UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA G. ALFREDO SENE

Rotas alternativas:

histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação
Pedagógica Superior em São Paulo

SÃO PAULO
2010

DANIELA G. ALFREDO SENE

Rotas alternativas:

histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação
Pedagógica Superior em São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento R.
Souza

SÃO PAULO
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12
S475r

Sene, Daniela G. Alfredo

Rotas alternativas: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo / Daniela G. Alfredo Sene; orientação Denise Trento R. Souza. São Paulo: s.n., 2010.

180 p.; grafs.; tab. ; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Ensino superior 3. Formação continuada de professores 4. Cotidiano profissional 5. História oral
I. Souza, Denise Trento R., orient.

SENE, Daniela Gilvana Alfredo.

Rotas alternativas: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus pela recuperação da minha saúde, pela paz e alegria em todo o tempo. Fiel companheiro nos momentos mais difíceis e solitários, obrigada por ter colocado pessoas maravilhosas e colaboradoras em meu caminho. “Tua é a sabedoria e a força”.

Ao meu marido Roberto Sene pela paciência, incentivo e compreensão. Obrigada pela colaboração incondicional.

Aos meus pais, Gilberto e Silvana, pelo investimento afetivo e financeiro no meu percurso de escolarização, pelos ensinamentos imensuráveis, pelos olhares e abraços. Ao meu irmão Filipe, pelo apoio tecnológico e, muitas vezes, silencioso.

Aos meus avós, Antonio Carlos e Anésia, por acreditarem sempre em mim. À minha tia Rosana, pelo incentivo às leituras desde criança e pela revisão da dissertação. Aos meus familiares pelo incentivo e encorajamento.

À minha orientadora, Denise Trento R. Souza, pela confiança e apoio durante todo o processo. Obrigada pela orientação cuidadosa, pelas sugestões e intervenções no processo de construção da pesquisa, investigação e produção escrita.

Aos colegas do grupo de orientação pela escuta, contribuições teóricas e metodológicas. Fátima, Bruna, Juliana, Daniele, Luciano, Marilene, Bruno, Fabiana e Ângela: obrigada pela leitura atenta e sugestões. À Letícia pela ajuda com as transcrições das entrevistas.

À Profa. Dra. Sandra M. Sawaya, pelos primeiros ensinamentos durante a iniciação científica. À Profa. Flavia Sarti, pelo incentivo e diálogo durante a pesquisa. À Profa. Dra. Rosa A. Oliveira pelas contribuições no exame de qualificação para o avanço da pesquisa.

As amigas conquistadas nos diversos espaços por onde passei nestes três anos. Na Faculdade de Educação da USP, E.E. Mathias Aires, EMEI Prof. Arlindo Veiga dos Santos, EMEI Lucas N. Garcez e EMEF Érico Veríssimo.

Às professoras que me inspiraram a estudar os movimentos formativos docentes e às que cederam entrevistas. Muito obrigada!

Aos membros das diretorias dos sindicatos de professores pelas informações e depoimentos cedidos.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pelo atendimento e orientação quanto à obtenção de dados estatísticos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram e participaram dessa viagem de três anos por mais conhecimento sobre as professoras da escola básica.

Com a acumulação das experiências de vida, a constatação da fragilidade da *felicidade* e da nossa inconstância impõem-se cada vez mais. Esta “impermanência” exige deslocamentos para preservarmos os nossos territórios de felicidade já conquistados e pressupõe deixarmos aqueles territórios que se tornaram uma ameaça para o nosso sentimento de integridade, até conquistarmos outros (JOSSO, 2004, p.90, grifos da autora).

SENE, Daniela Gilvana Alfredo. **Rotas alternativas:** histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo. 2010. 180p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar as rotas alternativas de formação superior desenvolvidas por professoras de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – OFAs, Comissionadas Não- Estáveis e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – que não puderam cursar os Programas Especiais financiados pelas Secretarias de Educação. Para atingir esse objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema da formação de professores no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), acerca dos principais discursos veiculados nesse campo. Os procedimentos metodológicos incluíram um mapeamento em dados estatísticos e publicações oficiais, entrevistas com seis professoras e três representantes de diretoria de sindicatos. Os dados foram analisados, principalmente, a partir dos conceitos de *campo* e *habitus* de Bourdieu (1983, 2004), das concepções de *consumo* e *tática* de Certeau (2007) e dos estudos sobre a *profissionalização docente* de Nóvoa (1991, 1997, 1999a, 1999b). A análise das entrevistas também se beneficiou de trabalhos que abordam as discussões de gênero, principalmente, os de Carvalho (1999) e Hirata (1986), e dos conceitos de grupos *estabelecidos* e *outsiders* propostos por Elias e Scotson (2000). Partiu-se do pressuposto de que essas professoras procuraram formação superior, não apenas para conseguirem obter certificação ou adequarem-se à legislação educacional, mas para legitimarem seus *saberes* e *fazeres* docentes e obterem reconhecimento profissional. Também da hipótese que os Programas Especiais podem ter aquecido o mercado e o *consumo* de formação docente em nível superior, na maior cidade do país, no contexto pós LDBEN (1996). Ao final da pesquisa constatamos que as professoras desenvolveram *táticas de consumo* ao escolherem cursos e instituições de ensino superior. Depois de matriculadas, desenvolveram *táticas de sobrevivência* nesse nível de ensino diferenciado. Na perspectiva de nossas informantes, essas táticas aumentaram as possibilidades de obterem estabilidade profissional, funcional e econômica, além de produzirem um *status* profissional docente legitimado. A abordagem biográfica revelou a complexidade de ser professora e de se obter formação em nível superior na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: formação de professores; Programas Especiais de Formação Superior; campo da formação docente; cotidiano profissional; histórias de vida.

SENE, Daniela Gilvana Alfredo. **Alternative routes:** histories of teachers who could not attend the Special Programs of Higher Education in Pedagogy in São Paulo. 2010. 180p. Dissertation (Master) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

ABSTRACT

The present research proposes to investigate the alternative routes of higher education taken by teachers of early childhood education classes and first two years of fundamental education classes – OFAs, non-tenured commissioned teachers, and Early Childhood Development Assistants – who could not attend the Special Programs sponsored by the Secretariats for Education. To such end, a bibliographical survey was carried out on the theme of teacher education in the period following the establishment of the National Education Guidelines and Bases Act (LDBEN 1996), focusing on the main discourses disseminated throughout the field. The methodological procedures adopted included a review of statistical data and official publications, and interviews with six teachers and three representatives of union boards of directors. The analysis of the data was mainly inspired by Bourdieu's concepts of *field* and *habitus*, Bourdieu (1983, 2004), by Certeau's ideas of *consumption* and *tactics*, Certeau (2007), and by the studies on teacher professionalism by Nóvoa (1991, 1997, 1999a, 1999b). The analysis of the interviews also drew upon works that discuss gender issues, especially those by Carvalho (1999) and Hirata (1986), as well as the concepts of *established groups* and *outsiders*, Elias and Scotson (2000). The point of departure here was the assumption that teachers looked for higher education training not only in order to obtain certification or to comply with legislation, but to legitimize their knowledges and practices as teachers, and to gain professional recognition. A further hypothesis here was that the Special Programs possibly heated up the market and the *consumption* of teacher higher education in the largest city of the country in the wake of the LDBEN (1996). By the end of the study we observed that teachers had developed *consumption tactics* when choosing courses and institutions of higher education. After enrolling, they applied *survival tactics* to this particular level of teaching. In the perspective of the interviewees, the consumption and survival tactics developed increased their chances of achieving professional, functional, and economic stability, apart from producing a legitimized teacher professional status. The biographical approach revealed the complexity of being a teacher, and of obtaining higher education training in the city of São Paulo.

Keywords: Teacher education; Special Programs of Higher Education; field of teacher education; professional everyday life; life histories.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Número de artigos sobre formação de professores nos Cadernos de Pesquisa (1988-2007).....	52
---	----

Lista de Siglas

ACT	Admitidos em Caráter Temporário
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APROFEM	Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
BM	Banco Mundial
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEI	Centro de Educação Infantil
CME-SP	Conselho Municipal de Educação de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
DOM-SP	Diário Oficial do Município de São Paulo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
ISO	International Organization for Standardization
JBD	Jornada Básica Docente na rede municipal de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupante de Função Atividade
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projeto Especial de Ação
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEC	Programa de Educação Continuada
PEI	Professor de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDIN	Sindicato dos trabalhadores nas unidades de Educação Infantil da rede direta e autárquica do município de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SPPREV	São Paulo Previdência
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
UNIARARAS	Centro Universitário Hermínio Ometto
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNIESP	Faculdades Renascença de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISANTANNA	Centro Universitário Sant'Anna
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de Profissionais do Magistério da Educação Básica por sexo na rede pública estadual e municipal de São Paulo em 2003.....	85
Tabela 2 – Quadro do Magistério: Professores de Educação Básica I (1ª. a 4ª. série) em exercício no estado de São Paulo em 2001 e 2008.....	88
Tabela 3 – Formação dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª. a 4ª. série) no estado de São Paulo nos anos de 2001, 2003 e 2007.....	89
Tabela 4 – Nível de formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª. Série) das redes estadual e municipal de São Paulo por dependência administrativa em 2001 e 2006.....	91
Tabela 5 – Formação dos docentes das pré-escolas no município de São Paulo em 2001 e 2006.....	93
Tabela 6 – Formação das profissionais das creches no município de São Paulo em 2001 e 2006.....	94
Tabela 7 – Formação das profissionais que atuavam e creches no estado de São Paulo em 2001 e 2007.....	96
Tabela 8 – Matrículas na educação superior pública e privada na área da educação no estado de São Paulo em 2000 e 2003.....	97
Tabela 9 – Concluintes de cursos superiores em educação no estado de São Paulo entre 1999 e 2003.....	97

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: OS BASTIDORES DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA SUPERIOR OFICIAIS	21
1.1 Formação de professores no Brasil: breve retrospectiva de um passado recente	22
1.2 A construção do problema de pesquisa	31
1.3 Objetivos e hipóteses	34
CAPÍTULO II – INSPIRAÇÕES, ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS: A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	36
2.1 Fontes e procedimentos	42
2.2 A técnica da entrevista	48
CAPÍTULO III - OS DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DE CAMPO.....	51
3.1 A análise temática: os discursos sobre a formação de professores.....	52
3.2 O campo da formação de professores: considerações a partir das publicações dos Cadernos de Pesquisa (1997-2007)	57
3.2.1 Os agentes.....	58
3.2.2 As diferentes disputas.....	69
CAPÍTULO IV - AS INVISÍVEIS: MAPEAMENTO DOS DOCENTES QUE NÃO PUDEAM PARTICIPAR DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO OFICIAIS.....	80
4.1 O processo seletivo especial: quais professores não puderam participar dos PECs?	81
4.2 Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em São Paulo: a questão emblemática das OFAs.....	87
4.3 As professoras e as educadoras da educação infantil	93

CAPÍTULO V – HISTÓRIAS DE PROFESSORAS QUE NÃO PUDEAM CURSAR OS PECS OFICIAIS: O DESENVOLVIMENTO DAS ROTAS ALTERNATIVAS....101

5.1 As professoras.....	102
5.1.1 A opção pela docência	110
5.1.2 O ingresso no magistério público	122
5.1.3 Rotas alternativas aos PECs oficiais: o ensino superior	136
5.1.3.1 As táticas de consumo da formação superior	138
5.1.3.2 As táticas de sobrevivência no ensino superior	150
5.1.3.3 O produto do consumo da formação superior	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS167

APÊNDICE A – LISTA DE ARTIGOS DA ANÁLISE TEMÁTICA NOS CADERNOS DE PESQUISA177

APÊNDICE B – SÍNTESE DOS PERFIS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....180

APRESENTAÇÃO

A formação de professores tem sido muito estudada nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros países. O debate em relação a como, quando e onde ela deve acontecer é bastante polêmico, bem como as diversas alternativas propostas para sua melhoria. Meu interesse pelo tema deu-se a partir da leitura de diversos estudos sobre a participação docente nos Programas Especiais de Formação de Professores em nível superior – conhecidos como PECs – e similares no estado de São Paulo.

Os PECs oficiais – assim denominados neste trabalho para os diferenciarmos dos programas destinados aos professores sem *financiamento estatal* – foram promovidos a partir de convênio entre renomadas universidades paulistas e as Secretarias de Educação. Suas três versões, o Estadual, o Municípios I e o Municípios II foram destinadas às professoras efetivas sem formação superior. O PEC Estadual contemplou docentes dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de São Paulo. Os PEC Municípios I e II, as efetivas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais. Embora esses PECs tenham garantido formação superior para mais de dez mil professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em menos de uma década, uma parcela significativa dessas docentes da rede estadual e municipal de São Paulo não pôde ser contemplada por eles. Constatei isso enquanto tutora num programa especial de formação de professores na cidade de São Paulo que acolheu grande parcela de docentes excluídas dos PECs oficiais.

Ao término da minha graduação em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2004, fui contratada por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada como tutora num Programa Especial de Formação de Professores. Naquele momento, essa IES estava abrindo diversos polos desse curso e de pedagogia, tanto na capital quanto na região metropolitana de São Paulo.

Minha desconfiança, com relação ao formato do curso, tinha origem num primeiro contato com o tema durante a graduação. Observava ao largo as polêmicas em torno da aceitação do primeiro Programa Especial de Formação Pedagógica Superior em São Paulo: o PEC Universitário ou Estadual, oferecido pela Faculdade de Educação da USP e outras instituições entre 2001 e 2002. Durante as aulas e palestras, ouvi críticas à sua proposta, alertas sobre o risco do aligeiramento da formação dos professores e sobre a estrutura

diferenciada do mesmo. Convivi mais com opositores do que com simpatizantes, vindo de longe o seu desenrolar.

Diante do desafio, muitos pensamentos e sensações me ocorriam influenciando o modo como olhava para as alunas-professoras, para a IES e para o curso. Mesmo hesitando, aceitei o desafio e atuei por dois anos como tutora num polo da zona norte da capital. Nesse processo, compartilhei algumas dúvidas com as novas tutoras e com as alunas-professoras. O curso teria validade oficial? Era autorizado e reconhecido pelos órgãos reguladores? Em dois anos, garantiria a licenciatura plena às professoras?

Enquanto tutora, sentia-me sozinha no polo, sem a infraestrutura de uma universidade (com diversos setores e departamentos de apoio) e com inúmeras tarefas: coordenar o trabalho de regência, entregar materiais, fazer inscrições, tirar dúvidas, conferir documentos, ligar para as alunas faltosas e desistentes. Nessa posição, pude me aproximar da problemática da participação de professores em programas especiais por outra perspectiva. Comecei a perceber que as professoras matriculadas nesse curso não puderam participar dos Programas Especiais financiados pelo Estado, seja por atuarem na rede privada, seja por não serem efetivas na rede pública estadual ou municipal e não pertencerem, portanto, ao quadro do magistério, como as Auxiliares de Educação Infantil (ADIs) dos Centros de Educação Infantil (CEIs), antigas creches.

O contato com as professoras, com suas histórias profissionais e pessoais, suas lutas, desilusões, possibilidades e dificuldades, no dia a dia das escolas em que trabalhavam e no curso à noite, contribuiu para o delineamento da pesquisa. Nesse exercício de aproximação e distanciamento em relação às discussões em torno do oferecimento dos Programas Especiais em São Paulo, optamos por dar visibilidade às professoras que desenvolveram rotas alternativas aos PECs oficiais para obter formação superior. O que fizeram as professoras que não puderam cursar esses PECs? Quais alternativas de formação possuíam? Suas motivações restringiam-se a uma busca de adequação à legislação? Estariam ali apenas em busca de um diploma? De uma certificação?

A partir da realização do levantamento bibliográfico dos discursos sobre a formação de professores e do trabalho de análise da legislação que regula o oferecimento e a matrícula dos programas especiais de formação superior em âmbito federal, estadual e municipal, nos aproximamos do universo dessas professoras, nos bastidores dos programas especiais de formação na capital paulista. Embora estivessem em exercício há alguns anos, nas escolas públicas, não foram priorizadas pelos PECs oficiais. Possuíam os mesmos deveres que as professoras efetivas, mas menos direitos. São mulheres, professoras, profissionais da

educação com anos de experiência, mas não autorizadas a *estrear*, a participar do grande evento formativo dos programas especiais: estavam atrás das cortinas, nos bastidores, nas escolas. Essa relação paradoxal, quanto ao vínculo empregatício com as redes públicas de educação e com os colegas de profissão, é discutida neste trabalho.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem se configurado como campo polêmico em diversos aspectos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que desencadeou diversas mudanças legais no tocante à organização da educação básica e sobre a formação dos profissionais que nela atuam. Ao indicar que ao final da Década da Educação (2007) só seriam admitidos professores com formação superior, incumbe aos estados e municípios a se ocuparem da formação em serviço dos professores em exercício nas redes públicas, também sem formação superior. Em outras palavras, o discurso pedagógico predominante tem ressaltado a centralidade do papel docente na promoção de educação de qualidade e da formação, seja superior ou continuada, como garantia de uma competência profissional.

Assim, ganharam notoriedade em São Paulo os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior, resultantes do convênio entre as Secretarias de Educação e renomadas universidades paulistas, neste trabalho, chamados de PECs oficiais. Embora eles tenham licenciado um grande contingente de docentes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível superior efetivos e em exercício nas redes municipais e estadual, excluem uma parcela significativa do professorado em atuação nessas redes.

Com essa movimentação no campo da formação, muitas professoras perceberam-se sem a aclamada formação. O ingresso nas universidades públicas e nas privadas tornava-se uma possibilidade remota a muitas professoras dos centros de educação infantil e não-efetivas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, numa condição funcional instável nas redes públicas de ensino em São Paulo. Dessa forma, elegemos como referencial empírico da nossa pesquisa, as rotas alternativas desenvolvidas por essas professoras que não puderam cursar os PECs oficiais para obter formação superior entre 2001 e 2008. Estava chegando ao final a *Década da Educação*, a idade avançando e o futuro profissional cada vez mais incerto. Diante de um mercado de formação docente emergente: formação superior em faculdades e institutos de educação privados, por um preço acessível, em tempo, muitas vezes, reduzido, o que fizeram? Procuraram formação superior? Por quê? Quais alternativas possuíam? Que cursos e instituições de ensino superior escolheram? Suas motivações em torno da obtenção de uma graduação restringiam-se apenas a uma busca de adequação à legislação?

Este estudo busca preencher uma lacuna nos estudos acerca da participação docente nos Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior atentando para a parcela excluída,

ou seja, para a que não teve os mesmos direitos de participação, embora estivesse atuando diretamente, e por sucessivos anos, no magistério público. Ao apresentarmos as histórias de seis professoras, Madalena, Suzete, Valéria, Dora, Alice e Cíntia, discutiremos nuances das histórias dessas mulheres-professoras comuns; de onde partem e aonde pretendem chegar ao delinearem rotas alternativas para obterem formação superior. Elas possuem histórias e trajetórias profissionais com semelhanças e diferenças entre si, atuam em diferentes níveis de ensino e possuem os mais diversos vínculos empregatícios com as Secretarias de Educação estadual e municipal de São Paulo. No entanto, parecem possuir um objetivo comum: a obtenção da formação superior e o reconhecimento de sua profissionalidade docente.

Interessa-nos ampliar a visão sobre os movimentos formativos docentes, muitas vezes, lidos genericamente, ou apenas categorizados como de “universitarização”, “certificação em massa”, “desprofissionalização” do magistério. Além disso, sobre as professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, vistas, muitas vezes, como passivas, desunidas, alienadas e massificadas pelas políticas, cursos e programas. Mas como? Como traduzir movimento, consumo, produção, ação, vida, experiência em história? Desabafos, narrativas, memórias em texto escrito?

