria ter feito um curso que me trouxesse mais retorno financeiro. Eu adoraria ter feito Psicologia, só que na época meu envolvimento com a docência foi tão grande que acabei fazendo faculdade de Matemática aqui em Araxá, apesar de ter começado meu curso na Universidade de Uberlândia, na UFU. (CAROLINA).</i></p>
		<p><i>Eu gostaria que meus filhos não seguissem a profissão de docente devido aos desgastes. Tem suas coisas boas, mas hoje está muito desgastante. (MÔNICA).</i></p>
		<p><i>Minha família sempre me incentivou na profissão, mas, o meu marido sempre fala: “Espero que nossas filhas não sejam professoras”. E elas também, em função de verem a minha carga horária e o tanto de trabalho que trago para casa, com certeza não vão querer ser professoras. Mas elas valorizam. (SOFIA).</i></p>
		<p><i>Eu já passei por esta situação. O meu filho mais velho, falou assim: Eu gosto de história, gostaria de dar aula de história, eu pensei muito a este respeito porque é sofrido demais. Não tem valor nenhum. Tem, para a gente que gosta. Mas de uma maneira geral, nem os pais que nos entregam seus filhos nas mãos, dão este valor. O governo não dá importância que deveria dar. Como pode a Índia ter um desenvolvimento maior que o Brasil na educação. (JULIANA).</i></p>
		<p><i>Eu não quero que meus filhos sejam professores pelo fato da valorização pessoal e pela questão financeira. É excesso de trabalho no final de semana. Você tem que lutar muito. Eu trabalho 14 horas por dia. Eu não quero isso para eles. Eu quero que meus filhos tenham qualquer outra profissão. Eu tenho orgulho, mas eu não quero isso para eles. Para chegar aonde cheguei, lutei muito, mas acho que nada na vida acontece por acaso, se um dia eles forem professores</i></p>

Trajetória profissional	Quem quer ser professor?	<p><i>eu vou achar lindo. Mas não quero isso para eles. Torço para que escolham uma profissão que seja menos desgastante e estressante. (ISABELA).</i></p> <p><i>Teve um dia que eu sentei com minha filha e disse: escolhe outra profissão, não a de professor, faça só se não tiver outra profissão. Mas assim, estou falando de escola pública. Se for para ser professora universitária, tudo bem, pelo menos é bem remunerada, tem mais status... Eu falo que não, porque desgasta muito. É muito serviço na escola e para casa. Acho que ela poderia ter uma profissão em horário certo, salário melhor, mais valorização. Eu tento passar a ela que, professora eu não quero que ela seja. (MARIA).</i></p>
-------------------------	--------------------------	--

Fonte: Entrevistas 2007

Apenas a professora Camila relata o seu “conformismo” diríamos assim, quanto ao fato de, se porventura, alguma de suas filhas desejarem ser professoras.

É interessante, porque eu tive as minhas duas filhas como alunas também. Então, é fácil responder esta pergunta. No início elas achavam que ser professora era fácil. Admiram, sentem orgulho disso, mas falam que não gostariam de ser professoras, não querem seguir esta carreira porque é uma profissão muito desvalorizada. Elas falam que não querem nunca ser professora, mas, eu sempre falo coisas boas para elas, porque tem um lado difícil, mas também tem um lado muito prazeroso, gratificante, é o lado de você ajudar o outro a aprender as coisas, quando você vê aquele “olhinho brilhando” assim, de satisfação... Além de saber que você está também, contribuindo para formar um ser humano. Nada é maior do que isso. E, se você forma o homem você está formando uma sociedade que você quer viver nela também, e quero deixar também, esta é a minha contribuição, enquanto cidadã, para deixar o mundo que eu quero. E esse é um dos papéis do professor hoje em dia. (CAMILA).

Camila tem consigo que, ser professora é prazeroso, gratificante e, que é muito bom você poder contribuir ou ter a função social de estar formando cidadãos.

Vimos que muitos dos professores entrevistados apresentam certo desconforto e mal estar diante desta situação precária estabelecida desde a formação e que, conseqüentemente, acaba por afetar também o trabalho e suas relações sociais. O trabalho do professor, sendo, portanto, considerado como parte da constituição da sua profissionalidade e identidade, não deve desconsiderar outros requisitos necessários para o bem estar deste profissional, como por exemplo a possibilidade de lazer ou de fazer outras coisas que gosta no seu tempo livre.

Ora, se temos de enfrentar condições de trabalho cada vez mais sufocantes, artificiais e burocratizadas, que prejudicam a nossa saúde física e mental, é preciso

conseguir uma profissão que garanta pelo menos a satisfação de algumas necessidades psicológicas. Estar em atividade em algo que se goste de fazer é fundamental. (FONSECA, 2001, p. 33).

A fala dos professores nos relatos que se seguem, corrobora o que salienta Fonseca (2001).

Quadro 22 – Tempo de trabalho¹⁹ em oposição ao tempo livre

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Tempo de trabalho em oposição ao tempo livre	<i>Seria bom ter os finais de semana sem muitas tarefas da escola. Nossa! Seria uma tranquilidade. A gente teria como repor as energias para voltar na segunda-feira, pois, a gente volta sobrecarregada. Está muito tenso o trabalho de professora. Poderia dar uma relaxada. Eu acho que eu preciso de mais um tempo para eu fazer uma atividade física, mas ultimamente não tenho feito. O que eu gostaria de fazer era uma hidroginástica, mas é caro e também não sobra tempo mesmo. (MÔNICA).</i>
		<i>Muitas vezes já deixei de ficar junto da família por conta do trabalho. Final de semestre principalmente, que é quando a gente não deu conta de entregar o trabalho, fechar diários com notas, recuperação... (MARIA).</i>
		<i>Seria maravilhoso se existisse a possibilidade de o trabalhador docente ter seu final de semana totalmente desvincilhado do trabalho, mas ele não é assim. Eu não consigo. Acho que é porque que eu gosto muito do trabalho. Mas eu não deixo de ficar com a minha família. Preciso fazer minha caminhada, eu dou uma organizada no meu tempo e faço. Eu preciso ter lazer, ele é importante pra mim. Vejo que a própria escola pode proporcionar uma atividade de lazer para os professores, como nas empresas. Acho que nós teríamos um momento prazeroso na escola pra alongar, relaxar. (SOFIA).</i>

¹⁹ É o tempo utilizado direta ou indiretamente em função de sua produção, é também considerado o tempo gasto para que sua produção ocorra, mesmo que isso aconteça fora de seu ambiente de trabalho e fora de seu horário específico de trabalho. (MARCELLINO, 2001, p.39).

Trajetória profissional	Tempo de trabalho em oposição ao tempo livre	<p><i>Seria muito bom ter os fins de semana só para o lazer, principalmente por poder estar com a família. Quando você está novo, você pode dar aula para valer. A gente até controla melhor as emoções. E só estando bem de saúde para conseguir isto. Eu me preocupo com a minha saúde, mas, sabendo que não tenho muito tempo pra fazer atividade física regularmente, eu procuro ir e voltar à pé do trabalho todos os dias. Momentos de lazer são poucos, mas, deveriam existir mais oportunidades. (TIAGO).</i></p> <p><i>Eu acho que tem que ser assim, eu não levo nada para casa, faço dentro da escola, dentro das “janelas”. (PEDRO).</i></p>
-------------------------	--	--

Fonte: Entrevistas 2007

Para Nóvoa (1997), o aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que da consequência natural das condições de trabalho adequadas às múltiplas tarefas educativas. Este aspecto se revela no depoimento da Professora Camila:

A gente não tinha papel chamex, aqui, hoje temos até máquina de xérox e livros didáticos. É certo que também foi um esforço da escola para conquistar este material e não só uma política pública que ta vindo para atender reivindicação da escola e dos profissionais, porque senão... (CAMILA).

Podemos considerar que, assim como as condições da sociedade, também as condições de trabalho para os professores têm sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de trabalho.

Acho que o professor tem que ser valorizado financeiramente sim pelo quanto se capacitou. Por exemplo, acho que um professor de Faculdade recebe bem mais que um professor de Ensino fundamental e é mais valorizado em muitos outros sentidos, porque fizeram muito pra chegar onde eles estão. Tem até um depoimento de minha filha que entrou agora na Federal e que comenta que alguns professores já chegam no primeiro dia reclamando dos salários. Mas, o que precisaria, é encontrar uma forma de valorizar todos aqueles que trabalham de acordo com o quer fazem. (SOFIA).

Pedro bem coloca a questão da má remuneração docente e mais importante ainda, o fato de que são os professores quem detém as habilidades e as capacidades humanas que permitem a difícil tarefa de formar as pessoas que irão desempenhar outras profissões, na maioria das vezes, muito melhor remuneradas que a de professor:

Ah, eu acho que o salário deveria ser duas vezes ou até mais. Quando comecei a dar aula, num cargo eu ganhava dez salários mínimos. Hoje um cargo dá dois salários. É uma precariedade total e o que seria necessário para reverter isso, é política, nós dependemos deles, só que a gente não tem nem tempo de participar de alguma coisa, é um desgaste muito grande para participar de uma viagem à Brasília para um evento de reivindicação, etc.. Acho que o salário deveria ser melhor, o professor deveria ser mais qualificado. A própria Escola... A gente vê tanta propaganda na televisão e na verdade não é nada disso que acontece. O professor tinha que ser mais valorizado até pela sociedade, nós somos os que formam todas as pessoas: médicos, engenheiros, advogados... 20% ou 30% valorizam e sabem dar valor no professor, o resto... Eu me vejo um professor realizado pelo que eu já fiz e ainda faço, mas, financeiramente não. Muita coisa que eu gostaria de fazer, não faço, por questões financeiras. Gostaria de viajar, não posso. Tem muitos anos que eu não tiro umas férias para viajar, ir para uma praia com a minha família... (PEDRO).

Os professores são sim, muito mal remunerados e trabalham em condições precárias, até porque se o salário é pequeno, precisam dobrar o turno porque precisão sobreviver, e aí vem a sobrecarga. Se o salário fosse melhor eu podia fazer uma dedicação exclusiva e meu trabalho seria outro; agora com relação a ambiente, estrutura, se eu for comparar meu início de carreira, está melhorando muito. (CAMILA).

Como em todas as profissões, acreditamos que, para a docência efetivar-se eficientemente em sua prática, precisa de condições de trabalho adequadas e valorização em aspectos que passam incondicionalmente por uma formação com qualidade, por salário mais digno, por segurança, qualidade de vida pessoal, dentre outros. É também, a partir da fala de muitos dos nossos entrevistados que esta afirmativa se confirma:

Quadro 23 – Valorização dos professores

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Trajetória profissional	Valorização dos professores	<p><i>Antigamente ele era mais valorizado. Hoje, está uma figura muito desgastada, sem perspectiva. Todas as escolas estão tentando atender da melhor maneira possível, mas... O professor ainda precisa ser mais valorizado. Eu por exemplo, gostaria de estudar mais, mas não sobra dinheiro para a gente e as oportunidades vão passando. Eu acho que precisa ter esta valorização, mas acho que vai demorar um pouco. A educação está muito mal vista. Sou muito otimista, acho que um dia vai melhorar. Espero estar viva. (MÔNICA).</i></p> <p><i>Já passei por momentos em que tive vontade de desistir. O pior hoje em dia na profissão docente não é nem o salário que a gente recebe, acho que seja a</i></p>

<p>Trajétoria profissional</p>	<p>Valorização dos professores</p>	<p><i>falta de interesse dos alunos e a família, que, sequer toma conhecimento do que se passa com os filhos. (ISABELA).</i></p> <p><i>O professor é desvalorizado, primeiro pelo salário, da falta de apoio da família e depois o ensino hoje, como ele se universalizou, então todo mundo entra na escola, principalmente em escola pública. O aluno tem o direito de estudar, mas na verdade ele não vai à escola para estudar, muitos vão à escola para passear, principalmente quando é uma escola maior, mais centralizada. E muitos alunos vão para a escola porque não tem o que comer em casa. A última coisa que eles querem é estudar. Aí então os professores ficam sofrendo com esta situação. (TIAGO).</i></p> <p><i>Um artigo da “Revista Veja” disse que o professor ganha muito bem. Isso não é verdade. Com um salário mísero você não pode crescer. Não pode fazer um mestrado, doutorado. A figura do professor é a pura falta de motivação. Celso Cunha diz: “os valores foram mudados, e é preciso mudar alguns paradigmas para você ser uma pessoa melhor, uma pessoa feliz e executar bem seu trabalho”. (PEDRO).</i></p> <p><i>O professor ganha muito pouco e não tem reconhecimento. Se o professor não nasceu em família rica, muitas coisas deixam a desejar em virtude do seu pequeno salário. Na escola pública, o professor não passa de um homem a mais, apesar de promover mudança na sociedade. (MARIA).</i></p> <p><i>Devido à questão salarial, não dá para trabalhar um período só. Aí trabalham de manhã, à tarde e às vezes até à noite. Só o marido não tem dado conta mais. A gente quer o melhor para os filhos: escola particular, saúde, condições para proporcionar uma vida social junto dos amigos, viagens, curso de línguas... Tudo envolve dinheiro. Quanto à saúde, o funcionário público estadual tem IPSEMG, mas não supre tudo. (JULIANA).</i></p> <p><i>Acho que as informações que a sociedade recebe sobre o que um professor ganha e o que ele é obrigado a enfrentar nas escolas, por si só já bastam</i></p>
--------------------------------	------------------------------------	---

Trajetória profissional	Valorização dos professores	<p><i>para afastar qualquer pessoa da docência. O seu interesse pelos cursos de formação de professores começa a perder força exatamente aí e muitos desistem, vão procurar outra coisa porque encontram este desafio logo de cara. (CAMILA).</i></p> <p><i>Eu acho que daqui a uns dez anos não vai existir educador, devido à dificuldade que enfrentamos hoje. Há uns 30 anos, no tempo da minha mãe, como professora, ela tinha uma remuneração como um funcionário do Banco do Brasil. Hoje, os dois cargos que tenho mal dão para chegar perto do que minha mãe ganhava, mas, ainda estou conseguindo viver com o que ganho. Tinha que ter outros privilégios. Acho que temos que reivindicar nosso direito a um salário digno junto ao poder público, não sei de que forma; acho que estas paralisações não adiantam nada, porquê são poucos os professores que participam destes movimentos. Muitos têm medo de perder o emprego. (SOFIA)</i></p>
-------------------------	-----------------------------	---

Fonte: Entrevistas 2007

O baixo salário recebido pelos professores é um dos fatores determinantes da precariedade no trabalho, uma vez que muitos dos profissionais docentes se vêem impossibilitados ou em dificuldades de avançar na sua formação mediante tal condição. É possível perceber isso na fala das professoras Camila e Sofia:

Os professores que não têm buscado (formação), acredito, seja por causa da falta de dinheiro para pagar o curso ou porque os cursos muitas vezes são realizados fora da nossa cidade e não é possível realizá-los porque às vezes o tempo é pequeno e ele precisa de trabalhar, porque o salário é pequeno e tem que trabalhar em um ou dois lugares. Mas quando a gente quer, e vê a necessidade da situação, a gente faz. A maioria fala que o salário é pequeno e não dá para pagar curso de atualização, só que depende das prioridades que você tem na sua vida, como é prioridade o seu crescimento pessoal, profissional, se você coloca isso em primeiro plano, dá para ajeitar a situação sim, mas é claro que dá. (CAMILA).