Em linhas gerais, o primeiro capítulo apresenta uma breve retrospectiva sobre a formação de professores no Brasil na *Década da Educação* (1997-2007), situando o oferecimento dos Programas Especiais de Formação Superior nesse contexto. Em seguida, discorreremos sobre a construção do problema da pesquisa e os objetivos propostos, além das hipóteses a serem verificadas.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico e metodológico adotado, os encontros e reencontros com trabalhos, conceitos e categorias que contribuiriam com o processo de construção do referencial empírico e metodológico para nos aproximarmos das questões que cercam o problema central do estudo. Enfatizamos as contribuições das pesquisas do tipo etnográficas, tal como propuseram Ezpeleta e Rockwell (1989) e, diante da necessidade de conhecermos mais sobre a vida e as *práticas cotidianas* dessas professoras, discutimos os conceitos de *tática* e *consumo*, na perspectiva de Certeau (2007). Os conceitos de *campo* e *habitus* formulados por Bourdieu (1983) também são empregados neste trabalho. O processo sócio-histórico da *profissionalização docente* estudado por Nóvoa e a análise das *formações discursivas* por Orlandi (1983), dentre outros, também são discutidos neste capítulo, pois favoreceram as análises que se seguiram. Por fim, dedicamos uma seção para discorrermos sobre a construção do processo das entrevistas, partindo das contribuições de Bleger (1980), Queiróz (1987) e Zago (2003).

O terceiro capítulo traz uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores na Década da Educação, bem como problematiza o que chamamos de *campo da formação de professores* no Brasil. Apresentamos agentes, discursos e disputas principalmente a partir da perspectiva de *campo* e *habitus* de Bourdieu (1983), tendo como principal referência os *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. A análise das formações discursivas sobre formação de professores, numa perspectiva de campo, evidencia a existência de diversos agentes disputando legitimidade sobre como deve ser organizado o currículo, o local dessa formação, a duração, dentre outros aspectos. Ao focalizarmos essas disputas, no campo da formação de professores, atentamos para a posição dos professores das escolas públicas nele: alvos das políticas públicas, dos discursos e estudos de pesquisadores e também dos representantes do mercado de formação docente, que veem, neste grupo, consumidores potenciais de seus produtos.

A partir da constatação – na etapa de revisão bibliográfica – de que pouco se sabe a respeito daquelas que possuem, muitas vezes, o mesmo tempo de serviço no magistério público que as professoras efetivas, mas não são efetivas, nos dedicamos a um trabalho de mapeamento. Tínhamos a impressão de que eram muitas; mas quantas? Qual a sua proporção em relação ao grupo efetivo ou pertencente ao quadro do magistério? Buscaram formação superior no período em questão, contagiadas por toda essa movimentação no *campo da formação docente*? Diante dessas questões subjacentes ao problema central, buscamos dados, estatísticas, informações e pesquisas que pudessem nos ajudar numa caracterização inicial desse grupo que não foi contemplado pelos PECs oficiais. O quarto capítulo apresenta o resultado dessa etapa da pesquisa, bem como a percepção da invisibilidade dessas professoras, em situação de instabilidade, *outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000), nas estatísticas educacionais.

O quinto capítulo discute aspectos das trajetórias pessoais e profissionais das seis professoras entrevistadas tendo como objetivo o exercício pleno e legitimado da docência. Escolhemos como marcos desse percurso a opção pela profissão docente, o ingresso nas respectivas redes públicas de ensino e o *consumo* (CERTEAU, 2007) dessa formação superior. Diante das opções de cursos e instituições, das influências profissionais, familiares e sindicais, discorreremos sobre as *táticas de consumo* e de sobrevivência no ensino superior.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre o processo da pesquisa e sobre os resultados obtidos ao buscarmos nos aproximar das rotas alternativas de formação superior das professoras que não puderam cursar os PECs oficiais.

Capítulo I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: os bastidores dos Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior oficiais

A formação de professores no Brasil tem se configurado como um campo polêmico em diversos aspectos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que desencadeou diversas mudanças legais no tocante à organização da educação básica e sobre a formação dos profissionais que nela atuam. Ao indicar que, ao final da *Década da Educação* (2007), só seriam admitidos professores com formação superior, incumbe aos estados e municípios a se ocuparem da formação em serviço dos professores em exercício nas redes públicas também sem formação superior.

Em São Paulo, como desdobramento dessa lei, vemos o oferecimento de Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício a partir de 2001. Desde então, a sigla PEC tem sido usada para denominar esses programas. A origem da mesma remonta à série de projetos de formação de professores em serviço, desenvolvidos a partir de 1995 no estado, que não eram, inicialmente, direcionados para a formação superior (ANDRADE, 2007, SOUZA e SOUZA, 2006, 2007; BELLO, 2008).

Os PECs que foram desenvolvidos com o estabelecimento de convênios entre as Secretarias de Educação do estado e conceituadas universidades paulistas serão chamados, neste trabalho, de PECs oficiais. Sabemos da existência de Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior que foram oferecidos aos professores em exercício, mas não foram financiados por órgãos estatais. Dessa forma, o termo *oficial* remete-nos a esse financiamento estatal da formação superior nesses programas.

Esse contexto político-educacional de valorização da formação docente como um todo e da superior, em específico, com o oferecimento dos PECs oficiais, cria condições para a expansão de um mercado de formação (SOUZA e SARTI, 2008), tendo como público-alvo os professores.

Neste capítulo, discutiremos sobre a construção do objeto de pesquisa a partir da contextualização da formação de professores no período pós LDBEN (1996). Apresentaremos também as hipóteses formuladas nesse processo e os objetivos do trabalho de investigação feito com as professoras dos anos iniciais da escolarização básica pública que não puderam participar dos PECs oficiais na cidade de São Paulo.

1.1 Formação de professores no Brasil: breve retrospectiva de um passado recente

Desde o final dos anos 1980, o Brasil tem proposto diversas reformas na legislação educacional. Elas resultam de reivindicações sociais por democratização política e educacional e de propostas de modernização, desenvolvimento e globalização dos organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) em articulação com os Estados nacionais.

Nesse sentido os governos neoliberais, ao longo do final do século XX e início do século XXI, pautaram-se, de forma geral, nos seguintes objetivos: mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e redução do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. (BELLO, 2008, p. 30)

De acordo com Bello, “o Estado passou a ter a função de definir as grandes metas da educação e avaliar, posteriormente, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de dados estatísticos, o que permite controlar as unidades periféricas” (2008, p.38), regulando os diversos níveis de atuação governamental.

Alguns pesquisadores têm caracterizado a década de 80 como de ruptura com o pensamento tecnicista predominante, avançando em diversas concepções educacionais (FREITAS, 2002, 2003), dentre outros. Com a Constituição Federal de 1988, por exemplo, ficou reiterado o dever do Estado para com a educação básica pública, os princípios do ensino, o papel das universidades na formação de professores e a necessidade de criação de um plano de educação nacional.

Para Freitas (2002), na década de 1990, de forma contrária ao que havia se iniciado no período anterior, houve perdas significativas, principalmente no que se refere às orientações legais sobre a formação de professores. A ênfase estaria excessivamente sobre a sala de aula, em detrimento da escola como um todo. O marco dessa década se dá com a promulgação da LDBEN, em 1996 e seus desdobramentos, como a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir de 1998 e a proposição das Diretrizes da Secretaria de Educação à Distância, em 1995.

Como pontua Andrade (2007), a educação, o ensino e os professores vão se definindo num contexto diferenciado de globalização, mudança e reformulação legal.

A educação de forma geral, e a formação de professores, em particular, vão ganhando contornos de contemporaneidade dentro de

um contexto definido pela emergência da cultura digital (ou cibercultura), tanto pela globalização econômica quanto pelo projeto neoliberal. Trata-se, portanto, de um movimento histórico, social, econômico e cultural mais amplo, que se concretiza e legitima na reformulação da legislação brasileira, dando impulso e justificativa para a criação de uma série de programas de formação em todo o país [...] (ANDRADE, 2007, p.35)

Nesse contexto, a lei 9394/96, mais conhecida como LDBEN, redefine os rumos da educação brasileira. A partir dela, os sistemas de ensino públicos e privados começaram a se reorganizar. Ela é considerada um marco nesse trabalho, pois preconiza a formação, em nível superior, para os professores que já atuam e irão ingressar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Prescreve também um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino devem ser meios para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos. Desde então, os órgãos educacionais, em suas respectivas instâncias, procuram regulamentar e implementar esse novo paradigma curricular. Dentre as diretrizes elaboradas para reger a escola básica, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹. Ainda em âmbito nacional, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino fundamental e médio, e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), para a educação especial, infantil, indígena e de jovens e adultos.

A LDBEN (1996) trata do tema formação dos professores, ponto central da discussão neste capítulo, no item “Dos profissionais da Educação”. Para Melo (1999) consiste numa das partes mais reduzidas em seu conteúdo, pois, em apenas seis artigos, define os fundamentos, os níveis e o *locus* dessa formação, relacionando-a aos requisitos da valorização do magistério. Essa organização desencadeia contradições e distorções no tocante à definição dos cursos e espaços de formação docente. A educação a distância se consolida como modalidade válida para a formação e capacitação de professores em exercício.

O decreto nº. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, de forma complementar à LDBEN (1996), especifica o disposto entre os artigos 61 e 63 da referida Lei, indicando que o *locus exclusivo* para a formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental deveria ser os cursos normais superiores. Essa normatização gera inúmeros debates no campo político-acadêmico-educacional. Além disso, descreve, de forma mais detalhada, o que o Estado objetiva com os cursos de formação de professores e sua organização curricular.

¹ São compostas pelas Diretrizes para o ensino médio (1998), para o ensino fundamental (1998) e para a educação infantil (1999).

Desde então, uma grande polêmica foi instaurada. A legitimidade histórica das universidades, enquanto local privilegiado para a formação de professores, e do curso de pedagogia, foi questionada em detrimento da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e – dentro deles – os cursos normais superiores. A criação na LDBEN de novas instâncias e cursos de formação, como os ISEs e o Normal Superior, atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), imposto pelos organismos internacionais, financiadores das políticas públicas educacionais em vigor. Essa medida, para muitos pesquisadores, visa uma redução dos altos custos com a formação nas universidades. A ampliação da oferta de ensino superior com as instituições privadas tornaria mais ágil, prática e eficiente a formação do magistério público (FREITAS, 2003).

Em 2000, o termo *exclusivamente* das Disposições é alterado por outro decreto. A formação desses profissionais não seria mais *exclusivamente* nos cursos normais superiores, mas *preferencialmente* neles.

Azanha (2004), com uma perspectiva diferenciada a respeito da “emergência de novidades” na formação de professores, afirma que a criação dos Institutos Superiores de Educação, por exemplo, representa uma “alternativa histórica de um ensaio institucional inteiramente aberto a novas ideias sobre a formação docente”. Prevê a possibilidade dessa nova instituição entrar em conflito com as instituições universitárias, detentoras de uma experiência acumulada na formação docente, questionando seu lugar e legitimidade no campo da formação de professores, como será discutido mais adiante no terceiro capítulo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, também se configura como desdobramento da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996. Define metas específicas para os estados e municípios e reafirma alguns compromissos internacionais firmados pelo Brasil. Apresenta dados estatísticos, diagnósticos, diretrizes e objetivos para todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior, perpassando a educação de jovens e adultos, a indígena, a educação especial, a distância, tecnológica e profissional no país (BRASIL, 2001).

Dentre os objetivos do PNE, foram destacadas cinco prioridades aos estados e municípios. Dentre elas, estão a garantia do ensino fundamental obrigatório, a ampliação do atendimento nos demais níveis, a valorização dos profissionais da educação, o desenvolvimento de sistemas de informação e a avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. A formação de professores nesse Plano aparece tanto como objetivo a ser atingido, quanto estratégia para atender os demais objetivos. No quarto capítulo é apresentado um diagnóstico da formação dos professores da educação básica no país, bem como diretrizes,

objetivos e metas para a superação dos obstáculos encontrados. Recomenda a formação inicial, continuada, além do estabelecimento de condições de trabalho, salário e carreira para os professores.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 97-98).

Essa necessidade de qualificação profissional é justificada por dados do MEC/INEP/SEEC de 1998 que evidenciam a existência de muitos professores leigos no país, sem a qualificação mínima para o exercício da profissão (nível médio magistério). Na primeira etapa do ensino fundamental, aproximadamente 94.976 professores precisavam obter a formação de nível médio. Apenas 172.715 dos 798.947 professores, ou seja, 21,6% possuíam formação superior (BRASIL, 2001, p.96). No entanto, esses dados não evidenciam as grandes diferenças encontradas entre os níveis de formação docente nas diversas regiões da federação.

O documento complementa que na educação infantil o diagnóstico da formação dos professores foi ainda mais complicado, por haver no país uma desvinculação, entre creches e pré-escolas, no período abordado, e as primeiras não serem consideradas, necessariamente, escolas de educação infantil. Dessa forma, estimou-se que 29.458 professores das pré-escolas precisassem, no mínimo, fazer o ensino médio na modalidade normal. Quanto aos professores das creches, não havia dados suficientes para estimar, fazendo-se necessário o levantamento urgente dos mesmos (BRASIL, 2001, p.96).

O estudo de Gatti, em 1997, e citado por Andrade (2007) indica que ao crescimento do número de funções no magistério no Brasil não correspondia uma evolução na formação de professores. Essa constatação evidencia que muitos leigos ingressaram nos sistemas educacionais sem qualificação específica, contribuindo para o aumento da dívida histórica do país em relação à formação superior dos professores e revelando uma despreocupação política com essa questão (GATTI, 1997 *apud* ANDRADE, 2007, p. 37).

A ideia de que a qualidade da educação básica pública no país depende quase que *exclusivamente da formação dos professores* não é inovação do PNE. Está presente em diversas conferências educacionais, políticas públicas e tratados educacionais. O artigo de

Melo (1999), dentre outros, destaca a centralidade do tema da formação de professores na atualidade, tanto no Brasil quanto em outros países.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e, mais recentemente, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394, em 1996, a formação de professores é tema obrigatório nos debates educacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos (MELO, 1999).

O fenômeno da globalização possibilitou a internacionalização do capital, o desenvolvimento e a disseminação das novas tecnologias, o desemprego em larga escala, a desigualdade social em diversos sentidos, baixos níveis de instrução e qualificação para o trabalho, etc. Há consenso sobre a necessidade de transformações nos planos social, cultural, educacional, político e econômico que os países em desenvolvimento não podem ignorar (BELLO, 2008). No entanto, os organismos internacionais, em articulação com os Estados, têm transformado diagnósticos, constatações e avaliações educacionais e sociais em um *discurso competente* e generalizante (CHAUÍ, 1990), orientando as políticas públicas, delegando à educação pública a tarefa de reverter esse quadro. O poderio econômico que eles possuem e representam está assumindo, cada vez mais, um *poder simbólico*, reconhecido como legítimo no *campo* (BOURDIEU, 1983) da educação e da formação de professores.

Nesse contexto, a escola e seus professores são duramente criticados, pois, supostamente, não atendem ou não conseguem atender às exigências do mundo do trabalho, altamente industrializado e globalizado (BELLO, 2008, p. 39). O fracasso escolar e os altos índices de analfabetismo na escola básica se traduzem na ideia de péssima qualidade da educação pública, atribuída à falta de formação superior do professor ou à sua má formação inicial.

Souza (2006) problematiza o *argumento da incompetência do professor*, presente na maioria dos documentos legais, em parte do discurso acadêmico e em diversas instâncias educacionais, num momento em que se percebe o grande aumento de políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores em nível superior, capacitação em serviço, formação continuada e a oferta desses cursos por diversas instituições.

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam a sua prática docente, em escolas concretas, portanto com

condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. (SOUZA, 2006, p.489)

Esse argumento desconsidera outros aspectos que interferem no desempenho dos alunos e dos professores nas diferentes realidades escolares. Azanha (2004) destaca a fixação discursiva na figura individual do professor. Vem se cristalizando e se difundindo um mito de que a formação de professores (inicial e continuada) em nível superior, e seus desdobramentos – a certificação regular de sua competência, enquanto profissional professor – é a fórmula para elevar a qualidade do ensino público brasileiro. Vemos a construção de um discurso hegemônico fundamentado nas orientações legais e no discurso dos organismos internacionais, principais produtores e difusores mundiais desses novos valores sociais e educacionais.

Apesar dessas novas considerações, é necessário ressaltar que o discurso proferido por essas organizações desloca a culpa pelas falhas para os governos, as escolas e os professores, legitimando, por consequência, as medidas tomadas inicialmente. Não ocorreram erros estratégicos, mas sim de execução. Por suposto, não poderiam ter se manifestado de outra forma (BELLO, 2008, p.63).

Esta é a imagem dos professores que as políticas de formação têm veiculado: incompetentes que não possuem formação adequada para responder aos desafios da escolarização das crianças e jovens, responsáveis pelo êxito ou fracasso destes. Por essa razão, carecem de investimento em formação superior e continuada.

Diversos estudos têm apontado para equívocos tanto nas concepções da formação inicial, quanto nas da continuada (CANDAU, 1996, dentre outros). Os cursos de formação inicial clássicos são acusados de manter a dicotomia entre teoria e prática, além de não considerarem, em suas propostas curriculares, a experiência e saberes de alunos ingressantes no magistério ou em exercício. Os novos cursos estão no centro dos debates como responsáveis por acelerarem a formação e a certificação, contribuindo para a precarização dessa formação. Nesse contexto, alguns autores têm utilizado os termos *certificação* e *capacitação* de professores em vez de *formação* de professores (DUARTE, 2004; FREITAS, 2003, 2007, dentre outros).

A formação continuada, historicamente, tem assumido um caráter corretivo frente aos equívocos da formação inicial. Caracterizada ou caricaturada como *reciclagem* estabelece-se numa dicotomia entre os produtores, detentores do conhecimento e os que estão constantemente se atualizando. Além disso, tem sido confundida com propostas de formação em serviço com vistas à titulação (CANDAU, 1996, p. 142). O objetivo dessa modalidade

formativa é complementar a inicial, não substituí-la. Diversos estudos têm indicado a escola como principal *locus* para o seu desenvolvimento (CANDAU, 1996; AZANHA, 2004; SOUZA, 2001, 2006; ANDRADE, 2007).

A diversidade das instituições de formação de professores e das modalidades dos cursos preconizadas pela LDBEN (1996) tem sido alvo de críticas. Dentre elas, podemos destacar a criação dos cursos superiores a distância, presenciais com ou sem o apoio das tecnologias da comunicação e informação, bem como a orientação dos seus respectivos currículos, inspirados nas prescrições internacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior² (2002) concretizam essas orientações, mas permanecem como alvo de diversas críticas. Ao favorecerem a fragmentação e especialização da formação oferecida, dificultam a superação da dicotomia entre professores e especialistas na formação do pedagogo, um retrocesso em relação aos debates da década de 80, por exemplo. (FREITAS, 2002, 2003, 2007).

A sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida pela retirada desses estudos dos cursos de formação [...]. A ênfase nos conteúdos de ensino prevalece e se aprofunda pelo caráter pragmático que impregna a Proposta Conceitual e Metodológica do Programa, cabendo às IES proporem a estrutura operacional e a estrutura curricular, envolvendo a formação dos tutores e a elaboração do material didático, à luz das concepções elaboradas pela SEB/MEC (FREITAS, 2007).