Por exemplo: eu não reclamo só do aspecto financeiro eu acho que ele é fundamental também, mas, a gente precisa dosar mais as coisas. Ele é importante, é tanto que, para uma atualização, se eu não tiver dinheiro como é que eu vou fazer, não tem como. (SOFIA).

Quanto às expressões “quando a gente quer a gente faz” ou “ajeitar a situação”, como diz a professora Camila, pensamos serem insólitas tais afirmativas, pois, não se trata apenas

de desejar se qualificar. Em muitos casos, trata-se de, ao final do mês ter seu salário descontado devido às faltas, ter que realizar negociações com a escola no sentido de conseguir um substituto para dar as aulas, ver-se cercado de tarefas acumuladas que ele (o professor) tem que dar conta em virtude de seu afastamento do trabalho, não poder contar com pessoas para cuidar dos filhos enquanto se ausenta para os cursos, dentre outros fatores. Então, não são apenas as questões financeiras que impedem ou dificultam a formação; são circunstâncias pessoais, diríamos, até vitais, que também devem ser levadas em consideração nesta questão. Parece-nos que, neste caso, a formação em serviço é o modelo que poderia ser assimilado como capaz de amenizar tais dificuldades e possibilitar avanços na qualidade da formação e capacitação destes professores.

Para tanto, o professor deve ter condições de trabalho adequadas, com remuneração, recursos materiais e pedagógicos, e ambiente de trabalho condizente com as suas necessidades.

3.5 Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência.

É importante melhorar a formação do professor, mas é essencial também oferecer condições de vida e de trabalho mínimas ao seu bom desempenho. A qualidade de vida é fator determinante para desencadear um sentido positivo à profissionalidade docente. Percebemos nas falas dos professores entrevistados diferentes formas de concepção do que venha a ser qualidade de vida e ainda as possibilidades da mesma vir ou não, a se concretizar na vida pessoal e profissional destes docentes:

Quadro 24 – E por falar em qualidade de vida...

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência	E por falar em qualidade de vida...	<i>Não vejo a possibilidade de ter uma excelente qualidade de vida no local de trabalho. Porque é muito trabalho, tanto que a gente mal sabe como vai conseguir, mas a gente consegue, não sei como, mas consegue. Deveria fazer o seguinte. Evitar levar trabalho para casa, desligar e assim descansa. Para melhorar a qualidade de vida deveríamos fazer o que gostamos: Ler, assistir TV, atividade física, etc. Eu</i>

<p>Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência</p>	<p>E por falar em qualidade de vida...</p>	<p><i>tenho um problema na perna e preciso fazer hidroginástica, só que é muito caro. Mas eu vou fazer. Logo, logo, quando eu aposentar. Seria muito bom. Mas sabe o que cansa? O pensamento é que estressa a gente. O fazer nem tanto. (MARIA).</i></p> <p><i>Qualidade de vida pra mim, primeiramente é uma pessoa que tenha paz de espírito, que esteja bem com ela mesma e por outro lado uma pessoa que pratique esporte, que tenha hábitos adequados e alimentação saudável, lazer... No trabalho é ter um bom relacionamento não só entre os professores, mas, com os alunos também. (CARLA).</i></p> <p><i>Pra mim qualidade de vida é viver bem, saber viver em harmonia, com família. Eu tenho qualidade de vida, porque eu faço tudo isso. Até a qualidade de vida na escola pública é diferente da escola particular. Porque na escola pública, a gente tem mais problemas de disciplina, você tem mais dificuldade, a gente não tem mais autoridade. Até a própria direção da escola particular dá mais apoio pra gente, porque se a gente exige disciplina em sala de aula, a diretora até quer saber como foi que eu consegui essa disciplina. Então pra ela eu estou certa, porque eu consegui a disciplina. Para a escola estadual não importa. Outra coisa que eu esqueci de falar é sobre a saúde que também entra em qualidade de vida. (CAROLINA).</i></p> <p><i>Pra mim, qualidade de vida é você ter momentos para si mesmo, com a família e no trabalho. É conseguir um equilíbrio entre estas coisas, é o ser humano como um todo. Agora não me pergunte se eu tenho qualidade de vida não, porque a qualidade é pequena. Tenho pouco lazer, pouco descanso e é por estes motivos que já comentei antes. Eu acho que a minha qualidade de vida não é a ideal. Em determinados momentos da vida você tem um enfoque maior que no outro, então, se você me perguntar se há dez anos qual era o meu enfoque eu diria que era profissional. Hoje, o que me falta ainda é fazer uma atividade física. Eu até fazia alguma coisa nesse sentido, mas, quando</i></p>
--	--	--

<p>Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência</p>	<p>E por falar em qualidade de vida...</p>	<p><i>engravidei da minha última filha eu parei, depois não dei conta de retornar. Eu sei é que tem tempo para a gente fazer tudo que a gente quer, é a questão da organização. Tenho duas filhas adolescentes que exigem uma atenção maior. (CAMILA).</i></p> <p><i>Qualidade de vida pra mim é ter lazer, tempo pra descansar, viajar... Falta lazer, em geral para todos os professores, porque você entra e volta de férias e é a mesma coisa. Eu sou caseiro, minha esposa, minhas filhas, então nós ficamos juntos, vamos pra fazenda, somos uma família e isso é gratificante. Isso pra mim é qualidade de vida. Onde você estiver tem que ter qualidade de vida. No trabalho, inclusive, ter um bom salário, são vários fatores. (PEDRO).</i></p> <p><i>Qualidade de vida pra mim é eu estar bem comigo mesma. Eu colocaria isso como prioridade, estar bem comigo e com as pessoas à minha volta. (MÔNICA).</i></p> <p><i>Para mim qualidade de vida é comer bem, ter um espaço, uma moradia boa, saúde. Eu não tenho grandes pretensões como fazer viagens pra longe, comer em bons restaurantes. Qualidade de vida para mim é poder ter tempo para a família, para ir ao cinema, um bom relacionamento com as pessoas. Ter acesso à informação eu considero que faz parte de uma vida com qualidade. Respeito, valorização do profissional, ter tempo, dedicação exclusiva ao trabalho com salário adequado. (JULIANA).</i></p> <p><i>Acho que não pode esquecer também as questões sobre a saúde e qualidade de vida dos professores, eles estão adoecendo muito também. O professor precisa de cuidados, o aluno precisa, mas nós também precisamos. Precisamos descobrir um meio de resolver estas questões dos dois lados. (SOFIA).</i></p> <p><i>Lutar pelos seus desejos, estar favorecendo o bem estar de sua família. Isso é qualidade de vida. Com certeza, a base da qualidade de vida é o conhecimento, e é por isso que estamos nesta profissão de lutar por alguma coisa e ter mais e mais conhecimento. (ISABELA).</i></p>
--	--	---

Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência	E por falar em qualidade de vida...	<i>Qualidade de vida é você ter saúde, uma família que te ama e poder desfrutar de tudo que a vida lhe oferece. Eu vejo que a qualidade de vida está dentro de nós mesmos. (TIAGO).</i>
---	-------------------------------------	---

Fonte: Entrevistas 2007

Quanto às relações sociais estabelecidas a partir do ambiente ou no ambiente de trabalho e ainda quanto ao que gostam de fazer no seu tempo livre, os professores narram o seguinte:

Quadro 25 – Relações interpessoais a partir do trabalho

TEMAS	UNIDADE DE REGISTRO	DESCRIÇÃO DA MENSAGEM
Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência	Relações interpessoais a partir do trabalho	<p><i>Tenho amigos e colegas dentro do ambiente de trabalho com os quais eu e minha família nos relacionamos aos finais de semana. Eu sei separar os que são apenas colegas e os que são verdadeiros amigos. Tem aqueles com quem a gente pode contar. Conversamos muito. A gente se encontra mais em nossas casas, é uma relação muito família. Em bares a gente se encontra muito pouco. Nós tínhamos as nossas confraternizações anuais também, onde a gente se reunia esporadicamente pra relaxar. Mas uma coisa que muito me desagrada nestes encontros é quando se proíbe falar em escola, porque eu sou professora, eu sou educadora. Eu sou professora onde eu estiver. Se vier falar o assunto educação, eu vou falar educação. [...] Eu tenho um carinho muito especial por todos os meus colegas de trabalho, eu quero vê-los sendo respeitados, valorizados, crescendo. (SOFIA).</i></p> <p><i>Tenho muitos amigos na escola onde trabalho. A gente promove alguns encontros e eu me relaciono bem com todos. Não sou muito de sair aos finais de semana. Eu fico mais em casa, olho meus pais. Gosto de sair, ir a barzinhos. Tenho meus momentos de lazer. Sobra tempo pra tudo. Sou espírita, sou voluntária em centros espíritas [...] Eu fazia ginástica, agora só faço</i></p>

<p>Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência</p>	<p>Relações interpessoais a partir do trabalho</p>	<p><i>caminhada. (CARLA).</i></p>
		<p><i>Alguns dos meus colegas de trabalho estão no meu convívio social nos finais de semana durante o meu tempo livre. Alguns colegas de trabalho vêm aqui pra casa, a gente fica até altas horas conversando, ouvindo música, jogando cartas. É muito bom este convívio. A nossa classe ainda é muito desunida, senão, acredito que teríamos muito mais chances de nos relacionarmos socialmente e isto até ajudaria a promover, também no trabalho, uma relação de confiança bem maior. Eu percebo que, pelo fato de termos tanto trabalho também aos finais de semana, estas possibilidades de encontros para o lazer ficam restritas demais. Outra coisa que gosto de fazer nos fins de semana é viajar, ler, andar de bicicleta. Tenho preguiça de fazer ginástica, mas, acho que faz falta. Também tem uma coisa, acho que o trabalho do professor acaba por tomar parte do tempo livre que a gente tem para se distrair, relaxar e descansar. É ter que preparar aula, corrigir prova. É difícil a noite que se tem livre. Eu estou procurando fazer tudo de escola de segunda à sexta, para no final de semana me dedicar totalmente à família. (JULIANA).</i></p>
		<p><i>Nós temos um grupo muito bom. Alguns são só colegas. Eu não considero os professores uma turma unida. Mas de vez em quando a gente se reúne na casa de um ou de outro, nos aniversários dos filhos. Temos um grupo mais íntimo e de vez em quando marcamos e saímos. (MARIA).</i></p>
		<p><i>Nós temos um convívio, um relacionamento entre os professores aqui na escola, no dia-a-dia do trabalho e fora dele. Eu não gosto de sair para festas e bares, mas encontro em casa com eles. (PEDRO).</i></p>
<p><i>Não tenho uma relação social com os seus colegas de trabalho. Em escola pública não. No meu trabalho em escola pública é muito fechado, cada um na sua. Estar trabalhando ali é ótimo, mas fora dali não. Até festinha que tem de comemoração ou confraternizações de final de ano na escola, é só aquilo ali e pronto, acabou. Rapidinho, todo mundo</i></p>		

Qualidade de vida pessoal e profissional e perspectivas para a docência	Relações interpessoais a partir do trabalho	<p><i>quer ir embora. Na escola particular é diferente, a gente faz amizade dentro e fora da escola. (CAROLINA).</i></p> <p><i>Eu me relaciono muito pouco com meus colegas de trabalho. Eu não tenho tempo, então isso impede que eu esteja presente em reuniões com os amigos e até mesmo nas atividades da escola. É prova pra elaborar e corrigir, fechamento de diário... Se eu tivesse esta chance de ter mais tempo pra mim mesma, eu gostaria de estar com meus amigos, na fazenda curtindo, pintando quadros, sem ter que me preocupar com o relógio. Só que a gente sabe que isto, pra quem é professor, não existe, é impossível. Não existe sequer um período do ano em que você trabalha menos, sempre tem trabalho. Minha família mesmo acha que eu devia ter mais tempo para sentir a vida, curtir a vida. No fundo eles sabem que eu estou trabalhando para que eles tenham uma vida melhor, mas, mesmo assim, eles acham que trabalho muito, que eu vivo em prol de uma profissão e meu lado pessoal, fica esquecido. Diversão tem que ficar em segundo plano, a gente tem que se desdobrar daqui e dali. É isso aí, ter dois filhos na faculdade não é brincadeira. (ISABELA).</i></p>
---	---	--

Fonte: Entrevistas 2007

Neste sentido, percebe-se a necessidade urgente apontada pelos entrevistados na melhoria de suas ações, função e qualidade de vida. Todas estas considerações levaram a constatação de que a constituição da profissionalidade docente é um misto de situações, experiências, vivências, realização, conflitos e necessidades que ocorrem na trajetória da vida de uma pessoa.

As características que tornam marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor. (CASTANHO & CASTANHO, 2001, p. 155).

Desta forma, nos valem das “vozes” de nossos entrevistados, procurando perceber a singularidade e subjetividades nelas contidas, com o objetivo de, neste trabalho, permitir

que o mesmo seja um instrumento de discussão das experiências, práticas, necessidades e perspectivas quanto à profissão docente para os professores.

Assim, sua constituição profissional se dá juntamente com as histórias de sua pessoa. Certamente, as narrativas analisadas apresentam um micro universo diante dos vários motivos e situações pelos quais passam os professores ao longo da construção da profissionalidade docente.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1998, p. 41).