A proposta curricular de muitos desses novos cursos também pode favorecer uma responsabilização individual pelos resultados da formação obtida pelos professores. As DCNs para a formação de professores de educação básica (2002) prezaram pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores. Nessa lógica, a responsabilidade pelo desenvolvimento ou não de uma competência docente de qualidade é do professor, em processos de formação muitas vezes solitários, sob a alegação da valorização de sua autonomia.

Nas Disposições Transitórias da LDBEN (1996), consta que no ano seguinte ao de sua publicação seja instituída a *Década da Educação* (1997-2007). Ao término desta, somente deveriam ser “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ela também estabelece que os estados e municípios realizem “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para

² Reúnem um conjunto de habilidades, capacidades e competências centradas nos conteúdos que as crianças deverão aprender e o professor, ensinar.

isso, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, art. 87). Essas disposições aquecem os debates e as políticas públicas estaduais e municipais no tocante à garantia dessas exigências.

Dessa forma, os cursos de formação superior inicial para os professores devem dar preferência ao ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias a distância. A educação a distância deveria ser aproveitada em programas de capacitação em serviço e evitada na formação inicial. No entanto, para alguns pesquisadores a educação a distância, como modalidade de formação docente, vem se consolidando como uma política compensatória permanente no país, uma vez que visaria suprir a ausência de cursos regulares (FREITAS, 2007).

A partir da prerrogativa de que os estados e municípios devem se ocupar dessa capacitação em serviço, desdobra-se o oferecimento de programas de formação em nível médio e superior e também de formação continuada pelo país. No estado de São Paulo, o primeiro Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, oferecido às professoras³ efetivas dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas com habilitação para o magistério em nível médio, ficou conhecido como PEC Estadual. Iniciado em 2000, teve como objetivo formar 6.700 docentes da rede estadual paulista em dezoito meses, a partir da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) e três renomadas universidades: USP, PUC-SP e UNESP.

De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP), em dezembro de 2002, foram certificados 6.300 docentes da rede estadual em São Paulo⁴. Pela USP, 1610 obtiveram essa formação. “Apenas como comparação, na Faculdade de Educação da USP ingressam, anualmente, em suas três turmas de alunos 160 alunos. Para graduar o mesmo número de alunos (1610), seriam necessários, em situação de fluxo contínuo e sem evasão, mais de 13 anos!” (SOUZA e SOUZA, 2007).

Concebido como um curso presencial e com forte apoio das mídias interativas, revelava uma nova característica das políticas de educação no estado de São Paulo: uma formação para e pelas novas tecnologias. O Programa deveria ter sido pontual, especial e não re-editável. No entanto, a boa avaliação obtida pelas participantes, em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, fez com que a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de

³ Utilizarei o termo professoras em diversos momentos no trabalho pelo fato de serem maioria na educação infantil, na primeira etapa do ensino fundamental e nas três edições dos PECs oficiais. Por essa razão, podemos deduzir que dentre os que ficaram sem esta formação, está uma maioria de mulheres.

⁴ Informações sobre o PEC Universitário. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 12 de março de 2009.

Educação) solicitasse a disponibilização dos recursos e da experiência adquirida para proporcionar formação similar, dessa vez, para as professoras – das redes municipais no estado –, que não possuíam formação superior. A demanda era de aproximadamente 10.000 sem nível superior no estado e resultou no oferecimento do PEC Municípios em 2003, a partir do convênio entre as Secretarias de Educação municipais, USP e PUC-SP (ANDRADE, 2007, p.61; SOUZA e SOUZA, 2006, 2007).

Muitas professoras das redes municipais que atuavam, principalmente, na educação infantil não possuíam sequer a formação no magistério (ANDRADE, 2007). Nesse contexto, muitas se movimentaram em prol da obtenção do ensino médio regular ou magistério, em cursos regulares ou supletivos para estarem aptas ao ingresso numa edição futura do programa. A possibilidade de obterem formação superior custeada pelo poder público movimentou o campo da formação, fazendo com que professoras que há muito tempo haviam deixado de estudar, dessem prosseguimento aos estudos (OLIVEIRA et. al., 2006, SOUZA e SOUZA, 2007; SARTI e BUENO, 2007).

O PEC Municípios foi desenvolvido entre 2003 e 2004 e atendeu parte dessa demanda das redes municipais. Garantiu licenciatura plena a 4.500 professores de 41 municípios paulistas (ANDRADE, 2007; SOUZA e SOUZA, 2007). Seguindo a tendência do PEC Estadual, obteve uma avaliação positiva, resultando numa reedição: o PEC Municípios II, desenvolvido entre 2006 e 2008, com o desafio de formar, principalmente, as professoras de educação infantil⁵. Segundo Andrade (2007), esta tendência evidencia a possibilidade de uma política especial, até mesmo supletiva, tornar-se oficial, uma vez que se mostrou vantajosa economicamente.

Em consonância com as prerrogativas legais, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP), em parceria com a Fundação Vanzolini, ofereceu o curso ADI Magistério. Entre 2002 e 2004, promoveu formação pedagógica em nível médio para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) dos Centros de Educação Infantil (CEIs). Enquanto modalidade de capacitação de professores em serviço, foi planejado para oferecer a formação pedagógica mínima para o exercício do magistério, exigida pela LDBEN (1996), que muitas ADIs não possuíam.

Esses CEIs, antigas creches, estavam vinculados anteriormente à Secretaria de Assistência Social e não, à Secretaria de Educação. A formação mínima exigida das profissionais das creches que cuidariam das crianças, inicialmente pajens e depois ADIs, não

⁵ Informações do PEC Municípios. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 12 de março de 2009.

era pedagógica, bastava que elas tivessem o ensino fundamental. A partir de 2001, com a inclusão das creches na Secretaria de Educação e a mudança do nome para CEI, diversas mudanças políticas foram desencadeadas para a adequação legal das instituições e de seus profissionais.

O estudo de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006) abordou o significado da formação no ADI Magistério para essas profissionais dos CEIs. Para muitas, foi um marco na valorização pessoal e reconhecimento profissional, pois só a partir dessa qualificação é que puderam ser consideradas, legalmente, professoras.

Desta forma, os PECs e o ADI Magistério oferecidos em São Paulo configuram-se como programas de capacitação em serviço que incidem sobre um grande número de professores das escolas públicas, utilizando recursos e tecnologias da educação a distância, conforme as orientações contidas na LDBEN (1996). No entanto, como discorreremos neste trabalho, não há consenso no campo da formação de professores sobre a qualidade desses programas especiais com forte apoio das mídias interativas, nos impactos no trabalho docente cotidiano e no desenvolvimento da profissão docente.

Criam-se uma série de cursos e programas que lançam mão dos recursos de Ead e, em alguns casos, de modernas tecnologias da informação e comunicação, com a finalidade de certificar grandes contingentes de profissionais no exercício de suas funções, num curto espaço de tempo. São os chamados programas especiais de formação em serviço (ANDRADE, 2007, p.38).

Mas as três versões do programa (PEC Estadual, PEC municípios I e II) não contemplaram a totalidade docente em exercício na cidade de São Paulo. Diante da lacuna a respeito das informações do que fizeram as professoras – em exercício nas escolas públicas – que não puderam participar dos programas oficiais de formação em nível superior, construímos nosso problema de pesquisa.

1.2 A construção do problema de pesquisa

A Deliberação 12/2001 do Conselho Estadual de Educação indicou claramente os critérios para a participação dos professores nos Programas Especiais de Formação em nível superior, reiterando a condição de efetividade:

Art. 1º - O Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destina-se exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos, com formação em curso normal ou na habilitação ao magistério, de nível médio, que estejam em exercício nas redes públicas de ensino e que tenham sido classificados em processo seletivo especial.

Nesse contexto de mudança política, valorização da formação superior entre os professores da escola básica, surgimento dos programas especiais de formação docente em serviço, partimos do pressuposto que muitas professoras saíram em busca de formação em nível superior e se deparam com um mercado de formação docente em emergência (NÓVOA, 1999a; SOUZA e SARTI, 2008). Dentre elas, as que não puderam cursar os PECs oficiais. O ingresso nas universidades públicas tornava-se uma possibilidade remota a muitas delas, principalmente para as que já estavam com mais de 40 anos de idade e não eram nem mesmo concursadas nas redes públicas de ensino.

Em 2006, o número de cursos Normais Superiores chegou a 702 em todo o país, sendo 490 em instituições privadas e filantrópicas e 208, em instituições públicas. Os cursos de pedagogia também aumentaram, havendo aproximadamente 1.500 em todo o país em 2007, de acordo com os dados do censo, discutidos no trabalho de Freitas (2007). Se a oferta de cursos aumentou, deduzimos que a procura também.

Michels (2006) indica que o aumento da procura pelos cursos de pedagogia e semelhantes é devido a uma leitura equivocada das disposições transitórias da LDBEN (1996). A lei indicava que, a partir de 2007, todos os professores deveriam ter curso superior ou formação em serviço nesse nível. No entanto, a leitura dessa obrigatoriedade pelos professores teria sido feita de forma equivocada, gerando um grande aumento das matrículas, incluindo aqueles já em exercício e efetivos.

Em grande medida, essa procura está associada à promulgação da nova LDBEN, que indicava, nas disposições transitórias, que a partir de 2007 todos os professores deveriam ter curso superior ou ser formados em serviço. Mas por meio do parecer 01/03 do CNE, indicou-se que houve uma leitura equivocada dessa lei e que, para os professores já em exercício, não haveria a obrigatoriedade dessa formação em nível superior (MICHELS, 2006).

O curso Normal Superior a que nos referíamos na apresentação deste trabalho foi procurado por muitas dessas professoras sem formação superior que não puderam participar dos programas oficiais; também por aquelas que estavam em exercício nas escolas privadas. Ao se expandir rapidamente no mercado de formação docente, ofereceu a possibilidade de inclusão no ensino superior, ao lado de outras IES privadas para aquele filão docente

excluído, no caso paulistano, dos PECs oficiais. Formou aproximadamente 6.618 professores no estado até agosto de 2006, atingindo 122 municípios com 226 salas, de acordo com os dados da instituição promotora. Até 2009, estimamos que esse programa tenha formado cerca de 10.000 professores em todo o estado de São Paulo⁶.

Entre críticas e polêmicas, Freitas (2002) pontua que houve uma grande expansão da oferta de cursos privados de formação de professores em nível superior. A popularização do discurso de que a qualidade da educação depende da formação em nível superior dos professores, atrelada à orientação legal de que ao final da *Década da Educação* apenas deveriam ser contratados professores com formação superior, tem resultado num negócio muito lucrativo para as IES privadas.

[...] A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado em seu novo papel de Estado mínimo prover os recursos necessários que garantam a educação superior universitária, nas condições atuais para todos os professores [...] têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental [...] (FREITAS, 2002).

As universidades públicas estaduais não tinham e ainda não têm condições de absorver e formar todos os professores em exercício no estado, além dos egressos do ensino médio que pretendem ingressar na carreira do magistério. Seus vestibulares são bastante concorridos. Os PECs oficiais oferecidos na cidade de São Paulo e similares também não puderam atender toda a demanda. Nesta, podemos incluir as professoras não-efetivas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas em exercício na rede pública estadual e municipal de São Paulo. Além delas, as ADIs, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – embora efetivas – que não pertenciam, à época do primeiro PEC Municípios, ao quadro do magistério municipal.

Partindo de diversos estudos que evidenciaram um aumento da procura por formação superior no país (MICHELS, 2006; FREITAS, 2007), de outros que têm indicado um crescimento desse mercado voltado à formação docente (NÓVOA, 1997, 1999a; SOUZA e SARTI, 2008) e da percepção desses paradoxos que permeiam as histórias dessas professoras na profissão docente, escolhemos o referencial empírico de nossa pesquisa. Temos indícios de que essas professoras – que não puderam cursar os PECs oficiais – traçaram, individual ou

⁶ Informações disponíveis em: <http://www.uniararas.br>. Acesso em janeiro de 2009.

coletivamente, rotas alternativas em busca de formação superior em instituições privadas, tanto em cursos de pedagogia quanto similares, presenciais e a distância.

Dessa forma, temos como pergunta desencadeadora das investigações: Por que essas professoras – que não puderam participar dos Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior, financiados pelo Estado – procuraram formação superior a partir de 2001?

Desdobram-se dessa inquietação as seguintes questões:

- a) Quantas e quem são essas professoras que não puderam cursar os PECs oficiais? Que tipos de vínculos empregatícios possuem com as redes de ensino estadual e municipal de São Paulo?
- b) Houve reivindicações dessa parcela excluída? Pressão política pelo ingresso nos programas oficiais e pelo oferecimento de mais vagas?
- c) Ao buscarem formação superior, quais os critérios da escolha dos cursos?

1.3 Objetivos e hipóteses

Emerge nesse contexto o objetivo central do trabalho: focalizar a movimentação das professoras impossibilitadas de cursar os programas especiais de formação oficiais, financiados pelo Estado, nesse espaço físico e temporal, criado pelas diversas alterações da LDBEN (1996) e pelo oferecimento dos PECs oficiais. A partir da escrita de uma história ainda não documentada, buscamos meios de compreender um pouco mais sobre o *consumo* (CERTEAU, 2007) dessa formação superior pelas professoras.

O *consumo*, conceito central neste trabalho, indica ação, movimento, produção, ou seja, “*maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante*” (CERTEAU, 2007, p.39, grifos do autor). Deter-nos-emos nas *astúcias* desse *consumo* e procuraremos nos aproximar da percepção de como a formação superior entra nessa vida cotidiana difícil, complexa, que articula trabalho, profissão, família, sonhos, projetos e necessidades.

A realização dos PECs oficiais e programas similares, desenvolvidos a partir das disposições da LDBEN (1996) pode ter contribuído para o crescimento desse mercado de formação docente em São Paulo. Além disso, os PECs oficiais, a partir de 2001, vieram atestar que as recomendações da lei 9394/96 sobre a formação superior docente eram reais. Na maior cidade do país, o poder público financiava a formação superior de um grande contingente de professores efetivos das redes estadual e municipais.

Dessa forma, o período de análise das rotas de formação alternativas se inicia em 2001, com o lançamento do PEC Estadual e termina em 2008, com a conclusão da segunda versão do PEC Municípios. Optamos por enfatizar os movimentos em busca de formação superior que ocorreram pós LDBEN (1996) e paralelamente ao oferecimento e divulgação dos PECs oficiais. De forma a corroborar com nossa escolha temporal, temos os dados do curso Normal Superior no qual a pesquisadora foi tutora. Entre 2005 e 2008, ele obteve seu maior número de matrículas e conclusões e, apenas na capital, mais de três mil docentes obtiveram formação superior⁷.

A principal hipótese a ser verificada é se a obtenção dessa formação alternativa aos PECs oficiais parte de uma busca pessoal e profissional que ultrapassa a adequação às exigências legais. Essas rotas têm como ponto de chegada o reconhecimento profissional, validação de *saberes e fazeres* docentes, de um status que lhes havia sido negado por não possuírem a formação dita específica, reconhecida, legitimada para o exercício da profissão docente?

Nosso interesse é ampliar a visão sobre os movimentos formativos dessas professoras, muitas vezes, lidos genericamente, ou apenas categorizados como de “universitarização”, “certificação em massa”, “desprofissionalização” do magistério como se verá no decorrer deste trabalho. Além disso, sobre as professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, vistas como passivas, desunidas, alienadas e massificadas pelas políticas, cursos e programas. Mas como? Como traduzir movimento, consumo, produção, ação, vida, experiência em história? Desabafos, narrativas, memórias em texto escrito? Como escrever mais um capítulo da história da profissão docente na cidade?

As questões, as dúvidas e hipóteses aqui apresentadas serão retomadas e aprofundadas ao longo deste trabalho. No próximo capítulo, apresentaremos os referenciais teórico-metodológicos, nossos encontros e reencontros com diversos trabalhos e pesquisadores. A partir deles, escolhemos as fontes e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa.

⁷ Dado obtido junto ao SEDIN (Sindicato dos trabalhadores nas unidades de Educação Infantil da rede direta e autárquica do município de São Paulo).

Capítulo II – INSPIRAÇÕES, ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS: a construção do referencial teórico-metodológico

Os principais estudos e perspectivas que orientaram a delimitação do objeto da pesquisa serão apresentados neste capítulo. Procuraremos evidenciar como fomos nos encontrando, reencontrando ou nos distanciando de algumas discussões, conceitos, procedimentos e técnicas. Assim, as fontes selecionadas e os procedimentos adotados nesta pesquisa estão diretamente relacionados ao referencial teórico-metodológico adotado e serão abordados na segunda seção deste capítulo.

Segundo Rockwell (1990), a perspectiva etnográfica na educação, tal como ela a concebe, visa documentar a diversidade, a heterogeneidade, as contradições, os processos diversos que se desenvolvem na escola a partir da convivência prolongada no local; visa, ainda, descrever as diversas formas e os sentidos que os seres humanos atribuem às suas vidas. Apesar de nosso estudo não ser definido como etnográfico, pois contamos com depoimentos coletados a partir de entrevistas, não por uma convivência prolongada, nossa pesquisa compartilha, em linhas gerais, os mesmos objetivos propostos por Rockwell.

A partir da realização de entrevistas, pretendemos nos aproximar da vida cotidiana das professoras, captar os sentidos atribuídos às experiências escolares, profissionais e formativas a partir de suas narrativas. Não temos a preocupação de testar, verificar ou utilizar categorias de análise definidas *à priori*. Mais do que identificar processos e nomeá-los de acordo com categorias já existentes, pretendemos descrevê-los e compreendê-los partindo da ótica do *outro*, no nosso caso, professoras de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, impossibilitadas de cursar os PECs oficiais.

No decorrer da pesquisa, nos interessamos pelos procedimentos investigativos da vida cotidiana desenvolvidos por Michel de Certeau e sua equipe, em Paris, na década de 70 (CERTEAU, 2002). De forma simples, astuciosa e inovadora, o pesquisador descreve os objetivos de seu trabalho e algumas críticas às tradições das ciências sociais. Tem como objetivo construir uma ciência prática do singular, a partir do esboço de uma teoria das práticas cotidianas (2002, p.19). Interessa-se pela criatividade de pessoas ordinárias, escondida num emaranhado de astúcias silenciosas, sutis e eficazes (2002, p. 13). Nesse contexto, tem papel central a memória delas, usuárias dos bens culturais, simbólicos, do espaço público, etc. Quer-lhes dar a palavra, escutá-las e encorajá-las a exprimirem-se (2007, p. 26-27).

De acordo com Certeau, o pesquisador deve ter a capacidade de se maravilhar com a vivacidade da vida anônima (2007, p. 18) e se interessar pelo invisível, tornando-o visível (2002, p. 31). Não deve assumir a posição de um profissional, supostamente culto, entre “selvagens, mas aquela que consiste em ser um estrangeiro na própria casa, um ‘selvagem’ no meio da cultura ordinária” (2007, p.73).

Nossa pesquisa inspira-se nessa perspectiva e atenta para práticas, ações, movimentos, sinais, criações anônimas e perecíveis que revelam outra perspectiva sobre a formação e a profissão docente na atualidade. Aproximamo-nos de uma *teoria das práticas cotidianas*, das ações comuns do dia a dia que, à primeira vista, podem parecer desprovidas de grande significação e importância, na percepção de inconformismos, mesmo que silenciados, a resistência ainda que mínima e a mobilidade por ela permitida (CERTEAU, 2007).