No momento em que nos aproximamos do final desta dissertação, decidimos manter a narrativa de todos os entrevistados, garantindo assim que suas vozes sirvam, não como concepção acabada, nem para eles mesmos, do que tenha sido, seja ou venha a ser a profissão docente em suas vidas, uma vez que a mesma, como vimos, é um processo de constante aprendizado e movimento, mas como mensagem para os futuros professores e por que não, para os que estão ainda neste percurso (não importando se no início, meio ou fim). Fica então, a partir da realidade vivida pelos mesmos, a expressão final de seus pensamentos:

A mensagem que eu deixo para os professores que estão começando no trabalho docente é que eles não deixem de acreditar na educação. Que eles não deixem a esperança morrer porque com certeza ela existe, ela está em algum lugar. Nós ainda vamos alcançar a nossa união total, total entre aspas, entre as pessoas que são realmente educadoras. Que não deixem de se aprimorar, de estudar, de ler. Mas que também não deixem de viver, curtir os filhos, o marido, a família; e mais ainda, que eles não deixem de colocar Deus a frente deles. Eu acho que quem tem Deus na frente chega a qualquer lugar. (SOFIA).

A mensagem da professora Sofia é direcionada à importância da esperança e da fé no exercício docente, apontando ainda que, os futuros professores dêem valor na busca constante por qualificação.

As professoras Maria e Carolina nos relatam a importância da união e conscientização da classe para a conquista de seus direitos. Maria ainda expõe que, apesar das dificuldades de se trabalhar na profissão docente, é muito gratificante o envolvimento que é possível ser estabelecido a partir da relação professor-aluno e ainda que, a valorização do professor por parte dos alunos é algo que favorece o exercício da docência:

A mensagem que deixo para quem está buscando na docência a sua profissão, para os professores que estão começando no trabalho docente, é que, apesar de todas as dificuldades, desvalorização profissional, falta de interesse dos alunos, ainda tem situação que deixa a gente feliz. Quando a gente percebe que tem valorização de

alguns alunos é muito gratificante e valoriza o professor, eu acredito que vai ter alguma mudança. Os professores precisam se unir mais e ficar mais conscientes dos seus direitos. Acho que é o que mais falta aos professores. (MARIA).

Eu acho que a categoria tem que unir mais, em busca de melhor qualidade de vida. A desunião atrapalha. (CAROLINA).

Pedro nos relata sobre a importância do dom na prática docente. Ele sugere que o amor no que fazemos pode ser ingrediente para as conquistas pessoais e profissionais:

Eu diria que se você tem o dom de ensinar e gostar vá em frente, as coisas vão acontecer. Tudo que se faz com amor e carinho dá certo. (PEDRO).

A professora Camila dá o seguinte recado:

Ontem quando eu estava saindo da escola à noite, falando com uma professora nova aqui, ela me disse que ia fazer um concurso em outra área e que ia sair do magistério porque é muito difícil. Então, eu aproveitei e disse assim: “É mesmo, se você quer sair, saia, porque se você está sentindo vontade de sair é algo que não está te dando alegria, se não está te dando alegria, não é o seu caminho, então, não fica não”. Porque, eu acho que, para a gente ficar no magistério precisa gostar muito daquilo que faz. É muito desafiador, não é como algumas profissões que, com o tempo você aprende aquilo e pronto, você está garantido. Na educação não existe isso, você nunca está garantido, você tem que estar investindo, enfrentando os desafios. Eu acho que se eu fosse conversar com alguém neste momento que está começando hoje eu diria o seguinte: É algo que você gosta muito? Se for, então invista, porque é muito prazeroso. Eu não tive vontade de parar ainda não e quero ir muitos anos ainda. (CAMILA).

O recado dela vai bem ao encontro do exposto pelo professor Pedro. Para Camila, é essencial que o professor goste do que faz e, acima de tudo que invista na sua formação e se sinta alegre com a profissão escolhida.

Tiago segue na mesma linha, enfatizando, assim como Camila, que a docência também é uma profissão com dificuldades a serem vencidas:

Bem, eu acredito que se eles optaram por esta profissão, é porque acreditam que terão prazer em estar trabalhando nela. Não é fácil, como toda profissão tem suas dificuldades, a da docência não é diferente. Depende de cada um, saber fazer de sua profissão uma realização e não um sacrifício, uma cruz a ser carregada por toda vida. (TIAGO).

O valor social, moral e intelectual e a capacidade de formação de uma sociedade a partir da docência é um dos fortes fatores que Mônica aponta como significativos para quem escolher ser professor. Ela também ressalta que a docência apresenta o “lado bom” das tantas relações interpessoais que podem vir a ser estabelecidas entre os vários atores:

Que a docência ainda é uma coisa boa para se fazer. Você ver um aluno crescer, encontrar com ele e ele falar: “Estou fazendo uma faculdade.”. Ainda tem um lado gratificante. Poder colaborar com algo. Tem um lado muito bom. O carinho, a recepção deles, é ainda um ponto muito positivo. Ainda se falam em alunos rebeldes. Eu trabalho em uma escola de periferia e eu não tenho isso, basta ter uma conversa, um carinho a mais e pronto. Quem está saindo da faculdade, entrando na docência, tem que apoiar este tipo de coisa. é muito gratificante ver o menino crescer. (MÔNICA).

Juliana e Carla dão seu recado de forma a provocar nos futuros professores o sentimento de “garra”, otimismo e crença nas suas capacidades pessoais. Carla vai mais além, acreditando no dom e no amor como elementos fundamentais para quem deseja ser professor:

Para quem está entrando na faculdade para não desistir e para quem está saindo da graduação, firmeza e acreditar que ele é capaz e não desistir nunca. (JULIANA).

Com toda experiência que passei, positiva e negativa, eu queria deixar uma mensagem de otimismo, que não desanimem nunca e que tenham fé e abracem a profissão com muito carinho e amor. O retorno material não é grande, mas o carinho, amor, a dedicação, vai ser muito importante. Cada dia é um dia, e para ser educador precisa ter o dom. (CARLA).

Isabela, apesar de não gostar de deixar mensagens, colaborou conosco dizendo o seguinte:

Não gosto de mensagens, mas, vamos lá... A profissão em si é muito desgastante, mas gratificante. É uma profissão que faz você crescer também como pessoa, é uma profissão linda. Se for o seu sonho, siga. (ISABELA).

Ela direciona na sua mensagem a importância da busca da realização dos sonhos e que quem optar pela docência encontrará pela frente uma profissão que exige bastante do profissional, porém grata, já que permite a quem nela atua, avanços na sua formação pessoal.

Nos depoimentos finais é senso comum e fica explícito nas vozes dos entrevistados a importância do dom na prática docente e o desejo de que, os professores não percam a esperança e fé na profissão e trabalho, que demonstrem união e conscientização para a conquista de seus direitos e que invistam na sua formação. Nas vozes destes professores, apesar de todas as dificuldades apontadas, é perceptível a urgente e necessária mobilidade e esforço para a valorização da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que fizemos sobre formação, trabalho e qualidade de vida dos professores de ensino fundamental nos trouxe inúmeras aprendizagens e entendimentos acerca da dimensão do contexto escolar, pessoal e social em que se inserem os profissionais da educação.

Uma delas foi a de que se tornar professor conhecedor de suas verdadeiras responsabilidades, com capacidade de crítica e reflexão de suas ações, é tarefa que se faz processualmente, pouco a pouco, com paciência, com determinação, e por que não dizer, numa mescla de confiança e esperança. É saber que o conhecimento, quer seja teórico ou prático, no momento adequado vai deixar de ser algo estranho e “inútil” que se tornará fator que eternamente estará compondo e acompanhando nossas ações docentes, nossa construção e reconstrução como professores. Permitiu-nos perceber que a formação docente vai se construindo a partir do mundo. É o indivíduo se modelando professor a partir de seu cotidiano e de sua história.