Lugar central no livro *A invenção do cotidiano*, publicado pela primeira vez em 1980, na França, tem o conceito de *consumo*, concebido como uma produção diferenciada quase invisível (2007, p.94). É visto como apropriação, atividade, produção, por vezes, quase invisível por pessoas comuns.

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diversa, qualificada como “consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade (2007, p. 94)

Certeau (2007) critica a passividade que é atribuída aos consumidores dos bens culturais disponíveis numa sociedade. Outro conceito discutido por Certeau nessa mesma obra é o de *táticas*. *Elas* são estilos de ações desenvolvidas por pessoas em situações nas quais não podem impor sua vontade, sua força, mas que podem alterar e utilizar aquilo que lhes fora imposto por um *outro*. Nessas situações, procuram “tirar partido”. “Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar” (2007, p.92).

Nesse processo de construção do objeto da pesquisa e de levantamento bibliográfico, nos reencontramos com Bourdieu. Os conceitos de *campo* e *habitus*, por ele desenvolvidos, poderiam auxiliar na compreensão do contexto da formação de professores polivalentes de educação infantil e séries iniciais na atualidade (BOURDIEU, 1983, 2004).

Bourdieu (1983) apresentou algumas propriedades dos *campos*, espaços estruturados de posições sobre determinada matéria. Para ele, um campo se definiria pela presença de

disputas e de interesses específicos de quem pertence a ele e foi formado para nele estar e intervir, adquirindo um *ethos* (BOURDIEU, 2004).

No decorrer da revisão bibliográfica, identificamos o delineamento de um *campo*, de um espaço de disputas em torno da questão da formação de professores. Longe de consensos, configura-se um campo em interface com outros campos (universitário, cultural, político) e situado no interior do campo educacional.

De acordo com Bourdieu (1983), existem leis gerais, universais, pertencentes a todos os campos. Para a construção do campo da formação de professores no Brasil, nos apropriamos de algumas delas. Aqueles que atuam nos diversos campos são chamados por Bourdieu de *agentes*. Estes ocupam diferentes posições, que podem ser marginais, médias, privilegiadas e que dependem de outra dimensão, a do *habitus*.

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que pode ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (BOURDIEU, 1983, p. 94).

Esse conceito refere-se a “estruturas ‘estruturadas e estruturantes’ que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro, as práticas individuais” (GARCIA, 1996, p.65), ou seja, um indivíduo para pertencer a um campo precisa possuir determinadas estruturas (numa dimensão corporal e intelectual) que orientarão suas ações e o incluirão nesse espaço. A determinação da posição dos agentes no campo, como mais ou menos privilegiada e poderosa é dada pela posse de um determinado capital, pelo resultado de suas lutas e disputas no interior do campo. Além disso, pela sua relação com o campo do poder social, político, econômico, etc.

Entendemos que a formação de professores se configura como um espaço de disputas, envolvendo diferentes agentes, interesses e ganhos. Dentre os agentes, podemos destacar a academia, os organismos internacionais financiadores de políticas públicas, o Estado, os representantes do mercado da formação docente (instituições privadas, públicas e outros produtos educacionais) e os professores. Estes últimos, como se verá no capítulo seguinte, embora possam ser agrupados numa mesma categoria profissional, ocupam diferentes posições nesse campo.

Para contribuir com o processo de descrição do contexto em que se dão os movimentos das professoras em busca de formação superior na cidade, nos propusemos a

discutir algumas das posições, disputas e interesses desses diferentes agentes do campo da formação.

Com António Nóvoa, nos reencontramos em diversos momentos à medida que novas ideias e discussões emergiam durante a pesquisa. Nosso trabalho se dedica a conhecer um pouco mais dos “professores e as histórias de sua vida”, os sentidos que atribuem às suas experiências e memórias, considerando-os como fontes valiosas na composição de mais um capítulo da história da profissão (NÓVOA, 1991, 1993, 1999a, 1999b). Compartilhamos com ele também o desejo de “produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais” (1993, p.24).

Outra importante contribuição que vislumbramos em sua obra diz respeito às análises sobre profissionalização, proletarização e desprofissionalização docente. Embora tenha se dedicado principalmente a analisar o desenvolvimento da profissão docente em Portugal, muitas de suas ideias e análises podem ser estendidas ao caso brasileiro. Discutir o processo de profissionalização do trabalho docente é uma tarefa difícil, que envolve a elucidação de muitos paradoxos e ambiguidades. Segundo Nóvoa (1997), o ponto crucial dessa discussão reside no modo como os professores têm se relacionado, historicamente, com o saber pedagógico.

Grande parte das dificuldades concernentes à profissão docente - e à reflexão teórica a respeito - baseia-se no paradoxo e na ambigüidade das relações dos professores com o conhecimento. Deve-se enfocar esse assunto historicamente, com a ajuda de ferramentas conceituais que permitam articular os três processos que tendem, freqüentemente, a dissociar-se: a criação das ciências da educação, a profissionalização dos professores e a oficialização da instrução (NÓVOA, 1997, p.249).

O surgimento da profissão docente estaria relacionado ao reconhecimento legal de sua existência, à criação de instituições específicas para a formação de professores e ao associativismo docente (NÓVOA, 1991, 1997; CATANI, 2000). Nesse sentido, a profissionalização do magistério seria decorrência do estabelecimento de um *corpus* de saberes pedagógicos necessários ao exercício da profissão, desde o final do século XIX. No entanto, ela não vem ocorrendo de forma linear, uma vez que congrega avanços e retrocessos em diversos aspectos, por exemplo, ganhos e perdas salariais, momentos de valorização e desvalorização da profissão e dos saberes docentes (NÓVOA, 1991, 1997).

Encontramo-nos com o exemplo figurativo proposto por Nóvoa (1999b), conhecido como o triângulo do conhecimento. Ele procura explicar como se relacionam três grandes tipos de saberes constituídos ao longo do desenvolvimento da profissão docente. Tais saberes

referem-se ao da experiência, pertencentes aos professores, ao da pedagogia — conferido aos especialistas da educação — e ao das disciplinas do conhecimento. Para esse pesquisador, em diferentes momentos da profissão e da educação, tende-se a valorizar mais um do que outro, ou seja, a afirmação de um saber, seu reconhecimento, depende frequentemente da depreciação de outro. A legitimação de um, da deslegitimação de outro (NÓVOA, 1999b, p.7-10).

Ele acrescenta a essa reflexão a metáfora do jogo de *brigde*, em que um dos parceiros ocupa o *lugar do morto*. Ao mesmo tempo em que este não pode interferir no jogo, nada pode ser feito sem as suas cartas. A partir disso, conclui:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”. Tal como no *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros. (NÓVOA, 1999b, p.10)

No entanto, questionamos essa passividade atribuída aos docentes frente aos demais agentes do campo educacional e da formação de professores. Mesmo que ocupem um lugar de menor prestígio social, ainda estão no jogo. Esse jeito próprio de participar do jogo não pode ser considerado como passivo.

A perspectiva de Certeau (2007) contribui para essa discussão ao dirigir o foco de análise para ações e movimentos, ainda que silenciosos, por vezes imperceptíveis, que, ao serem estudados, revelam ações astuciosas e criativas, que passariam despercebidas nos contextos em que se desenvolvem. Os professores, em diversas situações do cotidiano profissional, jogam com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões (2007, p. 47).

O esforço em problematizar a produção e os efeitos discursivos no campo da formação de professores culminou no reencontro com a obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de Eni P. Orlandi. As discussões em torno das análises discursivas e, mais especificamente, do discurso pedagógico favoreceram o esclarecimento a respeito de suas características.

O discurso será considerado como um trabalho, uma produção social intencional de sentidos, não como uma simples transmissão de informações. “As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 1983, p. 20); ou seja, há algumas regras no contexto das enunciações discursivas, que neste trabalho serão

discutidas tendo em vista o discurso sobre a formação docente. Nossa análise procurará caracterizar a posição dos agentes e dos discursos no campo da formação dos professores, pois quem produz um discurso (referente) o faz de um lugar (onde) e para alguém (quem).

Em linhas gerais pode-se afirmar que a formação de professores produz um discurso polêmico e polissêmico, que reflete as tensões entre o que está sendo dito, criticado, debatido num determinado contexto histórico-social. Diversos agentes discursivos (por isso, polêmico), com diferentes perspectivas e interesses numa relação tensa entre o mesmo, o sedimentado e o diferente (a polissemia): “entre a paráfrase e a polissemia” (ORLANDI, 1983, p.20-21). Essa perspectiva possibilita uma maior apreensão das disputas e dos debates em torno do discurso sobre a formação de professores: quem fala, fala o quê e para quem?

O conhecimento que tem se acumulado a respeito da formação de professores na atualidade tem produzido algumas representações acerca dos mesmos, identidades profissionais e, principalmente, fundado a noção de incompetência profissional, como evidenciou o trabalho de Souza (2006)⁸. Historicamente, os professores têm sido excluídos desse falar, desse “dizer-ato-decisão, quando se trata do discurso do poder que se pronuncia *sobre* a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade” (ORLANDI, 1983, p.28, grifos da autora). Nosso esforço será o de “elevar o saber à condição de coisa pública, isto é, de direito à sua produção por parte de todos” (CHAUÍ, 1990, p.2).

Buscamos outra forma de abordar a questão, que vá além das ideias inerentes aos conceitos de proletarização, profissionalização e desprofissionalização dos professores, pois estes produzem discursos e perspectivas generalizantes e ajuizadoras (CHAUÍ, 1996, p. 116-117). Nossas análises buscam mostrar contradições, lutas, subversões, divisões, desenvolvimento de *táticas*, movimentos peculiares de resistência e inconformismos que só poderão ser, minimamente percebidos, se tivermos a consciência de que se tem muito *a saber* sobre os professores e sua profissão, a partir de um estranhamento do real, do discurso científico, dos saberes instituídos como verdades no campo.

A partir dessas considerações, nos referiremos, às professoras enquanto pessoas comuns, com saberes advindos de sua experiência, mas também como agentes disputando posições e lugares mais prestigiados no campo educacional e da formação docente. Não queremos tratá-las, genericamente, restringindo-as aos conceitos de sujeitos, atores educacionais, agentes ou usuários, mas como pessoas com uma profissão, família, história,

⁸ Para saber mais sobre o argumento da incompetência do professor verificar o trabalho: SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, set/dez. 2006, p. 477-492.

desejos, necessidades, que assumem diversos papéis cotidianamente: agentes do campo educacional, usuários de bens simbólicos e culturais disponíveis em nossa sociedade, representantes sindicais, mães, mulheres. Elas possuem saberes a respeito da profissão, experiências cotidianas relacionadas aos papéis que desempenham na sociedade e, sobretudo, não estão paradas esperando que alguém escreva a sua história ou lhes dê voz.

Para aprofundarmos essa discussão, a escuta das narrativas assumirá lugar central neste trabalho. Não se trata de “dar voz às professoras”, como se não tivessem (CUNHA e VILARINHO, 2007), mas dar visibilidade às histórias comuns e singulares de inserção na profissão, na carreira e nos espaço de formação.

2.1 Fontes e procedimentos

De acordo com Lüdke e André (1986), “a natureza do problema a ser investigado é que determina o método”. Partindo desse pressuposto, nossas escolhas buscaram atentar para o caráter “dinâmico das relações sociais, políticas, que entendem os fenômenos educacionais como situados dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.5). Por essa razão, no decorrer da investigação, nos deparamos com a necessidade de levantarmos fontes complementares de informação. Em linhas gerais, alternaram-se momentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Logo de início, percebemos a importância de contextualizar a formação de professores no Brasil pós LDBEN (1996). Com o crescente interesse pelo tema e pelas diferentes perspectivas teóricas, nos deparamos com a necessidade de um maior aprofundamento teórico. Essa análise temática sobre a formação de professores, na *Década da Educação* (1997-2007), a partir das publicações dos *Cadernos de Pesquisa*, consolidou-se no marco teórico central no trabalho. Partindo do conceito de *campo* de Bourdieu (1983), discutimos as repercussões das mudanças legais referentes à formação de professores para a escola básica, nos aproximando das lógicas que orientam os discursos, ações, políticas em torno desse tema.

O levantamento dos artigos sobre o tema deu-se a partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chave. Na medida em que estes recursos limitavam a seleção, optamos por uma leitura geral da obra para verificarmos a sua pertinência ao estudo.

Essa etapa de revisão bibliográfica serviu de estrutura para as análises posteriores. Contribuiu para o redimensionamento do nosso olhar, pois, a partir dele, começamos a perceber que os movimentos dos professores em busca de formação superior se dão num

espaço físico, temporal, político e discursivo. Com a conclusão dessa etapa, percebemos que a formação de professores no Brasil configura-se como um *campo* (BOURDIEU, 1983) polêmico, conflituoso, disputado.

Ao adentrarmos no campo da formação docente, nos deparamos com uma questão de gênero. Historicamente, o magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental tem sido ocupado, predominantemente, por mulheres (CARVALHO, 1999). Por essa razão, optamos por nos referirmos às rotas alternativas de *professoras* em busca de formação superior na cidade de São Paulo e não genericamente, com o uso do termo professores. Nesse mesmo raciocínio, também foram as professoras, em sua maioria, que ficaram impossibilitadas de cursar os programas especiais de formação superior oficiais.

Entretanto, precisávamos ter uma dimensão aproximada de quantas seriam essas professoras excluídas dos programas especiais no período de 2001 a 2008, na cidade, além do seu nível de formação e vínculo empregatício com as Secretarias de Educação. Organizamos uma série de buscas nos dados dos censos educacionais, das Secretarias de Educação e sindicatos, para compreendermos o universo no qual estavam inseridas. A essa etapa da pesquisa demos o nome de **mapeamento**.

Percebemos que os professores, em geral, estão inseridos nas redes estadual e municipal de São Paulo, de forma bastante heterogênea. Na rede estadual, há efetivos e OFAs⁹, recentemente reorganizados em subcategorias. Na rede municipal a heterogeneidade é ainda maior. Existem docentes efetivos, Estáveis, Comissionados não-estáveis e Contratados pelo período de um ano. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), além das Professoras de Educação Infantil (PEIs), anteriormente denominadas Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs), há ainda algumas poucas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que não obtiveram formação pedagógica em nível médio ou superior¹⁰.

Sabíamos que as OFAs da rede estadual paulista não puderam se inscrever no PEC Estadual por não serem efetivas (CEE, 2001). Restava-nos saber quantas eram em 2001 e quantas procuraram formação superior depois disso, alavancando os níveis de formação profissional no período estudado.

Com relação às professoras da rede municipal de São Paulo, nos deparamos com a necessidade de investigar, mais detidamente, quem não pôde cursar os PECs Municípios. No

⁹ Ocupantes de função atividade, admitidas em caráter temporário - ACT (Lei nº 500/1.974), extranumerário e servidor admitido nos termos do artigo 203 da Lei Complementar nº 180, de 12/5/1.978, com vínculo pela CLT - Consolidação das Leis do Trabalho.

¹⁰ A inclusão no quadro do magistério das profissionais das creches (ADIs) e a mudança da nomenclatura para Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs) se deu apenas em 2005, à medida que obtinham formação em nível médio magistério ou superior.

decorrer das investigações, encontramos professoras Estáveis que haviam participado do Programa, questionando nosso pressuposto inicial de que apenas as efetivas poderiam ter cursado os PECs Municípios. Dessa forma, optamos pela realização de uma pesquisa documental nas publicações do Diário Oficial do Município, para entendermos como se deu o processo seletivo de docentes para a participação nos programas, para além das efetivas. No entanto, apenas esse mapeamento de dados quantitativos e os resultados das análises em documentos legais não nos possibilitariam conhecer a fundo esse *consumo* (CERTEAU, 2007) de formação superior pelas professoras em questão. Tornava-se necessário recorrer às principais fontes desta pesquisa: as professoras que não puderam cursar os programas especiais e estavam em exercício há anos nas escolas públicas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ao adentrarmos mais um nível, buscávamos captar o não-explicito e até mesmo o *indizível* através da realização de entrevistas com as mesmas (QUEIRÓZ, 1987).

Diante das informações obtidas acerca do público docente excluído dos programas especiais oficiais de formação superior, precisávamos estabelecer alguns critérios para seleção das professoras que seriam convidadas para participar da pesquisa. Consideramos que duas professoras em cada uma das funções, vínculos ou enquadramento profissional nas respectivas redes poderiam nos fornecer depoimentos relevantes sobre o processo vivenciado. Dessa forma, tínhamos como meta encontrar duas professoras OFAs da rede estadual, duas professoras Comissionadas não-estáveis e duas PDIs/PEIs da rede municipal de São Paulo que não tinham participado dos PECs oficiais.

A localização destas professoras foi favorecida por meio de conversas informais e telefônicas com docentes das respectivas redes. Perguntamos aos professores e às professoras se conheciam alguém nas seguintes condições: que tivesse cursado ou iniciado o ensino superior entre 2001 e 2008 e estivesse em exercício ou na função docente¹¹ há mais de dez anos. As professoras recém-admitidas, com nove anos ou menos na rede estadual, não poderiam ter vivenciado e participado do processo de seleção dos programas especiais. Dessa forma, no caso das OFAs, interessava-nos que estivessem em exercício antes do oferecimento do PEC Estadual em 2001; quanto às Comissionadas e profissionais dos CEIs da rede municipal, aquelas que tivessem seu ingresso na função há algum tempo antes do oferecimento do PEC Municípios I, em 2002.

¹¹ O fato da pesquisadora ter trabalhado na rede estadual e municipal em São Paulo, além de ter sido tutora, favoreceu o contato com as diversas professoras que nos indicaram as colegas.

À medida que conseguíamos contato telefônico com uma professora com o perfil procurado, íamos obtendo novos contatos e indicações. No total, contatamos mais de vinte professoras. Fizemos os convites, combinamos dia e local para a realização das entrevistas e negociamos sua gravação. Uma professora não aceitou o convite de antemão, duas adiaram sucessivas vezes e, por isso, consideramos que não estavam dispostas a participar. Realizamos sete entrevistas com as docentes. Para este trabalho, entretanto, analisamos apenas seis. As demais, que não foram entrevistadas, não se encaixavam completamente no perfil anteriormente discutido. No decorrer do trabalho, as trajetórias, rotas e movimentos formativos de Madalena, Suzete, Valéria, Dora, Alice e Cintia¹² ganharão visibilidade.

Para complementarmos as análises sobre esses movimentos formativos, selecionamos três sindicatos representativos das professoras que atuam na rede estadual e na municipal para realizarmos entrevistas complementares, pois tínhamos a impressão de que os mesmos poderiam ter interferido no desenvolvimento das rotas alternativas de formação. Escolhemos o SEDIN (Sindicato dos trabalhadores nas unidades de educação infantil da rede direta e autárquica de São Paulo), o SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo) e a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) para nos fornecerem mais pistas sobre o assunto.

Desde o início do trabalho, sabíamos do envolvimento do SEDIN, em particular, com o oferecimento de um programa especial de formação docente superior privado na cidade de São Paulo a partir do estabelecimento de um convênio com a UNIARARAS. Dessa forma, consideramos imprescindível entrevistar um representante de sua diretoria para percebermos sua interferência no delineamento das rotas de formação das professoras, fossem elas das creches ou das escolas de educação infantil e fundamental. Embora pequeno e recentemente fundado (2005), foi escolhido por ter majoritariamente as profissionais dos CEIs como filiadas, mas também por ter angariado novas filiadas, do ensino fundamental, durante o oferecimento do curso anteriormente mencionado.