Apesar de não ser o único, a experiência é condição indispensável para atender aos requisitos de qualidade de formação de um profissional cada vez mais exigido a atender as demandas do contexto social. Desta forma, não descartamos a idéia de que a conciliação da experiência profissional e formação acadêmica sejam igualmente importantes para a docência. Conveniente, portanto, compreender que o professor é formado ao longo de sua vida a partir do enfrentamento e encontro com a realidade, entendida como vivência pessoal e profissional e também pelos conhecimentos teóricos e práticos da formação acadêmica, aqui, uma questão fundamental.

Cada instante e página lida, escrita, reescrita, cada investigação feita, representaram momentos de se perceber nas falas e no lugar do outro, de satisfação em acreditar que tal estudo possa contribuir para se repensar e transformar a formação, o trabalho e a própria qualidade de vida pessoal e profissional dos professores, como também a nossa própria.

Este estudo também apontou para a importância, necessidade e possibilidade de os professores se reconfigurarem, mediante exigências postas à profissão docente. Para isso, não podemos mais confundir nossa identidade docente. Temos que avançar no sentido de termos consciência do nosso papel profissional e das nossas reais responsabilidades como professores.

É dentro desta nova configuração de formação que devemos olhar para o quadro precarizado da formação e do trabalho docente que aí está. Sabemos que é impossível que este quadro se reverta ou melhore a curto prazo. Há que se levar em conta todo um contexto histórico onde houve sim, momentos de imobilidade, mas também de mudanças. A imobilidade poderia se referir, por exemplo, à expressão política dos professores, demonstrada nos relatos por uma percepção e compreensão limitada de seus direitos como professores. Esta “alienação política” pode muito bem ter sido e ser ainda desencadeadora desta configuração estabelecida para a docência.

Também apontada pelos entrevistados a grande insatisfação dos docentes com a falta de reconhecimento profissional por parte do sistema que “sempre propõe e promete” mudanças positivas a partir das reformas educacionais, porém, quase nunca, estas chegam a se concretizarem e fazerem parte do dia-a-dia do contexto escolar dos professores.

Outro aspecto importante trazido pelo presente estudo foi quanto ao modo como nossos entrevistados interpretam a formação do professor a partir de suas próprias trajetórias de vida, conseguindo identificar muitos problemas que permearam sua formação e que ainda estão presentes nas suas realidades e na de muitos professores que atuam no ensino fundamental. Como mudanças relevantes, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, percebemos nas suas falas a necessidade de que sejam realizadas sistemáticas, alargadas e organizadas ações de formação docente, capazes de aproximar e/ou disparar nos professores o comprometimento com uma prática reflexiva, uma atitude investigativa permanente e um sentido de autoria dos projetos em que se envolvem, portanto, deixando de ser apenas executores do que lhes é apresentado como projetos, propostas e ações para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Percebemos que as influências positivas da família e/ou do contexto vivido durante a trajetória escolar de cada um marcaram sobremaneira a escolha profissional pelo magistério, contribuindo para que os professores reconhecessem nos modelos de professores das suas infâncias uma concepção de profissão despertada desde cedo, que culminou com a concretização de um sonho. Os depoimentos também não deixaram de apontar os aspectos sociais, econômicos e até geográficos como fatores determinantes para esta escolha da profissão docente: como sujeitos pertencentes a uma classe “pobre” não tinham muitas escolhas possíveis. Da mesma forma, limitações socioeconômicas também não permitiriam a realização de outras carreiras de formação mais dispendiosa. Enfim, para alguns dos nossos entrevistados, de concreto existia apenas o desejo e sonho pela docência.

Percebemos que não basta apenas este desejar, este sonhar; a docência exige muito mais; exige visão redimensionada em relação ao que é, na verdade, a função de ser professor. Isto nos remete a pensar em alguns relatos que apontam que, muitos professores ainda enfrentam a docência a partir de uma formação que não os capacitou para darem conta do trabalho docente.

Os depoimentos dos entrevistados colocam ainda como fator relevante dos avanços pretendidos para a docência, a ocorrência de mudanças em profundidade, como por exemplo, a instituição de dispositivos de suporte que permitam uma formação continuada, que sustentem e aprofundem transformações em múltiplos níveis, inclusive capazes de possibilitar mudanças nas práticas dos professores decorrentes de uma má formação inicial.

Desse modo, ser professor não pode mais ser visto como sonho, como única alternativa ou escolha possível para a vida profissional. Diante de tantos problemas encontrados nas falas dos entrevistados torna-se necessário criar condições para que o professor encontre espaço e tempo suficientes que o ajudem a pensar a docência como locus de uma ação mediada pela reflexão e pela crítica, com vista a possíveis mudanças. Constatamos que há uma imensa necessidade de aproximar os professores dos conteúdos necessários à formação pedagógica. Para isto, a aproximação aos conhecimentos pedagógicos importa ser estimulada a partir da organização de espaços e ações de desenvolvimento profissional.

Acreditando na possibilidade de formação docente com qualidade, propomos, assim, que sejam criadas condições para que o professor tenha um espaço e um tempo para compartilhar, coletivamente, os problemas enfrentados no exercício da docência. Condição esta capaz de promover o diálogo, a troca de experiências, a discussão de temas sobre a formação, trabalho e qualidade de vida pessoal e profissional. Assim, ao invés de o professor se isolar em suas angústias e frustrações, que ele compartilhe com seus pares e, juntos, construam um espaço de formação coletiva.

Desta forma, os professores mais experientes poderiam contribuir com a formação daqueles que estão começando e o importante é que ambos possam aprender juntos, com vistas a aperfeiçoar a prática docente.

Voltando nosso olhar especificamente para a categoria da trajetória profissional, entendemos que, o que cada um dos entrevistados relatou sobre como se dá o seu trabalho, esteve intrinsecamente ligado às suas verdades, experiências: amores, desamores, satisfação, insatisfação, êxitos, fracassos, alienação, consentimento, submissão, não-autonomia,

identidade, coragem, significado, realização. Isso traduz a importância do trabalho na vida do indivíduo, pois ele reflete aquilo que o indivíduo é.

O tempo de experiência no trabalho docente, foi mencionado como um dos principais referenciais para a organização e segurança das práticas de ensinar dos professores. Detectamos algumas situações em que a experiência aliada à prática de ensino em sala de aula pôde articular uma melhor formação profissional. Quanto a isso, pode-se certamente pensar que não é unicamente através da hiper-valorização da teoria ou da prática, ou dos cursos de formação, que se constrói um bom profissional na área da alfabetização; mas que o bom desempenho profissional acontece também com a experiência profissional e sua reflexão a partir de questões objetivas e subjetivas no percurso de cada professor.

Desta forma, pode-se concluir que as dimensões que constituem a profissionalidade destes professores entrevistados estiveram o tempo todo, fortemente articuladas com a história de vida dos mesmos. Nenhum dos professores se mostrou desprovido das aprendizagens de outrora e nem dispensado das futuras aprendizagens, ou seja, valorizam o que aprenderam e tentam tirar disso o máximo de proveito e continuam desejando se “capacitar” mais e mais a cada dia.