Consideramos também relevante nos aproximarmos da perspectiva do SINPEEM, o maior sindicato do magistério municipal de São Paulo, agregando tanto professoras das creches, escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental. Em âmbito estadual, optamos por entrevistar um representante da diretoria da APEOESP, o maior sindicato de professores do estado de São Paulo, com cerca de 160 mil associados e dentre estes, professores de todos os níveis de ensino do estado de São Paulo, tanto efetivos quanto OFAs,

¹² Os nomes das professoras foram alterados com o objetivo de preservar a identidade delas, mesmo que algumas tenham autorizado a utilização de seu nome real.

principalmente do ensino fundamental e médio. A perspectiva dos sindicatos será discutida no âmbito deste trabalho, de forma complementar aos dados obtidos junto às professoras e às Secretarias de Educação.

No processo de realização das entrevistas, procuramos reduzir as interferências sobre os depoimentos, deixando os entrevistados à vontade para escolher o local de realização das entrevistas, com o objetivo de facilitar o estabelecimento de um estilo de conversação. Como afirma Zago (2003), a preocupação com o local de realização das mesmas “é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos” (p. 298). Quatro das seis entrevistas com as professoras foram realizadas nas escolas em que trabalhavam. Uma delas no SEDIN e outra na casa da professora entrevistada. As entrevistas com os diretores dos sindicatos foram realizadas nas respectivas sedes.

Os roteiros para as entrevistas foram construídos, revisados e aprimorados ao longo da realização das mesmas, à medida que novas informações ou hipóteses surgiam. Procuramos criar uma ordem lógica e psicológica, permitindo uma transição gradual de assunto, de uma pergunta para outra, evitando saltos bruscos, desorganização do raciocínio, o que poderia causar um bloqueio nas respostas às questões que se seguiram (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.36). Foi necessário reflexão constante sobre os efeitos e resultados de cada entrevista: uma auto-observação da entrevistadora, pois como afirma Bleger (1980),

[...] Observar bem é ir formulando hipóteses enquanto se observa, e durante a entrevista verificar e ratificar hipóteses no momento mesmo e que ocorrem em função das observações subseqüentes, que por sua vez se enriquecem com as hipóteses prévias. Observar pensar e interagir coincidem totalmente e fazem parte de um só e único processo dialético (1980, p.21).

Negociamos com nossos depoentes a utilização do gravador. A utilização desse recurso, que tanto favorece o trabalho de registro do que falaram as professoras, não foi tão fácil. No início, mostraram-se um pouco tímidas e receosas. Essa mesma resistência não ocorreu por parte dos representantes da diretoria dos sindicatos. A autorização do uso do mesmo veio por intermédio da garantia do anonimato e do uso ético dos dados cedidos. O caderno de campo foi utilizado de forma complementar ao uso do gravador, favorecendo o registro de impressões e outros dados sobre a entrevista, o entrevistado e o próprio entrevistador.

O período que sucedeu ao da realização da entrevista (tanto o do registro ampliado, quanto o da transcrição) resultou numa produção de dados com base nas hipóteses e

conhecimentos prévios sobre o assunto em confronto com as informações cedidas pelos depoentes.

Durante as entrevistas com as professoras, diversos aspectos do trabalho docente foram abordados, de acordo com os interesses delas ou da própria pesquisadora. Assim, depois da finalização das entrevistas foram elaboradas pequenas sínteses das temáticas abordadas, breves perfis e uma tabela com informações relevantes de cada professora. Com os representantes dos sindicatos, procuramos explorar algumas das representações sobre os professores, em geral, e seus movimentos formativos, além da participação dessas organizações no incentivo à formação superior.

De forma complementar a este trabalho empírico, documental e bibliográfico, adotamos, como procedimento metodológico, o compartilhamento dos dados, ideias e hipóteses com os integrantes do grupo de estudos, sob orientação da Profa. Dra. Denise Trento R. Souza. Acreditamos que o mesmo favorece o enriquecimento das análises, bem como a percepção de minúcias que poderiam passar despercebidas na análise de um único observador.

Outro aspecto, importante quanto ao tratamento dos dados obtidos, refere-se ao exercício de aproximação e distanciamento em relação ao problema. A pesquisadora também está inserida nesse campo. Passou por diversos cargos e vínculos desde o início da pesquisa, como professora efetiva da rede estadual e municipal de São Paulo, como tutora num curso Normal Superior e, atualmente, como coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo. Neste trabalho, está diante do desafio de manter uma lucidez interessada na escrita de uma história ainda não documentada (EZPELETA e ROCKWELL, 1989), sobre as rotas alternativas que culminam num *consumo* (CERTEAU, 2007) peculiar dessa formação superior, que se caracteriza como uma das opções veiculadas pelo mercado de formação docente (NÓVOA, 1999a; SOUZA e SARTI, 2008).

Assim, procuramos justificar as escolhas, os usos de alguns conceitos e categorias que favoreceram a construção de uma análise descritiva sobre as rotas alternativas traçadas pelas professoras que ficaram nos bastidores dos programas especiais de formação superior oficiais.

Devido a sua importância no trabalho, no próximo item, nos deteremos na explicitação sobre a técnica da entrevista, seus benefícios para o trabalho, limites, exigências e possibilidades, além de alguns pressupostos inerentes ao seu processo de construção.

2.2 A técnica da entrevista

Através dos anos, o relato oral tem se constituído como “a maior fonte humana de conservação e difusão do saber” (QUEIRÓZ, 1987, p. 273) e a entrevista, como técnica mais propícia para a captação desses relatos. Através da escuta destes, podemos nos aproximar dos conhecimentos, saberes, experiências e memórias de alguém.

A entrevista tem presença marcante em muitas atividades humanas, reportagens, telejornais, consultórios médicos, pesquisas de opinião, etc. Diversos trabalhos têm se beneficiado dessa técnica para a coleta, análise e produção de dados. Ela constitui-se num dos principais instrumentos de pesquisa. Concordamos com Lüdke e André (1986) quando afirmam que a entrevista deve beneficiar o narrador, garantindo uma ordem lógica e psicológica no seu encadeamento. O entrevistador controla a entrevista, mas é o entrevistado quem a dirige (BLEGER, 1989).

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, no intuito de respeitar as professoras e demais informantes, seu raciocínio, sem, no entanto, nos afastarmos dos nossos objetivos. Elas se desenvolvem a partir de um roteiro básico, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações no seu decorrer, verificando e formulando novas hipóteses (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, essa forma de organizar a entrevista confere um lugar de destaque para o entrevistado que poderá estabelecer um fluxo narrativo pessoal, tendo seu raciocínio acompanhado de perto pela pesquisadora, que só fará interferências se essas realmente forem necessárias ou se a conversa estiver tomando rumos muito diferentes aos dos objetivos do trabalho e da própria entrevista. Mesmo nesses casos, é preciso estarmos atentos para não julgarmos precipitadamente o conteúdo da informação que está sendo veiculada, pois ela pode estar totalmente relacionada ao que se quer saber. Assim, a construção do roteiro permitiu a organização das questões, ideias e objetivos que pretendíamos alcançar.

Como adverte Zago (2003), não podemos nos esquecer de que o pesquisador-entrevistador e o entrevistado ocupam um lugar social e também cumprem um papel nessa relação interpessoal. O encontro do informante com o pesquisador pode gerar tanto a oportunidade de falar, ser ouvido e expressar sua opinião como também criar obstáculos e resistência. O que desejávamos, ao entrevistar, era justamente o primeiro efeito (2003, p. 301). Assim, para que fosse possível proporcionarmos o afloramento dessas memórias subterrâneas, clandestinas, muitas vezes imperceptíveis (POLLAK, 1989), nos preocupamos com a abordagem inicial, com uma apresentação geral da pesquisa, com o convite para a

realização da entrevista, possibilitando aos informantes a escolha do local, dia e horário de realização da mesma.

Dessa forma, um dos grandes desafios foi criar um clima favorável de confiança, garantindo o sigilo da identidade da informante, o uso ético das informações obtidas e eliminando os obstáculos à sua realização, fazendo com que as professoras convidadas a nos contar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais se engajassem na condução da entrevista. De qualquer forma, silêncios, hesitações, fugas e saltos bruscos foram considerados como dados da entrevista, como informações que precisam ser lidas e compreendidas no momento em que se manifestam (POLLAK, 1989).

O lugar da entrevistadora-professora no campo da formação e da profissão docente é ambíguo. Ao mesmo tempo em que a docência poderia aproximar as professoras entrevistadas da pesquisadora, poderia dificultar. Por essa razão, o estabelecimento de um vínculo de confiança foi imprescindível para o desenvolvimento positivo das entrevistas. De acordo com Pollak, para relatar seus pensamentos mais íntimos, e até mesmo seus sofrimentos, uma pessoa precisa encontrar uma escuta (1989, p.6). Procuramos oferecê-la e aproximarmo-nos do que Zago (2003) chama de entrevista compreensiva. Nesta, interessa ao pesquisador a compreensão dos fenômenos a serem estudados a partir da perspectiva dos informantes, da riqueza do material que descobre.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, nossa preocupação não está em encontrar uma amostra representativa de todas as inúmeras rotas e possibilidades de obtenção de formação superior em São Paulo, mas em descobrirmos algumas delas. Em contrapartida, a realização de um número restrito de entrevistas contribuiu para que analisássemos, com maior profundidade, as informações coletadas. A reconstrução dessas rotas alternativas em busca de formação superior, por intermédio da análise dos depoimentos, nos aproxima das perspectivas que professoras e sindicalistas possuem sobre esses movimentos, trajetórias.

Para Zago, a relação entre entrevista e observação é inseparável (2003, p.298). “Não há possibilidade de uma entrevista correta e frutífera se não se incluir a observação”, ou seja, enquanto o entrevistador realiza a entrevista deve ir formulando hipóteses e observando os efeitos produzidos. A observação durante a entrevista torna-se essencial para a compreensão da situação criada e das informações obtidas no momento. Como Bleger (1980) afirma, para que a entrevista seja proveitosa, deve-se desenvolver a capacidade de ouvir, manter uma atenção flutuante, evitando a ansiedade, que aparece frequentemente como um obstáculo.

De forma complementar ao uso do gravador, registramos impressões e ideias que surgiram no decorrer da entrevista ou depois dela, incluindo ainda notas sobre o processo de

condução da entrevista e auto-observação da própria pesquisadora, como também sugere Bleger (1980).

Em linhas gerais, este capítulo se propôs a discorrer sobre as ideias e conceitos que permearam as investigações, os encontros e reencontros com as contribuições dos diversos pesquisadores. Além disso, consideramos relevante a discussão sobre o processo de construção e condução das entrevistas, enquanto fontes de informação centrais na pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns discursos presentes no *campo* (BOURDIEU, 1983) da formação de professores, seus principais agentes, alvos e disputas. Isso nos servirá de base para situarmos a posição das professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental frente às políticas de formação, aos demais professores da escola básica, à academia e aos novos cursos e instituições de formação docente em nível superior.

Capítulo III - OS DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DE CAMPO

Durante a contextualização do problema da pesquisa, antecipávamos que a formação de professores constitui-se em tema polêmico na atualidade. As análises presentes neste capítulo discorrem sobre algumas das diferentes formações discursivas presentes no campo da formação de professores, entendido como um espaço em que diversos agentes debatem e disputam perspectivas, ações, políticas e ideais em torno de como, onde e quando deve acontecer a formação docente. Tem como marco a realização de uma análise temática nos *Cadernos de Pesquisa*, escolhido por possuir a maior incidência, dentre os periódicos consultados, de publicações a respeito da formação de professores no período de 1997 a 2007.

Assim, o periódico configura-se neste trabalho como meio privilegiado para a manifestação desses discursos, embora possa ser considerado como portador, principalmente, do discurso acadêmico. No entanto, como se verá adiante, é perceptível a presença e influência dos discursos dos demais agentes nesse espaço. Como pondera Orlandi,

[...] É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos, sedimentados, institucionalizados (1983, p.19).

As formações discursivas analisadas são frutos de discussão, confronto de pesquisas e perspectivas. Estão em constante transformação e adaptação. Diferentes agentes falam sobre os professores e sua formação: organismos internacionais, políticas públicas, acadêmicos, pesquisadores, sociedade e os próprios professores. No entanto, há disputas e discursos mais competentes, mais ouvidos, mais fortes.

O levantamento não tem a pretensão de esgotar o assunto, nem mesmo a intenção ou condição de analisar todos os discursos presentes nesse *campo*, a partir da perspectiva de cada um dos agentes, ou de seus respectivos grupos. Portanto, se propõe apenas a introduzir algumas reflexões acerca do campo da formação de professores no período abordado.

Em alguns momentos da análise, para complementar, ampliar ou contrapor alguns debates, foram introduzidos artigos de colaboradores de outro periódico de igual relevância no campo da pesquisa educacional, o *Educação e Sociedade*. Os *Cadernos de Pesquisa* não teriam como agregar e contemplar a expressão da totalidade dos discursos sobre a formação

de professores, uma vez que possuem também interesses e perspectivas, favorecendo ou dificultando a manifestação dos mesmos.

3.1 A análise temática: os discursos sobre a formação de professores

O ano de 1997, seguinte ao da promulgação LDBEN, foi tomado como referência para o levantamento dos artigos, pois a partir dele diversas mudanças começaram a ser empreendidas no tocante à formação docente. O ano de 2007 também, pois marca o fim da Década da Educação. Com um número de artigos publicados sobre o tema entre 1997 e 2007, quisemos verificar se antes da promulgação da LDBEN, em 1996, a regularidade na publicação de artigos sobre o tema se mantinha. Dessa forma, tomamos o ano de 1988, importante marco legal, como nova referência para aferirmos a incidência do tema.

Após a realização de uma caracterização geral do periódico (objetivos, tiragem, seções, principais colaboradores e temas abordados) procuramos por trabalho semelhante no período (ou anterior). Os trabalhos de Gatti (1992) e também de Silva e Davis (1993) foram os que mais se aproximaram da nossa proposta. No entanto, não se detinham especificamente na compreensão ou delimitação das disputas no campo da formação de professores. Também não consistiam em revisões específicas a respeito do tema nos artigos do periódico, mas traziam análises gerais de nuances e tendências sobre a formação de professores no país.

O primeiro levantamento de artigos que realizamos sobre formação docente deu-se a partir da triangulação do título, das palavras-chave e dos resumos. Essa busca deu-se tanto em volumes impressos (entre os anos de 1988 e 1999) quanto nos disponibilizados *on-line* (entre 2000 e 2007) no portal Scielo.

Nossa hipótese sobre o aumento da incidência do tema da formação de professores, a partir de 1997, após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi confirmada. Verificamos o impacto da chamada *Década da Educação* no campo discursivo sobre a formação de professores, com picos de publicações sobre o tema em 1997, 2000 e 2005, conforme pode ser observado no gráfico 1. A maior incidência é em 2007, com o caderno temático, *Formação de Professores versus Formação de Pedagogos*. Esse ano é considerado por muitos como um divisor de águas, pois a partir dele, segundo a LDBEN (1996) só poderiam ser contratados professores com nível superior completo. Não é de se estranhar o fato de, nesse ano, termos um número maior de artigos sobre o tema.

O gráfico a seguir mostra a incidência de artigos sobre o tema de 1988 a 2007, sendo que apenas em 1988 e 1991 não houve nenhuma publicação a respeito.

Gráfico 1 – Número de artigos sobre formação de professores nos Cadernos de Pesquisa por ano (1988-2007)

Entre 1997 e 2007, foram encontrados 42 artigos sobre o tema, que foram subdivididos da seguinte forma¹³:

- um sobre a formação de professores para atuar no ensino superior;
- um referente à formação de professores indígenas;
- três que analisam a formação de professores em diferentes tempos históricos;
- seis sobre professores especialistas (Física, Biologia, Arte, Matemática, etc.)
- sete sobre a formação de professores abordada de forma geral (Pedagogia e Licenciaturas);
- sete que trazem experiências de formação e estudos nesse campo em outros países;
- cinco que discutem a formação de professores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental de forma integrada;
- sete que abordam exclusivamente a formação docente para a educação infantil;

¹³ Anexado no final do trabalho está a tabulação completa dos artigos sobre formação de professores contidos no periódico, de 1997 a 2007.

- cinco que tratam apenas da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em dez anos de discussão sobre a formação de professores, identificamos apenas um artigo que abordava a formação de professores universitários. A partir dessa constatação, vai se evidenciando que os discursos incidem, prioritariamente, sobre os professores da escola básica e, nesse grupo, sobre as professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos professores universitários está fora do foco de análise. Esses docentes estão presentes no campo da formação enquanto sujeitos dos discursos, não alvo ou objeto. O estudo de André et. al. (1999) sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil de 1990 a 1997 indicou essa mesma tendência. Escrito a partir do levantamento de teses e dissertações, artigos de 10 periódicos educacionais e trabalhos apresentados na ANPEd, colaborou para a investigação e a construção dos eixos de nossa análise.

[...] Uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO E BRZEZINSKI, 1999).

Assim, refinamos o levantamento inicial e nos detivemos na leitura, análise e fichamento dos 24 artigos que tratavam da formação de professores em geral ou, especificamente, da formação de professoras de educação infantil e anos iniciais, alvo dos discursos e sujeitos de diversas das pesquisas divulgadas. Nesse grupo estão inseridas também as professoras que não puderam cursar os PECs oficiais, ou seja, também são alvo desses discursos.

Optamos pela construção de uma ficha analítica¹⁴ para facilitar a obtenção das principais informações dos textos e orientar o foco para uma posterior comparação e análise. As discussões trazidas pelos trabalhos foram organizadas em quatro eixos inspirados no trabalho de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999).

- 1) Formação de professores e políticas públicas;
- 2) O currículo da formação de professores;
- 3) Análises de experiências formativas;
- 4) Formação e constituição da identidade profissional.

¹⁴ A ficha analítica foi construída com o objetivo de facilitar a compreensão dos artigos lidos a partir da identificação da proposta do texto, dos principais autores a respeito do tema e das perspectivas teóricas adotadas para a construção dos eixos de análise.

No primeiro eixo, os artigos refletem as polêmicas e os dilemas do momento histórico pós LDBEN (1996), leis, diretrizes e políticas decorrentes, incorporação da educação infantil na educação básica, a influência dos organismos internacionais – dentre eles o Banco Mundial –, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e a reformulação dos cursos de Pedagogia. Ao todo, foram oito artigos a problematizar um ou mais desses aspectos (VIEIRA, 1998; MACHADO, 2000; SANTOS, 2000; MAUÉS, 2003; VOLPATO e MELLO, 2005; SCHEIBE, 2007; FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2007).

No segundo eixo, sete artigos trazem debates e propostas referentes à organização curricular dos cursos de formação inicial ou continuada (PARAÍSO, 1997; CANEN, 1997; MACHADO, 2000; BELINTANE, 2002; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005; MARIN e GIOVANNI, 2007; SAVIANI, 2007). Eles articulam essa problemática à discussão de políticas públicas para a formação de professores em geral, ou especificamente para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Não optamos por separar em eixos os artigos que tratavam da formação inicial e/ou da continuada, pois a maioria das discussões se referia às duas, de forma articulada, ou mesmo enfatizando os prós e contras. Além disso, não há consenso sobre a utilização dos termos “formação continuada”, “inicial”, “inicial em serviço” e outros no campo da formação, quando relacionada aos professores que já estão na profissão.

Paralelamente à discussão da organização e composição curricular para a formação docente (educação infantil e séries iniciais), doze artigos trouxeram análises referentes às experiências de formação docente. Algumas, em nível médio (PARAÍSO, 1997; GATTI, 2003; OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO e AUGUSTO, 2006), outras, superior (CANEN, 1997; MARIN e GIOVANNI, 2007; DAVIS, ESPÓSITO, NUNES, NUNES e BIZZOCCHI, 2007; SARTI e BUENO, 2007). Dois trabalhos trataram especificamente da formação continuada em serviço, no Programa de Educação Continuada – PEC¹⁵, em São Paulo e no Procap, de Minas Gerais (SANTOS, 2000; DUARTE, 2004).

Além disso, um artigo discutiu os aspectos do programa de educação a distância *Um salto para o futuro* (BARRETO, PINTO e MARTINS, 1999) e outro, de revisão bibliográfica, analisou, dentre outros trabalhos, experiências de formação de professores para a educação infantil (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006).

No quarto e último eixo, sete artigos abordaram aspectos da constituição da identidade profissional docente e a influência da formação inicial, continuada, das políticas públicas e

¹⁵ Este programa de educação continuada chamado PEC não é o mesmo que PEC Estadual ou os Municípios I e II que ofereceram formação superior aos professores efetivos e em exercício das redes públicas.

dos modismos educacionais (ARCE, 2001; KRAMER, 2004; VOLPATO e MELLO, 2005; SCHEIBE, 2007; FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2007; KRAMER e NUNES, 2007).

Em linhas gerais, uma preocupação que permeia a maioria dos artigos, no período, é o desejo de mudança social e educacional, indicando que as condições atuais da educação brasileira e a da formação docente não satisfazem nenhum dos grupos envolvidos¹⁶: os políticos (que anunciam novas legislações, diretrizes, recomendações); os organismos internacionais (com seus pacotes salvacionistas para os países em desenvolvimento); universidades e pesquisadores (investigando e propondo cursos, currículos); além dos próprios professores descontentes com as condições de trabalho nas escolas, com as políticas públicas e com a formação recebida, queixando-se aos pesquisadores ou subvertendo, discretamente, mas de forma não menos eficaz, as ordens e recomendações que lhes são dadas pelos governos, gestores ou instituições formadoras.

Os artigos também evidenciam que não há consenso sobre a formação de professores de crianças de 0 a 10 anos no Brasil, no tocante ao currículo, conteúdo, organização, duração e local, mas diversas posições que disputam a legitimidade de suas ideias e uma mudança – ainda que pequena – se configurando num *campo*, como propôs Bourdieu (1983).

O olhar sobre as mazelas do trabalho docente e a precariedade da formação do professor que atua nos anos iniciais da escola básica também estão bastante presentes nos artigos analisados. Há um descontentamento geral com as condições de trabalho, no período analisado, e em alguns casos, atribuem-se à falta ou à precariedade da formação profissional as causas do cenário crítico da educação básica no país. O levantamento realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), também confirmou essa tendência, concluindo que a formação inicial em nível médio ou superior dos professores estaria inadequada.

No entanto, essa análise traz à tona, ao menos, duas diferentes perspectivas sobre esse quadro. Alguns trabalhos, ao se deterem nos aspectos negativos da profissão docente e de seus profissionais – descrevendo suas queixas, falta de conhecimentos e experiências culturais ideais, seus preconceitos e mazelas – apresentam os professores como tipos médios, tendendo suas análises a generalizações. Em contrapartida, outros artigos se detêm no mapeamento de idiossincrasias, dilemas e conflitos vividos pelos professores no cotidiano profissional e nos cursos de formação inicial e/ou continuada. Nesse exercício, esses estudos nos possibilitam entrever diversos movimentos desses professores em busca de uma formação,

¹⁶ Em linhas gerais, mas não com o intuito de generalizar ou reduzir as reivindicações dos diversos agentes.

profissionalização, qualidade no trabalho prestado, dentre outros. Aproximam-se da realidade dos professores nas escolas ou em formação de forma a visualizar além do que lhes é dado à priori: a situação desoladora da educação básica e da formação (PARAÍSO, 1997; GATTI, 2003; OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO e AUGUSTO, 2006; SARTI e BUENO, 2007).

Além desses aspectos, durante o levantamento, nos interessava verificar a presença da ideia de “desprofissionalização docente”, associada ou não à problemática da suposta precariedade da formação inicial docente. Apenas num artigo, esse termo foi tomado para caracterizar a realidade da profissão docente na atualidade (KRAMER e NUNES, 2007). No entanto, essa discussão esteve mais presente no periódico *Educação e Sociedade*.

Para Freitas (2002, 2003, 2007), no *Educação e Sociedade*, o aligeiramento, a flexibilização e a massificação da formação docente, em cursos de qualidade duvidosa, produziram uma “desprofissionalização”. Além disso, resultaria num negócio lucrativo nas mãos do setor privado. O espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação estaria reduzido nessa nova concepção de ensino que tende a desvalorizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Essa tese tem se difundido no meio acadêmico, embora se manifeste timidamente nos *Cadernos de Pesquisa*. No decorrer das análises, voltaremos a discutir essa questão a partir de outra perspectiva: a das professoras que obtiveram essa formação, considerada por muitos aligeirada e desprofissionalizante.

Dessa forma, a tentativa de apresentar algumas análises sobre esse *campo*, a partir da perspectiva de Bourdieu (1983) tornou-se fundamental neste trabalho. Longe de consensos e recheado de disputas, no próximo item será dado ênfase a alguns dos discursos presentes no campo da formação de professores, a partir das considerações de Chauí (1990) e Orlandi (1983), dentre outros.

3.2 O campo da formação de professores: considerações a partir das publicações dos Cadernos de Pesquisa (1997-2007)

Essa revisão bibliográfica, ainda que parcial, sobre a formação docente indica que a discussão da problemática do traçado de rotas alternativas de formação superior pelas professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – que não puderam cursar PECs oficiais – estão inseridas num contexto político, social, econômico, mas também no *campo* da formação de professores.

Um campo se define, dentre outros aspectos, “através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Para Bourdieu, “cada vez que se estuda um campo, descobre-se (sic) propriedades específicas, próprias a um campo particular” (idem). Procuraremos apresentar o que está em disputa nesse campo no período: os sujeitos que produzem os discursos; os níveis hierárquicos e estruturais em que estão; os interesses que possuem, principalmente no que se refere ao reconhecimento de seus discursos e proposições, uma espécie de capital simbólico.

Para essa tarefa, recorreremos a autores e trabalhos para além do periódico para que fosse possível a visualização de quem assume os papéis de competentes e incompetentes no campo, como interação, tendo, como *arma de disputa*, a palavra. Esses embates estão inseridos no campo educacional e formam um subcampo, aqui apresentado apenas como *campo da formação de professores*.

3.2.1 Os agentes

De acordo com Bourdieu (1983. 2004), os agentes de um campo podem ser pessoas ou instituições que ocupam lugares, delimitados hierarquicamente, mediante a posse de um capital específico, que se converte num *poder* de agir sobre ele.

[...] As oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital (BOURDIEU, 2004, p.25).

Como no campo científico, no campo da formação de professores, há os que possuem *poderes específicos*, reconhecimento, prestígio e aqueles que os detêm em proporção desigual, tentando alterar, através de estudos e pesquisas, protestos, resistências, movimentos e capital econômico, por exemplo, essa relação posicional.

Os agentes são produtores de discursos e “têm por público, essencialmente, os outros produtores, isto é, seus concorrentes diretos” (BOURDIEU, 2004, p.12). Buscam convencer os demais agentes do campo a acatar novas ou diferentes propostas, ou ainda, conservar a ordem e a relação entre discursos dominantes e subalternos. Há, por isso, discursos mais e menos competentes num campo.

O discurso competente é o discurso instituído. [...] Não é qualquer um que pode dizer ao outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir [...] (CHAUÍ, 1990, p.7).

Além disso, como o discurso competente nos remete à ideia de competência, para que ele seja aceito e reconhecido, ele pressupõe a incompetência de alguns nas esferas em que se manifesta. Nessa lógica, algumas pessoas não poderiam ser sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais, objetos do conhecimento. Em outras palavras, o discurso competente exige uma submissão, uma interiorização de suas regras. Aquele que não as interioriza corre o risco de ver-se retratado como incompetente, anormal, a-social (CHAUÍ, 1980, 1990).

Sobre os professores, incidem, principalmente, os discursos no campo da formação, bem como os resultados dessas disputas, por exemplo, a formação continuada ou inicial nos diversos cursos e programas. Por essa razão, são agentes e informantes importantes no campo, mas nem sempre ouvidos ou reconhecidos como tais. Chauí (1980), a respeito da *regra da competência*, indaga quem se julgaria competente para falar *sobre* a educação.

A resposta é óbvia: a burocracia estatal que por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar *da* educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes (CHAUÍ, 1980, p.27, grifos da autora).

A formação de professores – como tema do campo educacional e como campo – pode ser pensada nessa mesma perspectiva: quem se julga competente para *falar sobre* a formação de professores? A partir da análise temática no periódico, percebemos que quem assume essa empreitada, além da *burocracia estatal*, são os acadêmicos (alunos-pesquisadores e professores-pesquisadores) e os organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO...). Não há artigos, nesse período, em que professores da escola básica tenham escrito sobre suas experiências ou ideais a respeito de uma formação universitária clássica ou diferenciada, nos novos cursos de pedagogia, Normal Superior, programas especiais de formação, dentre outros. A publicação de um trabalho num periódico, como o analisado, requer um *habitus* específico, uma estrutura de pensamento e escrita reconhecida e legitimada por moldes acadêmico-científicos (BOURDIEU, 1983, 2004), que muitos professores da escola básica não possuem.

No entanto, a perspectiva docente é perceptível à medida que as suas *falas* são trazidas para os debates. Aqueles que estão com a palavra, que possuem o *habitus* (BOURDIEU, 1983) e estão autorizados para falar *nesse e sobre esse* domínio, abrem espaço para os professores falarem daquilo que lhes é próprio, por exemplo, condições de trabalho, formação obtida, necessidades profissionais... Nos artigos analisados no periódico, alguns procuraram dialogar com as perspectivas docentes, trazendo, por meio da realização de entrevistas, as formações discursivas dos mesmos.

Em alguns artigos, no entanto, essas formações, ao serem trazidas para o texto, se detiveram na descrição das queixas dos professores, no que faltou nos cursos, nas políticas, nas escolas, produzindo um discurso sobre o discurso dos professores (CHAUÍ, 1990). Dão uma impressão de imobilismo por parte de professores, gestores e outros agentes do campo, mas muitos *movimentos* estão acontecendo, alterando os rumos da formação docente e da educação básica.

O trecho abaixo do trabalho de Duarte (2004), sobre os resultados de dois programas de educação continuada, oferecido aos professores do ensino fundamental (o PEC¹⁷, de São Paulo e o Procap, de Minas Gerais) retrata algumas leituras do campo a respeito dos professores, suas dificuldades e posicionamento crítico.

Apesar de a capacitação em São Paulo estar mais próxima daquilo que recomenda a literatura especializada, ela não teve uma avaliação tão positiva quanto a de Minas Gerais. Há quatro possíveis explicações para esse resultado: primeiro, o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos *treinandos*, que estão *habitados a apresentar uma postura passiva* diante da capacitação; segundo, programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem uma postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades e/ou insatisfações (DUARTE, 2004, grifos nossos).

Como alerta Nóvoa (1999a),

Em grande parte, esta comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles. Deste modo, não espanta que também os pedagogos sejam excessivos nas referências aos professores, pois esta é a melhor maneira de valorizarem o seu próprio trabalho. A consequência é uma recorrente “responsabilização” dos professores pelas “resistências” que opõem à

¹⁷ Como mencionado anteriormente, não se trata do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior promovido no estado, mas do programa de capacitação, atualização em serviço, cuja sigla é aproveitada para designar também os programas em nível superior.

razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores (NÓVOA, 1999a).

Orlandi (1983), ao dialogar com a obra de Chauí (1980) sobre o discurso competente, afirma que os professores estariam excluídos do discurso educacional (1983, p.28). No entanto, nossa perspectiva é a de que os professores não estão excluídos, nem são passivos frente ao que lhes é imposto pelos demais agentes, mas ocupam posições pouco privilegiadas, às margens, o que resultaria num discurso com menos força e legitimidade, em relação ao acadêmico, dos organismos internacionais, secretarias e ministérios, por exemplo.

Uma análise minuciosa das *práticas cotidianas*, como propôs Certeau (2007) possibilita a percepção de estratégias, *táticas*, pequenos movimentos que revelam as reais intenções e perspectivas de professores, pessoas comuns nesse campo, que se apropriam e subvertem, interagem com os demais agentes e discursos, de uma forma que lhes é própria e precisa ser conhecida, como é a tônica deste trabalho.

Sarti (2008), no artigo *O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar*, questiona o caráter “reacionário” atribuído às práticas docentes. Ao focalizar as práticas de leituras de professoras no PEC Municípios, discorre sobre as *táticas de consumo* (CERTEAU, 2007) presentes nas leituras que eram propostas no curso. Percebe que, mesmo em posições menos poderosas – em relação ao lugar que a universidade e seus discursos ocupam no campo da formação –, “os professores são capazes de fazer valer sua própria perspectiva sobre temas concernentes à docência escolar” (2008, p. 62). Dessa forma, não podemos ignorar a presença e atuação desses agentes no campo da formação docente.

Ainda com relação à presença dos discursos dos professores nos artigos, tem-se a questão das falsas demandas nos campos, quando alguns agentes assumem papéis de *ventríloquos* e fazem “falar o povo”, mas não é o povo quem fala (BOURDIEU, 2004). No campo da formação de professores, pode acontecer esse mesmo fenômeno, isto é, de agentes se dizerem representativos da categoria dos professores, das suas demandas e interesses, mas não o serem necessariamente. O trecho abaixo nos dá uma dimensão desse risco, dessa linha tênue entre a descrição de um acontecimento e uma suposição com uma posterior generalização do ocorrido.

No cerne das discussões que problematizaram a definição das diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, encontra-se a resistência do *movimento dos educadores* à proposta do modelo de formação instituído pela reforma educacional dos anos 1990 com base no esforço pela superação de uma organização educacional inserida predominantemente no contexto das políticas neoliberais, as *entidades*

*educacionais*¹⁸ já apontadas contrapuseram à racionalidade técnica e à inclusão de natureza sobretudo formal das políticas públicas em construção, princípios para um desenvolvimento crítico e social (SCHEIBE, 2007, grifos nossos).

Os educadores a que se refere à autora são professores do ensino superior, pesquisadores, diretores de faculdades e universidades públicas, administradores, ou seja, especialistas, em sua maioria. Não são professores da escola básica necessariamente. Por essa razão, é importante a descrição de quem se está falando, para não se criar uma imagem falsa das posições e vozes no campo. Essa discussão em torno das diretrizes curriculares chegou até as escolas? De que forma? As ponderações acerca de como deve ser organizada a formação em nível superior dos docentes da autora correspondem aos interesses e representações desses professores?

Nas universidades, podemos inferir que esse debate se instaurou, possibilitando que os estudantes dos cursos de pedagogia e similares participassem de alguma forma e fossem representados por entidades. Na perspectiva de Chauí (1980), a contribuição dos estudantes é fundamental para se falar sobre a educação e, nesse caso, da formação dos professores em nível superior. No entanto, a representatividade das escolas ficou prejudicada, reiterando esse artigo a ideia de que são os especialistas os competentes para pensar e organizar o currículo da formação, estando os professores das escolas marginalizados nessa disputa.

Paralelamente a algumas generalizações a respeito dos professores, com uma proposta teórico-metodológica diversa, outros trabalhos atentam mais para a complexidade, contradições e nuances dos discursos dos professores e do que se costuma chamar de “queixa” (PARAÍSO, 1997; GATTI, 2003; KRAMER, 2004; OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO e AUGUSTO, 2006; SARTI e BUENO, 2007). A escuta de narrativas tem favorecido essas análises, como mostram estes dois excertos, reforçando também nossa opção metodológica.

Esse movimento para a mudança parece relacionar-se a outro aspecto também presente nas entrevistas, e que analisei em outro texto: a paixão. Política e paixão se entrecruzam nos depoimentos. Ora enfatizando o compromisso profissional com a criança ou com a cidade, ora contando dos obstáculos que tiveram de enfrentar para estudar e da luta por melhores condições para o trabalho, as entrevistadas falaram de engajamento profissional e entusiasmo no trabalho, necessidade de mudança e envolvimento (KRAMER, 2004).

¹⁸ CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Forumdir - Fórum de Diretores de faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Anpae - Associação Nacional de Administradores Educacionais, Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

[...] Embora sem formação específica, afirmam-se como pessoas que faziam coisas próximas das propostas pelo curso, mas desconhecendo os critérios para avaliar as atividades. O relato torna-se oportunidade de justificar-se e assume, algumas vezes, um tom de lamento: “Eu ensinava, dava atividades, *mas não tinha conhecimento do que estava fazendo*, se era certo ou errado. [...] (OLIVEIRA et.al., 2006, grifos dos autores).

Essas tendências – mais generalizadoras ou com nuances – mostram a posição emblemática dos professores no campo da formação. São alvo dos discursos, das propostas de formação (inicial ou continuada) e colaboradores das pesquisas sobre a profissão e a formação docente. Não possuem capital científico, que teriam perdido de acordo com uma análise histórica (NÓVOA, 1997), nem político, embora participem das pesquisas e reivindiquem outras condições para a sua formação e profissão. Não possuem as *armas específicas* para disputar esse jogo: a palavra, o status e o *habitus* (BOURDIEU, 1983). Como pontua Nóvoa (1997), esse poder lhes teria sido retirado concomitantemente ao desenvolvimento da profissão e das ciências da educação. No entanto, ele também faz uma ressalva importante:

Apesar de ter insistido nas formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de tecnologização, de privatização e racionalização do ensino, não ignoro a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário. As realidades educativas são paradoxais e, muitas vezes, contraditórias (NÓVOA, 1999b, p.10).

É de contradições e paradoxos que este trabalho trata. Mesmo que não tenham adquirido esse *habitus*, legitimado para argumentar e opinar, estão no jogo da formação. Como vínhamos discutindo no capítulo anterior, os professores têm ocupado o *lugar de morto* enquanto agentes do campo da formação de professores (NÓVOA, 1999b; SARTI, 2008)? Como eles desempenham esse papel? Que tipos de *táticas desviantes* (CERTEAU, 2007) têm desenvolvido, de forma individual ou coletiva, e com quais objetivos?

Sarti e Bueno (2007), no artigo em que tratam das leituras profissionais docentes em um programa de formação inicial em serviço oferecido por uma universidade pública, delineiam a organização do campo da formação docente e também as posições ocupadas por docentes e pesquisadores.

Entende-se que a universitarização da docência das séries elementares impõe desafios importantes, associados, entre outros aspectos, ao encontro de diferentes culturas profissionais aí envolvidas: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos: grupos no interior dos quais são partilhadas maneiras específicas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos relacionados à formação dos professores e ao seu papel profissional (SARTI e BUENO, 2007).

As diferenças existentes entre os professores que atuam na educação básica e aqueles que atuam no ensino superior, como professores-pesquisadores, foram se construindo historicamente. O primeiro locus de formação docente oficial no Brasil foram as Escolas Normais. A formação, o currículo e o conteúdo dessa formação estavam a cargo desses professores de nível médio – magistério. Gradativamente, com o movimento de universitarização da profissão, a universidade (e seus docentes) se tornou o local privilegiado e mais adequado para a formação também de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, da escola básica, como um todo. Dessa forma, a escola, que acolhia também os cursos de magistério, perdeu prestígio no campo da formação e o privilégio de formar nela para atuar nela (NÓVOA, 1991, 1997).