A presente pesquisa contribui ainda para a compreensão de outro dos problemas vividos pelos docentes, que acabam por negarem o seu tempo livre para si mesmos, em função de seu comprometimento e responsabilidades assumidas para com os outros, e, em alguns casos, como vimos, passam a assumir a função docente como forma de missão ou sacerdócio a ser cumprido.

Os relatos confirmam que o tempo de trabalho prevalece sobre o tempo livre, comprometendo, desta forma, a qualidade de vida dos professores. Assim, compreendemos que, a vida extra-trabalho destes profissionais acaba tendo que ser replanejada em função das novas prioridades e das constantes e exageradas tarefas e funções docentes. Acreditamos, assim, que, já é bastante positiva, a preocupação de cada um em melhorar continuamente sua qualidade de vida, utilizando da melhor forma seu tempo livre. Porém, pelo que pudemos perceber, ainda são poucas as ações apresentadas pelos entrevistados, relacionadas com a melhoria da qualidade de vida pessoal.

Parece haver um consenso quanto ao que os docentes entrevistados fazem no seu tempo livre para se distraírem; a maioria, senão todos, atribuíram como momentos prazerosos e de descanso, o estar com a família ou se encontrar com os amigos (alguns até colegas de trabalho) em reuniões sociais.

É pertinente apontarmos, a partir das vozes dos entrevistados, que as atividades que compõem suas vidas, podem ser divididas, em atividades realizadas para os outros, representando o mundo do trabalho, e as atividades realizadas para si mesmo, campo no qual se encontra o tempo livre. Quanto a esta constatação, segundo a fala dos nossos entrevistados, houve certo equilíbrio; para alguns, o lazer em primeiro lugar, para outros, o trabalho.

Quanto à possibilidade de realização de uma atividade sistemática voltada para o lazer e seu bem estar pessoal, a maioria argumenta que isto não é possível, primeiro devido ao baixo salário que recebem, impossibilitando assim, que estes possam, por exemplo, participar de aulas em uma academia, segundo, pela falta de tempo livre. O que deve ser lembrado aqui, é que, para o seu efetivo desenvolvimento e realização profissional e pessoal, estes docentes necessitam, indiscutivelmente de se apresentarem com suas funções motoras, psíquicas e orgânicas em perfeito estado de equilíbrio e saúde, portanto, há que se preocuparem sim, com a sua saúde. O lazer no tempo livre destes docentes deve então, contemplar atividades livres das ocupações e compromisso com o trabalho, reservadas para si próprios, agradáveis e, que portanto, sejam realizadas com prazer.

Percebemos que se faz necessária uma (re)definição no papel e no estilo de vida assumido pelo profissional docente, que acaba por se ver cercado, tomado por uma intensificação das exigências no trabalho e por situações e contingências que perpassam o sentido humano do que é possível ser realizado pelo mesmo e que, de forma alguma se aproxima do que podemos chamar de qualidade de vida.

Acreditamos que, com esta investigação, tendo trazido as subjetividades docentes expressas em diferentes vozes, diferentes visões, possamos avançar não apenas para um maior entendimento de aspectos que compõem e dimensionam a formação, o trabalho e a qualidade de vida dos professores, mas, principalmente ter provocado nos sujeitos, uma retomada de sua cotidianidade e da sua condição profissional. Mais do que isso, ter talvez contribuído para saírem de uma condição de meros expectadores diante de seus problemas para potenciais transformadores.

REFERÊNCIAS

AAKER, D.; KUMAR, V.; DAY, G. **Marketing research**. John Wiley & Sons, Inc. 1995.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189.

ALBERTANI, H. M. B. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1999 N° 12 ISSN 1413-2478 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANFOPE, 6° Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992. Documento final. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/6encontro.htm> Acesso em: nov. 2006.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.211-227. ISSN 1517-9702.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977. 225p.

BENJAMIN, C. et al.. **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BONDÍA, J. L.; Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação/ANPED**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 20-28, 2002.

BOSI, E.. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo-SP. T.A. Editor, 2002.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E., Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**. Set/Out/Nov/Dez, ISSN 1413-2478, nº 18, 2001.

CAMARGO, R. A. A. de; BUENO, S. M. V. Lazer, a vida além do trabalho para uma equipe de futebol entre trabalhadores de hospital. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, 2003.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, E. (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CASTELLS M. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BÓGUS, L; YAZBEK, M. C.; BELFIORE, W. M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ 1997, p. 161-190.

CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; MENEZES, I. V. Os trabalhadores e seu trabalho. In: **Cadernos de Saúde do trabalhador - Burnout: Sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. 2000, p. 4-54.

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

CUNHA, I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara – SP: JM Editora, 1998.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional /PUCMG**, 1999.

DEJOURS C. **A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Ed. Oboré, 1987.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **A Psicodinâmica do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DELEUZE G. Post-scriptum sobre a Sociedade de Controle. In **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DICKEL, A. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. Passo Fundo: UFP (**mimeo**), 1998.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico sobre o lazer**. Porto Alegre, CELAR/PUC-RS, 1975.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. Gentili e T. Silva (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 93-110.

FERNANDES, R.C. O que é o Terceiro Setor? In: IOSCHPE, E.B. (Org.). **Terceiro Setor. Desenvolvimento social sustentado**. 2. ed. Rio de Janeiro: GIFE; Paz e Terra, 1997.

FONSECA, C. C. O. P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1 p. 45-56 jan./abr. 2005.

GÁSPARI, J. C. de; SCHWARTZ, G. M. O idoso e a ressignificação emocional do lazer. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan./abr. 2005, vol.21, no.1, p.069-076. ISSN 0102-3772.

GASPARINI, S. M. ; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, maio/ago. 2005, vol.31, no.2, p.189-199. ISSN 1517-9702.

GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo: qualidade total da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GLINA, D. M. R.; ROCHA, L. E.; BATISTA, M. L.. Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexos com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Cadernos de Saúde Pública**, maio/jun. 2001, vol.17, no.3, p.607-616. ISSN 0102-311X.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Dissertação de Mestrado – Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

KHOURY, Y. A. **Narrativas Orais na Investigação da História Social**. Projeto História – História e Oralidade. N 22. São Paulo: EDUC, 2001, p. 79-104.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, 1998.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicologia USP**, 2002, vol.13, no. 2, p.243-276. ISSN 0103-6564.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

LÉVY P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

LUCE, M. B.; MOROSINI, M. Avaliação e credenciamento da educação superior no Brasil. Porto Alegre: **Projeto ALFA-ACRO**, 2004. 20 p.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, Autores associados, 2001.

MARIN, A. **Metodologia pesquisa-ação e formação de professores reflexivos: redefinindo o universo epistemológico e discutindo as implicações prático-metodológicas**. São Paulo: UNESP/USP, 1998.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 30 (112): 69-79, 2005

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. de A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (**Resolução da Secretaria de Educação, nº 521/04**, de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais). Coordenação Geral do Ensino Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/> acesso: 22 de setembro de 2007.

MONTEIRO, M. S.; GOMES, J. da R. Reestruturação produtiva e saúde do trabalhador: um estudo de caso. **Cadernos de Saúde Pública**, abr./jun. 1998, vol.14, no.2, p.345-353. ISSN 0102-311X.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: Indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), v. 1, n.º 20, 2002.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Panamericana da Saúde. **Cadernos do Programa Regional de Bioética**, p.43-59, abril. 1996.