Para Nóvoa (1997, 1999b), em meio ao processo de profissionalização da docência, diversos elementos contribuíram para a desvalorização da profissão; ou seja, paralelamente à institucionalização da formação nas escolas normais e depois nas universidades, iniciou-se um processo de deslegitimação dos professores enquanto fontes do saber pedagógico. Isso teria resultado no surgimento de um novo grupo de profissionais no campo educacional: os especialistas em educação, *autoridades científicas*.

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização de seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores)” (1999b, p.9-10).

Assim, o final do século XIX marca o início de uma “concepção de formação de professores na qual os saberes pedagógicos tornam-se independentes dos processos metodológicos e instauram assim novas relações de poder entre os que desenvolvem as teorias e os executores práticos”. Tem-se a consolidação “de um discurso especializado propício a desvalorizar o saber docente, o saber proveniente da experiência e da reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 1997, p. 255).

Os pesquisadores, alguns também professores universitários, embora não comunguem sempre das mesmas opiniões e até disputem entre si aspectos da formação, legitimaram-se como *especialistas no campo da formação docente*. Além disso, como agentes dominantes no campo da formação, bem como as universidades a que pertencem. Referendados por pesquisas científicas, têm seus discursos “empoderados”, potencializados e legitimados pelas mesmas.

A posição intermediária dos professores se consolida graças a essa contradição: é-lhes reconhecida a capacidade de produzir saberes, mas se reserva aos peritos a competência para construir uma ciência da educação isolada da prática (NÓVOA, 1997, p.256).

Essa percepção histórica de como, onde e por quem deveria ser oferecida a formação docente nos remete à discussão da posição dos professores nesse campo. Os professores não podem ser tomados como uma categoria genérica e abstrata, pois, mesmo entre os da educação básica, existem diferentes interesses e disputas. A docência une professores da escola básica¹⁹ e do ensino superior enquanto categoria, mas os anos de formação a mais, dos últimos, e a atuação em instituições de prestígio social se capitalizam. Quanto maior a formação, maior o poder no campo. Assim, os professores-universitários-pesquisadores assumem posições dominantes no campo da formação e os professores (só professores), posições intermediárias ou subalternas. A produção acadêmica e científica gera reconhecimento e poder.

A estratégia de desapossar os professores de seus saberes serve objectivos de desenvolvimento da carreira dos universitários, mesmo que se legitime com o argumento de que serve para o desenvolvimento profissional dos professores. Como desabafava um dos mais prestigiados professores portugueses, dirigindo-se a uma platéia de universitários na área das Ciências da Educação: “Vocês domesticaram-nos! Não temos mais espaço, nem legitimidade, para lançar dinâmicas pedagógicas novas” [...] (NÓVOA, 1999a, p.15).

No entanto, essa dominação e imposição de um modelo de conservação da ordem social da profissão – legitimada também cientificamente – não é aceita passivamente pelos professores. Mesmo sem o valorizado *habitus*, estudado por Bourdieu (1983, 2004), os professores não têm ocupado o *lugar do morto* (NÓVOA, 1999b) de forma passiva, ainda que possuam menor força política. O estudo de Sarti e Bueno (2007) também propõe isso.

Segundo os dados aqui apresentados, os professores não se mostraram passivos diante das tentativas que têm sido feitas para universitarizar seus saberes, valores, discursos e práticas, uma vez que seus pontos de vista sobre o ensino e a escola encontram lugar nas entrelinhas do discurso acadêmico (SARTI e BUENO, 2007).

Do interior do campo, surgem algumas críticas à posição de especialistas, pesquisadores e professores das universidades. As discussões de Canen (1997), Barreto e Pinto (1999) e Belintante (2002) no periódico – especialistas – criticam a organização do

¹⁹ Estão também incluídos os professores que atuam nas diversas modalidades: educação especial, indígena...

currículo pela perspectiva desses, pois resultariam numa formação que não atende às necessidades e interesses dos professores.

É essa tradição universitária que, em geral, vem fornecendo as bases mesmo para os projetos mais inovadores e democráticos de formação contínua. Apesar de sustentar um discurso progressista, a verticalidade do processo é sempre mantida, ou seja, é sempre um grupo de professores universitários que vai dizer, nomear e tematizar as demandas e necessidades desta ou daquela rede escolar (BELINTANE, 2002)

O trabalho de Zeichner e Diniz-Pereira (2005) apresentou outra reflexão e perspectivas sobre esse embate. Os autores propõem maior reconhecimento e legitimação do conhecimento a ser produzido pelos professores mediante a realização de pesquisa-ação, instrumento e fundamento para um currículo e uma formação profissional que corresponda às necessidades e interesses dos professores.

Dessa forma, não podemos falar de *um* discurso acadêmico, nem de *um* discurso político-legal, ou educacional, uma vez que há diversas perspectivas sobre as polêmicas educacionais em cada grupo. Esses agentes possuem posicionamentos e concepções diferenciadas sobre as disputas do campo: produzem um discurso polissêmico, com tendências à conservação e à reforma nos diversos aspectos da formação de professores.

Pode-se “genericamente verificar que, quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e a sua posição” (BOURDIEU, 2004, p. 29). No entanto, agentes em posições mais favorecidas no intuito de defender a manutenção da ordem do campo, podem propor pequenas alterações na organização dessa formação, sob o risco de perderem a legitimidade e a posição conquistada. Quanto maior a autonomia do agente, maior a autoridade científica no campo da formação e até em outros, constituindo-se em força política. De acordo com a posição ocupada, pode encontrar mais facilidades ou resistências dos demais agentes do campo – políticos, professores, pesquisadores, universidades, faculdades.

O campo da formação possui uma autonomia pequena em relação aos demais campos com os quais se relaciona ou nos quais está inserido. Não é nem livre, nem escravo, mas as pressões que emanam do seu exterior (políticas, econômicas, educacionais) interferem na sua organização e também nas tomadas de posição. No entanto, essas pressões são mediatizadas no interior do campo, são traduzidas em formações discursivas mais subversivas ou mais conservadoras. Há apropriações e adesões tanto pela academia quanto pelo professorado. Dessa forma, ao se relacionar com as influências, demandas e pressões externas, há uma

movimentação discursiva em seu interior: reações, debates e até mesmo propostas para mudanças nos outros campos (BOURDIEU, 2004).

Além dos agentes oriundos do universo acadêmico, os organismos internacionais também se destacam no campo. Têm atuação em diversas esferas sociais, ocupam uma posição também privilegiada e influente, como indicam Santos (2000), Belintante (2002), Maués (2003), Scheibe (2004), Sarti e Bueno (2007), por exemplo.

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. [...] O Banco Mundial aponta na mesma direção, afirmando que a educação tem de ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, sugerindo em relação ao último item uma formação mais curta e fora das universidades (MAUÉS, 2003).

Essa presença dos organismos internacionais tem interferido, significativamente, na definição dos rumos dessa formação. Estudos de fora do periódico analisado indicam diversas disputas, principalmente entre as proposições desses organismos e as das universidades (NÓVOA, 1999a; SOUZA e SARTI, 2008).

De acordo com Nóvoa (1999a), esses organismos²⁰ influenciam políticas públicas, aconselham Estados. Produzem um discurso excessivo a respeito da “centralidade dos professores” na sociedade educativa – a sociedade do conhecimento, a sociedade que aprende ou a sociedade cognitiva – que se traduz em políticas e programas de formação.

Disputando também espaço e mercado no campo da formação estão as novas instituições e cursos de formação de professores, resultantes também das proposições desses organismos. No periódico, um artigo discute os resultados de um curso de formação de professores privado, estruturado pós LDBEN de 1996 (MARIN e GIOVANNI, 2007).

Fora dos *Cadernos de Pesquisa*, diversos estudos também têm indicado o crescimento descomunal desse mercado que envolve produtos e serviços, cursos de formação docente, revistas, livros, materiais de apoio à prática docente, programas televisivos, etc. (SOUZA e SARTI, 2008; BOSI, 2007; CUNHA e VILARINHO, 2007; FREITAS, 2002 e 2003; NÓVOA, 1999a). Muitas instituições estariam se dedicando a essa formação por se constituir num mercado rentável, não só no Brasil, mas também nos EUA e Europa, como alertou Nóvoa (1999a).

²⁰ Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Banco Mundial – BM, Comunidade Européia – CE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal, dentre outros.

Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um “mercado” altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência etc.) se esteja, simultaneamente, a dismantlar as escolas superiores de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores (NÓVOA, 1999a, p.14-15)

No entanto, o discurso dessas instituições e novos cursos ocupam posições marginalizadas na produção discursiva sobre a formação docente, pois não possuem tradição simbólica e histórica na formação de professores e nem, muitas vezes, capital específico e político. Tendem a se alinhar aos que possuem o último – Estado e organismos internacionais – na promoção de novos cursos e programas.

Por fim, marca presença nesse campo uma *burocracia estatal*, nos termos de Chauí (1980), ministérios e secretarias que formulam as políticas públicas em consonância (ou não) com organizações internacionais. Mais do que um capital específico reconhecido pelos moldes científicos, possuem o que Bourdieu (1983) chamou de um capital não-específico que é dado pela posse de um poder político no campo.

Esses agentes dão as diretrizes da formação, têm o poder de criar novos cursos, alterar funções, objetivos, concepções, currículos, etc. que interferirão diretamente na história da profissão e no cotidiano profissional docente. Eles podem ser influenciados pela discussão, questionamentos, prescrições e descobertas veiculadas nesse campo, ou podem tentar subverter essa lógica e impor um modelo ou concepção de formação através do seu *poderio político* (BOURDIEU, 2004). Não podemos afirmar que são regidos por consensos ou princípios democráticos do campo, mas por interesses de fundo político e principalmente econômico, uma vez que têm no capital econômico a legitimação de sua força no campo.

O artigo de Scheibe (2007) apresenta o contexto de discussão da elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e evidencia como se deram os debates em torno do seu conteúdo. Ressente-se de muitas das reivindicações de entidades do campo da formação (de pesquisadores e professores universitários) não terem sido aceitas e introduzidas no texto final, redigido por essas autoridades políticas. O trecho a seguir, de outro artigo, também compartilha dessa frustração.

Em conclusão, a Resolução do CNE, expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO, LIBÁNEO e PIMENTA, 2007).

No entanto, nem sempre os acadêmicos se posicionam de forma contrária aos organismos internacionais, políticas públicas, gestores, etc. Dependendo da vantagem que terão (não necessariamente em âmbito econômico), podem compartilhar, mais ou menos, de algumas das propostas desses grupos ou agentes. A implementação de programas de formação continuada, como o PEC e o Procap, por exemplo, incentivados por propostas e modelos internacionais. Eles dividiram opiniões entre os acadêmicos, como será discutido na próxima seção. Dessa forma, as tomadas de decisões podem revelar ambiguidades. Os intelectuais podem se alinhar, em determinadas circunstâncias, de acordo com seus interesses e de acordo, com a movimentação em outros campos (políticos, econômicos), em função de quem assume o poder.

O campo da formação possui uma lógica própria de funcionamento que não é independente dos outros campos e de outras lógicas com os quais possui interfaces ou às quais está subordinado. Essa lógica estrutura as relações e as tomadas de posições entre os agentes nesse campo. Para que ele “funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem no (sic) conhecimento e no (sic) reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

3.2.2 As diferentes disputas

A posição no campo não é estática, mas provisória. Permite o desenvolvimento de *revoluções parciais*. Assim, quem ocupa as posições dominantes – ortodoxos – detém o poder de “definir os critérios e o monopólio legítimo de uma determinada atividade cultural ou científica”. Os que ocupam posições dominadas, marginalizadas – heterodoxos – visam conquistar uma posição dominante, privilegiada (GARCIA, 1996, p. 66). Esse item abordará algumas das inúmeras disputas por posições e ideais no campo da formação de professores, como o conteúdo dessa formação, o *locus*, os objetivos e a legislação que a regula.

Como adverte Bourdieu (2004), não existe neutralidade na ciência ou na política e, por isso, todo trabalho discursivo de disputa envolve um ganho. Perspectivas mais subversivas em relação ao *locus* e à organização curricular da formação docente tendem a disputar lugares mais privilegiados na estrutura do campo da formação, em meio às posições legitimadas histórica e cientificamente.

A LDBEN, em 1996, e as diretrizes curriculares para a formação de professores – como produtos de um discurso que emana do campo político-educacional – ao alterarem o lugar da universidade e de um currículo clássico na formação docente, entraram em conflito com algumas ideias defendidas e legitimadas por agentes em posições prestigiadas nesse campo.

A base da identidade do profissional da educação deve ser a docência? O curso de pedagogia formará o professor ou o pedagogo? São perguntas polêmicas que apareceram nos trabalhos que se propuseram a analisar as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores em nível superior e as suas influências no perfil profissional dos egressos (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007; SCHEIBE, 2007).

[...] A base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. [...] Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais para atuar na educação básica e em outras instâncias da prática educativa deverá ser feita nas faculdades/centros de educação, que oferecerão cursos de bacharelado em pedagogia e curso de formação de professores (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007).

Frente a essa disputa pela identidade do curso de pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) discordaram da ideia de que a docência deveria ser a base da pedagogia, tal como preconizaram as diretrizes. Scheibe (2007), contrariamente, posicionou-se a favor delas, como pode ser observado no trecho abaixo:

Após a reunião, um e-mail encaminhado à lista de discussão da Anfope, a professora Iria Brzezinski, que representou a Cedes na ocasião, parafraseando Anísio Teixeira, ponderou significativamente: “Vitória? Porém meia vitória”. [...] Diferentemente do que fora apontado na minuta da resolução de março de 2005, esse parecer ampliou a formação do pedagogo no sentido de contemplar “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (Brasil, 2005, p.6). As funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado (SCHEIBE, 2007).

A identidade do curso de pedagogia e outras pautas causaram divergências entre os agentes, mesmo que pertencentes a um mesmo grupo. O trecho abaixo corrobora com essa constatação.

Em conclusão, a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do Pedagogo, decorrente de uma precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais [...]. É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de idéias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007).

Os pesquisadores e professores universitários possuem um “capital específico autônomo de erudito” (BOURDIEU, 2004, p. 74), que lhes confere autoridade para questionar os rumos das políticas de formação e dos currículos, sejam eles contrários ou não aos valores dominantes no campo, legitimados por esse mesmo grupo, como se viu no exemplo anterior.

Avanços para alguns, retrocessos para outros, assim as disputas vão se delineando nesse campo. A disputa acerca da identidade do curso de pedagogia, como licenciatura ou bacharelado – que se traduz na docência como base ou não dessa formação –, está longe de um consenso; continua, por isso, movimentando os debates no campo paralelamente a outros: onde deve acontecer essa formação?

A flexibilidade para a formação docente em nível superior ocorrer em diferentes instituições e cursos, como nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e cursos normais superiores, além dos cursos de pedagogia, também não foi vista unanimemente como positiva. Muitos acadêmicos posicionaram-se contra a criação dessas novas instituições e modalidades de cursos, defendendo a posição dominante, clássica e privilegiada das universidades nessa função (FREITAS, 2002, 2003, 2007; SAVIANI, 2007, dentre outros).

Inicialmente, a LDBEN (1996) afirmou que a formação de professores deveria se dar *exclusivamente* nos ISEs. Um ano depois, alterou-se o disposto para *preferencialmente*, devido às pressões no campo, como pontuamos no início do trabalho. Essa discussão permeou alguns artigos no período analisado, como o de Scheibe (2007) e o de Saviani (2007). Por fim, coube ao curso Normal Superior a formação dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e à pedagogia, além dessa formação, a dos especialistas. No entanto, o embate permanece e muitas questões continuam em disputa.

Falar sobre o (ou do) campo da formação e da educação em geral não é fácil, bem como não é possível pensarmos numa neutralidade científica e num desprendimento em relação aos valores que se possuem. A ideia de buscar um estranhamento em relação ao que pensamos ser conhecido nos parece válida nessa perspectiva.

Esta tarefa não é fácil, pois no âmbito dos debates sobre a educação abundam ambigüidades e paradoxos que geram uma análise

superficial do ponto de vista técnico. Lembremo-nos, por exemplo, o uso dos conceitos como a semi-ciência falar aproximadamente da pedagogia ou como o semi-profissão a falar dos professores, conceitos cuja capacidade explicativa é bastante pobre e faz parte de um discurso que constrói, em vez de descrever as realidades educativas. A reflexão que faz Pierre Bourdieu a respeito do campo das ciências sociais é ainda mais pertinente no que concerne às ciências da educação [...] (NÓVOA, 1997).

A partir da análise das *formações discursivas* (ORLANDI, 1983) em torno das novas experiências de formação docente, percebe-se que muitos acadêmicos, mesmo não concordando com o oferecimento dessa modalidade de formação paralela à oferecida nas faculdades e universidades regularmente, trouxeram a positividade, na aceção daquilo que Ezpeleta e Rockwell (1989) chamam de concreto, existente, uma realidade complexa que envolve conflitos, interesses e contradições, afastando-se de uma análise superficial, generalizante, construída a partir e em prol de categorias já existentes.

No período analisado, Gatti (2003), por exemplo, analisando o Proformação do MEC, em nível médio, oferecido na modalidade a distância para os professores das regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, investigou os efeitos da formação obtida na perspectiva das professoras. Questionou a concepção de alguns mentores e implementadores de programas e cursos de formação que visam, de forma pragmática, à mudança em cognições práticas dos professores. Ao atentar para esses profissionais como pessoas integradas a grupos sociais de referência, nos quais pautam suas concepções e ações, percebe a criação de elos entre o programa e o meio onde vivem, além de mudanças significativas nas concepções e práticas das professoras. A partir de dados de avaliações externas, memoriais e entrevistas, concluiu que:

Os muitos dados apresentados nos relatórios referidos deixam claro que o Proformação atingiu em boa parte seus objetivos. Embora uma pequena proporção dos professores-cursistas não tenha concluído o curso, ainda que se verifiquem algumas dificuldades com a linguagem e o conteúdos dos guias curriculares e, também, alguns desajustes de gestão em certos locais e momentos da implementação desse programa [...] verificou-se que a maioria dos professores não só concluiu o curso, como este se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais (GATTI, 2003).

Noutra perspectiva teórico-metodológica, Marin e Giovanni (2007), em pesquisa com alunas-professoras do último ano de um curso Normal Superior privado, a partir de redações feitas pelos alunos, testes do Enem e do Provão, dentre outros, concluíram que os resultados do curso não foram positivos.

Expressões e linguagem utilizadas pelos alunos-mestres são vagas, ambíguas, pouco adequadas, com pouco valor para o que solicitava a questão formulada. Esses futuros professores não conseguem avaliar, julgar o desempenho do aluno a que se refere a questão em pauta, porque não conseguem identificar e analisar as dificuldades expressas na produção escrita desse aluno sob julgamento. Deixam de corrigir, e o que é pior, às vezes corrigem errado, porque eles próprios apresentam as mesmas dificuldades que deveriam identificar, assinalar e corrigir (MARIN e GIOVANNI, 2007).

O foco da pesquisa e o referencial empírico utilizado podem favorecer, mais ou menos, a percepção de nuances, contradições, avanços e paradoxos nos resultados de cursos e programas de formação docente. Desta forma, verifica-se, mais uma vez, a existência de diferentes perspectivas a respeito dos processos formativos envolvendo professores e seus resultados.

Azanha (2004) discute a dificuldade de distinção entre um “jargão da moda” e algo que tenha embasamento em investigações teóricas e empíricas. Questiona se comprovações empíricas devem ser tomadas como exemplos para serem postos em prática, só por terem esse respaldo.