PEREIRA, L. L.; MARTINS, Z. I. O. S. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília-DF: Plano Editora, 2002, p. 113-132.

PEREIRA, M. E. R.; BUENO, S. M. V. Lazer - um caminho para aliviar as tensões no ambiente de trabalho em UTI: uma concepção da equipe de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, out. 1997, vol.5, no.4, p.75-83. ISSN 0104-1169.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e práticas do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. Florianópolis: UFSC (**mimeo**), 1997.

PRYGOGINE I.; STENGERS I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thompson Editores, 2003.

RIOS, T. A. **Revista das Escolas Técnicas/RET-SUS**, (entrevista), Novembro, 2004.

RODRIGUES, M. de L.. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 1997.

SACRISTAN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A., (org.). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995. p. 61- 92.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1203-1225. ISSN 0101-7330.

SANTOS, S. M. M.; DUBOC, M. J. O. A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente. **V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife**, 19 a 22-setembro 2005.

SATO, L. **Abordagem Psicossocial do Trabalho Penoso: Estudo de Caso de Motoristas de Ônibus Urbano**. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós- Graduated em Psicologia Social, PUC, São Paulo: 1999.

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. da C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20 (2): 580-588, mar – abr, 2004.

SIMAO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, ciência e profissão**, set. 2003, vol.23, n.3, p.76-83. ISSN 1414-9893.

SORDI, M. R. L. de; CAMARGO, A. L. C. A formação do professor em situação de trabalho e o papel da Universidade: competência aliada à produção. Campinas: PUCCAMP/UNICAMP (**mimeo**), 1998.

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

TEIXEIRA, I. A. de C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, jul./dez. 1999, vol.25, n°. 2, p.87-108. ISSN 1517-9702.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, abr. 2001, vol.22, no.74, p.143-160. ISSN 0101-7330.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1998.

TOSCHI, M. S.; LISITA, V. M. S. S. ; PEIXOTO, A. J. **Formação de professores**: Políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

VARGAS, A.L. **Desporto e Tramas Sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

VIEIRA L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papyrus, 1996.

ZARAGOZA, J. M. E.. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

ZAVATTARO, H. A.. **A Qualidade de Vida no Trabalho de Profissionais da Área de Informática**: um Estudo Exploratório. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1999.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas**Trajatória pessoal**

Professor(a), você pode me contar um pouco sobre quem e como é você, seus gostos, interesses.

Trajatória de formação

Como se deu o seu interesse pela docência?

Como foi sua formação inicial, em que instituição você se graduou? Em que ano foi?

Considera que a sua graduação lhe deu condições de trabalhar na educação básica?

De acordo com seu ponto de vista, como é que um professor se forma professor? É possível ter e construir uma identidade docente? Como?

Que professor você pensa ser necessário para enfrentar a nova realidade educacional que está posta: o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de pesquisas e trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários.

Participa ou já participou de atividades de formação continuada, treinamento, qualificação?

Que importância isso teve/tem na sua formação de professor?

Que avaliação você faz da formação docente no nosso país de um modo geral, e mais especificamente na nossa região? O que você percebe como maior evidência de vulnerabilidade nos cursos de formação?

Em que medida você se sente com autonomia para decidir, atuar e participar nas questões das políticas públicas em Educação e organização curricular e escolar?

Avalia que há oportunidades para qualificação e formação de professores? A falta delas pode ser um dos fatores de desânimo e de ausência de perspectivas no trabalho docente?

Até que ponto podemos considerar que um curso de formação de professores atingiu seus objetivos?

O que pensa quanto à dificuldade que os cursos de formação têm para fazer aproximações mais coerentes e verdadeiras entre a teoria apresentada durante a formação e a prática que o(a) professor(a) vai encontrar durante sua atuação profissional?

O que representa o professor para a sociedade? Tem uma percepção clara do impacto do seu trabalho para a sociedade? Que consciência você tem quanto à imagem que passa ou quanto ao que representa para a sua família/sociedade?

Se vem acontecendo mesmo um “desgaste” da imagem do profissional docente, o que pode favorecer a superação do mesmo?

Trajetória profissional

Conte-nos um pouco da sua experiência profissional. Como e onde se deu o início de sua carreira?

Como foi sua entrada no ensino fundamental? Como foi se deparar com a realidade da sala de aula?

Que significado tem o trabalho em sua vida?

A que se deve, segundo seu ponto de vista, a intensificação do ritmo de trabalho docente a cada dia que passa? Considera que seu trabalho tem aumentado?

E a sua família, como vê esta intensificação do ritmo no seu trabalho?

Considera que há, por parte da escola, reconhecimento e compreensão quanto à relação trabalho-família e quanto a esta precarização e pauperização do trabalho docente?

Como você avalia a sua atuação como professor?

Tem orgulho de contar para os outros que trabalha como professor?

Sente-se tranqüila em relação ao futuro da profissão docente?

Que mensagem você daria para os que estão buscando na docência a sua profissão? Para os professores que estão começando no trabalho docente?

Qualidade de vida

Que tipo de relações sociais vivencia no seu trabalho? Como as analisa?

Como avalia ter que fazer tarefas ou desenvolver o trabalho utilizando para isso o seu tempo livre para o lazer?

Em relação às atividades de lazer desenvolvidas no tempo livre, o que elas lhe proporcionam? (estas possibilitam prazer, descontração, desligamento das preocupações do trabalho cotidiano, enriquecimento pessoal, e significativo ganho emocional e social)?

Você acredita que já passou ou passa por problemas de saúde no momento atual, que tenham ou tem relação com o seu trabalho como docente?

Como é possível e o que é necessário fazer para contribuir para aumento na qualidade de vida do trabalhador docente?

O que poderia significar para o trabalhador docente a possibilidade de ter seu final de semana totalmente desvincilhado do trabalho?

APÊNDICE B

Termo de consentimento

Nome da pesquisa: Formação e trabalho decentes: vozes docentes e o apelo à qualidade de vida e de trabalho.

Responsável pelo Projeto:

Nome: Célio Hely Cury Junior

Certificado de Registro de Professor: “LP” – Nº 274

Telefone para contato: (34) 3662-1790

Endereço: Avenida Prefeito Aracely de Paula, 2445/401, Araxá (MG)

Instituição: Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Projeto: Pesquisa sobre formação docente e seus desdobramentos no campo do trabalho e qualidade de vida pessoal e profissional dos professores, utilizando como eixos condutores de investigação a fundamentação teórica e as vozes dos professores entrevistados no que se referem ao dia-a-dia da atividade docente, ao contexto da sociedade, à organização do trabalho, às políticas em educação e à qualidade dos cursos de formação docente. Nosso principal objetivo será discutir a análise do processo de formação que permeia a profissão, as segmentações entre os universos da formação e do trabalho docente em suas continuidades e rupturas manifestas nas relações de sociabilidade e de profissionalidade. O universo pesquisado será o dos professores regentes (Concursados/Efetivos) no Ensino Fundamental que estão atuando há mais de 15 anos em Escolas Estaduais na cidade de Araxá – M.G. Adotada a perspectiva do materialismo dialético, com base na técnica da História Oral e análise de conteúdo, acreditamos estar construído um conhecimento que favoreça aproximações com questões dinâmicas relacionadas entre o mundo real da formação e do trabalho e o sujeito docente.

Eu, _____

RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade. Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Assinatura do Pesquisado ou Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)