Mas, além dessas questões científicas e lógicas, é preciso levar em conta que, mesmo naqueles casos em que reiteradas comprovações empíricas parecem dar sustentação e credibilidade a algumas teorias ou hipóteses científicas, permanece a questão propriamente educacional de saber se uma determinada atuação pedagógica deve ser posta em prática apenas porque teria algum respaldo científico. O valor de programas educacionais exige uma avaliação mais abrangente (AZANHA, 2004).

Dessa forma, os resultados das pesquisas devem ser tomados e analisados, cautelosamente, evitando generalizações e distorções no tocante ao seu uso no campo da formação de professores e em outros.

Bourdieu (2004) chama atenção para o fato de que os interesses envolvidos nas diferentes disputas dos intelectuais de um campo – entendido também como um campo de produções simbólicas, discursivas – tem uma dimensão tanto política como científica, o que explica, de certa forma, pesquisas sobre os mesmos objetos com resultados e conclusões diferentes. Os artigos de Santos (2000) e Duarte (2004), por exemplo, sobre o Programa de Educação Continuada (PEC) em São Paulo e o Procap de Minas Gerais, mostram isso.

Santos (2000) discorre sobre o potencial desses dois cursos de educação continuada analisando as características mais marcantes de cada programa. A respeito das resistências de professores e instituições em participar dos programas, conclui que “o maior otimismo ou

pessimismo em relação a projetos como esses depende do quadro interpretativo daqueles que o analisam”.

Já Duarte (2004), noutra perspectiva, enfatiza uma apreciação negativa por parte dos alunos, principalmente do PEC, em relação ao programa de formação. Conclui que ele não se constituiu numa ação significativa para a mudança e inovação educacional. Com relação ao Procap, não tece mais comentários por não obter muitos dados, mas conclui que os professores não teriam se queixado de nada. Refere-se a eles, em diversos momentos, como “resistentes a mudanças”, “queixosos das condições de trabalho”, “pouco críticos”, “treinandos”, etc, o que, de certa forma, os deprecia.

Os cursos de formação continuada, nesse contexto, também surgem como responsáveis por essa incompetência dos professores, devido à qualidade deles ser duvidosa e pautarem-se em necessidades de professores e escolas idealizados. São criticados, ao mesmo tempo em que são oferecidos e difundidos pelo poder público como medida paliativa.

Souza (2006) identificou no discurso pedagógico contemporâneo, nas políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores em nível superior, na capacitação em serviço e formação continuada, no discurso acadêmico e nos diferentes níveis da Secretaria de Educação o argumento da *incompetência do professor*, como explicação principal para o baixo rendimento escolar dos alunos. O argumento é sustentado por uma lógica em que os professores são vistos como malformados, incapazes, que precisam de mais cursos, desenvolver competências, pois não as têm. Essas políticas, ações e o próprio argumento são resultantes desse reducionismo psicopedagógico das causas do fracasso escolar, tendo, nesse caso, não mais o aluno, sua família ou a escola como responsáveis, mas o próprio professor, agora estigmatizado como malformado. Assim, entre paradoxos e ambiguidades, caminham as disputas no campo da formação.

A formação é um quesito indispensável para o processo de profissionalização do magistério, mas para os que ocupam posições mais conservadoras no campo, o modelo mais aceitável é o acadêmico. A presença desses novos cursos e programas, como por exemplo, dos Programas Especiais de Formação Superior em São Paulo – PECs oficiais – firmados a partir de convênios entre Secretarias de Educação e grandes universidades públicas e privadas, movimentou, dentre outros campos, o da formação e o da pesquisa educacional. Os diversos trabalhos teóricos e empíricos sobre suas propostas e resultados, citados nessa análise, evidenciam isso. Não refletem necessariamente os mesmos aspectos, mas alguns limites, possibilidades, pontos negativos e positivos de diversos cursos e programas (SOUZA e SOUZA, 2006, 2007; ANDRADE, 2007; AMARAL e SOUZA, 2007; DAVIS, ESPÓSITO,

CESAR, NUNES e BIZZOCHI, 2007; SARTI e BUENO, 2007; BELLO, 2008, dentre outros).

A respeito dos usos sociais da ciência, Bourdieu propõe que o sujeito que pesquisa, que faz ciência, situe o seu ponto de vista e os dos demais no espaço das tomadas de decisão. Deve destituir qualquer ponto de vista da pretensão à objetividade absoluta, tornando-o compreensível e inteligível (2004, p.45)

[...] Os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder. Toda estratégia de um erudito comporta, ao mesmo tempo, uma dimensão política (específica) e uma dimensão científica, e a explicação deve sempre levar em conta, simultaneamente, esses dois aspectos (BOURDIEU, 2004, p. 41).

Essas novas experiências de formação nos novos cursos e programas estão se consolidando como políticas de Estado, com o apoio das novas tecnologias da informação e tutorias (ANDRADE, 2007; BELLO, 2008), muitas vezes, em substituição de docentes do ensino superior. Podem também ser interpretados como ameaça à posição legitimada dos especialistas da formação nas universidades. Na esfera privada, esses novos cursos, programas, cursos e IES têm disputado entre si espaço e público no mercado de formação, ou seja, professores em geral, com propagandas, promoções, descontos e outros benefícios.

Dessa disputa sobre onde os professores devem ser formados deriva outro embate: a organização do eixo curricular dos cursos. Com vistas à elevação da qualidade da educação básica e diminuição do fracasso escolar, o currículo deve possuir um enfoque mais teórico ou prático na formação de professores?

Essa ponderação nos remete à ideia de *competência* (CHAUÍ, 1980) como estratégia de dominação em relação aos currículos. Quem, no campo da formação de professores, teria a autoridade para questionar os rumos das diretrizes ou dos currículos dos cursos? Em relação aos currículos, os professores da escola básica, aqueles em posição de se beneficiar dessa formação, seriam aqueles que não teriam conhecimento legítimo e reconhecimento, *habitus* (BOURDIEU, 1983), para propô-los. Tal tarefa seria reservada aos especialistas (NÓVOA, 1999b). Dessa forma, a discussão curricular é eminentemente política e ideológica. Põe em jogo diversas concepções acerca dos indivíduos, da profissão, educação, sociedade e mundo. No entanto, diversos trabalhos têm indicado que os professores, de forma *tática* (CERTEAU, 2007), têm alterado e modificado o currículo em ação, ou seja, os rumos de aulas e leituras, dentre outras atividades acadêmicas (SARTI e BUENO, 2007; SARTI, 2008).

Durante as análises no periódico, diversos autores apontaram o embate entre o conhecimento produzido pela academia – por pesquisadores e professores universitários – e o produzido pelas escolas, por professores. Eles parecem se opor. Aparentemente, apenas alguns agentes deteriam esse capital específico, autoridade científica, para propor currículos e modelos de cursos aos demais, dentre eles, os professores.

Essa disputa poderia se resumir na seguinte questão: quem sabe mais sobre a escola e o ensino? E, conseqüentemente, sobre o eixo que deve ter a formação docente? Os trabalhos de Belintane (2002), Gatti (2003), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006), Sarti e Bueno (2007) refletem essa discussão no campo e problematizam, de certa forma, a perspectiva de professores sobre os conteúdos dos cursos de formação.

As críticas em relação à organização curricular dos cursos de formação são, de um lado, contra uma epistemologia das práticas e de outro, contra uma teoria esvaziada de significação na prática docente (BELINTANE, 2002; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005; SAVIANI, 2007, dentre outros).

Saviani (2007) apresenta um panorama da disputa entre duas correntes pedagógicas que aquecem os debates em torno do currículo da formação de professores. Com uma *perspectiva objetivante* (BOURDIEU, 2004) a respeito do espaço da pedagogia na universidade, discutiu alguns equívocos nos embates discursivos entre a academia (representada pelos professores e pesquisadores) e a escola (pelos alunos-professores) da seguinte forma:

No dia-a-dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; precisaria ser mais prático. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos. [...] Os alunos, movidos por um ativismo, criticam, em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria. O professor, por sua vez, defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas (SAVIANI, 2007)

Esse trabalho indica a necessidade de aproximação entre a escola e academia. Saviani (2007) reafirma a importância da formação docente para a melhoria do ensino, mas também que os professores dos cursos superiores devem buscar um diálogo com os saberes e demandas advindos dos professores.

Azanha (2004) contribui com essa discussão ao pontuar que:

Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si. No atual quadro histórico – de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica (AZANHA, 2004).

Sarti e Bueno (2007) problematizam as possibilidades vindas, tanto da academia quanto da escola, bem como as limitações de uma formação docente ampla, caso a universidade permaneça alheia aos saberes docentes e os docentes, aos conhecimentos acadêmicos.

Esse caminho poderia, inclusive, evitar muitos dos desencontros que têm caracterizado as relações estabelecidas entre escola e universidade e, também, entre professores e pesquisadores. As escolas deixariam de figurar como meros objetos de estudo, como se queixam os professores, graças à abertura de espaços para a incorporação de conhecimentos que os docentes possuem sobre a instituição escolar. Ao mesmo tempo, os professores teriam acesso aos resultados das investigações e poderiam integrá-los aos seus saberes sobre a escola, como esperam os pesquisadores (SARTI e BUENO, 2007).

Zeichner e Diniz-Pereira (2005), ao discorrerem sobre os limites e possibilidades da pesquisa-ação para a formação de professores, pontuam que a importância das pesquisas idealizadas por professores é vista como marginal no campo da pesquisa educacional. Por essa razão, reivindicam mais espaço para as produções docentes.

[...] Constatamos uma discriminação generalizada em relação ao tipo de conhecimento gerado pelos professores no âmbito da pesquisa educacional. Apesar de os “guardiões” da pesquisa básica em educação terem se mostrado mais tolerantes com a pesquisa-ação, quando a questão é definir do que trata a “verdadeira” pesquisa educacional, a pesquisa-ação parece não ter relevância (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005).

Permeando as discussões anteriores, tem-se a problemática da formação ou educação continuada (ou contínua). Consiste numa necessidade profissional? Formação compensatória da inicial? Qual a sua importância? Além da falta de consenso em relação aos termos, essa modalidade formativa surge como proposta para a melhoria educacional nos artigos de Machado (2000), Belintane (2002), Volpato e Melo (2005) e Kramer e Nunes (2007). Esses autores propõem formação continuada para melhorar, remediar e, até mesmo, garantir uma formação profissional aos professores, também chamados de educadores, em situações em que não possuem uma formação específica para o magistério (leigos). Entretanto, o trabalho

de revisão bibliográfica de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) e o de Duarte (2004) apresentam conclusões nada animadoras a respeito do potencial da formação inicial e também da continuada no cotidiano das escolas.

Iniciativas e propostas individualizadas na figura do professor, que não levem em consideração a necessidade de mudança nas condições concretas de trabalho dos profissionais da educação (estrutura física, material, quantidade de alunos por turma, remuneração, etc.), estão fadadas ao fracasso. Além disso, diversos pesquisadores (SOUZA, 2006, ANDRADE, 2007) têm criticado as políticas que privilegiam as ações de formação continuada em detrimento da inicial, para remediar, compensar as falhas provocadas por uma formação inicial de baixa qualidade. Como discorre Azanha (2004),

[...] Dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de “sólida formação dos educadores”, da ‘integração de teoria e prática’, da ‘interdisciplinaridade’ etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos (AZANHA, 2004).

Assim, mais do que discutirmos como e onde deve ser a formação inicial, a continuada, seu currículo, é importante atentarmos para os riscos de um “jogo abstrato entre parceiros abstratos” (AZANHA, 2004). Nesse, os professores e sua formação são tomados de forma genérica, massificada e estereotipada. Embora diversos estudos (NÓVOA, 1999a; SOUZA, 2006, dentre outros) evidenciem a centralidade que os professores têm ocupado nos debates e políticas educacionais, os discursos dos professores nem sempre são abordados a partir da perspectiva dos mesmos. Diversos aspectos da profissão e formação docente têm passado subnotados, criando representações genéricas sobre os professores, seus discursos e ações.

Podemos afirmar que o campo da formação docente constitui-se num espaço privilegiado para a difusão de muitos discursos, inclusive o da competência, por vezes impositivo, acerca de como deve ser a formação dos professores (predominantemente sob a perspectiva dos especialistas do campo). No entanto, apesar dos textos, das formações discursivas serem de pesquisadores acadêmicos, podemos perceber diálogos com outros discursos provenientes da legislação educacional, das propostas dos organismos internacionais, financiadores de políticas públicas e, pontualmente, dos professores. Evidencia-se a formação de discursos polêmicos e polissêmicos (ORLANDI, 1983) que dão espaço para a subversão de uma lógica que limita a escuta e a captação da perspectiva docente sobre os processos formativos.

Em síntese, pretendemos, neste capítulo, apresentar alguns dos diferentes pontos de vista sobre os rumos da formação docente e alguns dos prováveis interesses (lucros ou ganhos) em disputa nesse campo, ou como expressa Azanha (2004), nesse “terreno tão movediço”. A partir dessa contextualização do campo da formação de professores, nos deteremos no próximo capítulo apresentando uma caracterização geral das professoras que, impossibilitadas de cursar os PECs oficiais, desenvolveram rotas alternativas para obter formação superior.

Capítulo IV - AS INVISÍVEIS: mapeamento dos docentes que não puderam participar dos programas especiais de formação oficiais.

A partir da constatação das repercussões da LDBEN (1996) e políticas adjacentes no campo da formação de professores, interessamo-nos pelo mapeamento das professoras que não puderam participar dos Programas de Formação Pedagógica Superior financiados pelo Estado, num primeiro momento, as não-efetivas. Quem e quantas são essas professoras que não foram beneficiadas pelos PECs oficiais? Que vínculos funcionais possuem com o Estado? Quais direitos empregatícios possuem?

A diversidade de nomenclaturas de cargos e vínculos com o Estado é um aspecto que receberá atenção neste capítulo uma vez que se sabe que os professores não-efetivos em geral, historicamente, tem tido menos direitos. De acordo com informações obtidas com a APEOESP, esses professores não puderam participar de alguns cursos de formação continuada, receber incentivos para a compra de computadores, dentre outros benefícios. No entanto, a permanência deles nos respectivos sistemas de ensino interessa ao Estado. A atuação das OFAs, professoras ocupantes de função-atividade, na rede estadual e das Comissionadas não-estáveis na municipal, por exemplo, é indispensável para a garantia do oferecimento do ensino obrigatório, pois suprem a falta de professores efetivos, esses sim detentores de cargos públicos, não ocupantes.

É a partir desta relação ambígua que este capítulo se estrutura, desse sentimento de pertencimento e não-pertencimento, de professora e de ocupante profissional e paliativo com risco de ser substituída: uma existência invisível, muitas vezes silenciosa. Encontramos diversos estudos sobre a participação docente em Programas Especiais que focalizaram o percurso dos professores efetivos, mas pouco se discute a respeito daqueles que possuem, muitas vezes, o mesmo tempo de serviço no magistério público, mas não são efetivos.

Dessa forma, nos dedicamos a um trabalho de mapeamento das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em situação de não-efetividade, mas em exercício nas redes estadual e municipal de São Paulo. Buscamos entrever as peculiaridades dos vínculos que possuem com as respectivas redes. Tínhamos a impressão de que eram muitas, mas quantas? Qual a sua proporção em relação ao grupo efetivo ou pertencente ao quadro do magistério? Buscaram formação superior no período em questão, contagiadas por toda essa movimentação no campo? Essas questões orientaram nossa busca por dados, estatísticas, informações e pesquisas que pudessem nos ajudar numa caracterização inicial destas professoras.

4.1 O processo seletivo especial: quais professores não puderam participar dos PECs?

Participar de processo seletivo especial era a recomendação da Deliberação n. 12/2001 do Conselho Estadual de Educação para a matrícula nos Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior, financiados pelas Secretarias de Educação estadual e municipal de São Paulo — neste trabalho chamados apenas de PECs oficiais. As repercussões desta Deliberação são muitas na vida e na carreira das professoras das escolas públicas. As Professoras não-efetivas de Educação Básica I da rede estadual – admitidas em caráter temporário, nos termos da lei 500 de 1974, “para o exercício de função-atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente” (SÃO PAULO, 1974, 1978) – mais conhecidas como OFAs, de acordo com essa Deliberação, não puderam se inscrever nos Programas Especiais oficiais; ou seja, no PEC estadual, oferecido uma única vez.

A Deliberação n.12/2001 também regula os critérios de participação docente na esfera municipal, pois na edição oficial seguinte, no PEC Municípios I (2003-2004), o critério de efetividade nos respectivos cargos docentes é mantido. Na capital, a Portaria n. 4.246 de 2002, enfatiza este critério de seleção do público docente, como pode ser observado no trecho abaixo:

Art 1º. Parágrafo segundo – O programa de que trata o caput desse artigo obedecerá a ordem de atendimento abaixo discriminada:

a) 1ª. fase: Professores de Ensino Fundamental I

b) 2ª. fase: Professores de Educação Infantil

Art 2º. [...] Parágrafo único: São condições para a efetivação das inscrições e matrículas: a) ser professor titular ou adjunto **efetivo concursado** [...] (grifos nossos).

Dessa forma, as professoras Estáveis, Comissionadas não-estáveis e Contratadas não puderam se inscrever. Essa portaria também traz outro critério excludente, priorizando a inscrição de docentes da primeira etapa do ensino fundamental em detrimento de quem atuava na educação infantil (EMEI).

As profissionais das antigas creches, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), como já antecipávamos, nem são cogitadas nesse momento por não pertencerem ao quadro do magistério. Apenas posteriormente, com a promulgação da Lei 13.574/03, as profissionais que já possuíam a formação pedagógica mínima para o exercício do magistério foram incluídas na carreira do magistério municipal. Ao final de 2003, as que não possuíam a habilitação mínima exigida pela LDBEN/96 e eram ainda ADIs foram incluídas na carreira

pela Lei 13.695/03, embora desde 2001 as creches estivessem incorporadas à Secretaria Municipal de Educação – SME-SP.

No entanto, no decorrer da pesquisa, novos elementos vieram abalar algumas certezas que tínhamos a respeito da impossibilidade de participação de professoras não-efetivas nos Programas de Formação Superior municipais. Descobrimos que, na rede municipal de São Paulo, houve vagas remanescentes à época do PEC Municípios. A SME-SP disponibilizou as mesmas para as professoras Estáveis, numa condição funcional semelhante à das efetivas, uma vez que não perdem seu vínculo.

Art. 1º. – Ficam abertas, nos NAE's, até 18/10/02 novas inscrições e matrículas dos professores, para o referido Programa; Parágrafo Único – [...] os Profissionais de Educação, docentes, considerados estáveis no serviço municipal e os Professores Titulares de Ensino Fundamental I, admitidos estáveis, em exercício e designados para funções nas unidades escolares [...] (Portaria n. 5.089 de 11 de outubro de 2002).

Durante a realização da pesquisa de campo, nos deparamos com algumas professoras Estáveis que haviam participado desta primeira edição municipal do programa. As ADIs efetivas, mas que não pertenciam ainda ao quadro do magistério — conforme mencionado anteriormente — e as Comissionadas não-estáveis, com formação em nível médio, não puderam se inscrever para ocupar essas vagas remanescentes, como foi possibilitado às Estáveis. Até a finalização deste trabalho não encontramos qualquer documento que indicasse a possibilidade de inscrição das mesmas.

Em 2003 o oferecimento dos Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior foi prorrogado por mais dois anos. Além disso, os critérios especiais de seleção foram flexibilizados, abrindo uma brecha legal para a inscrição de *professores em efetivo exercício*, não necessariamente efetivos. Esta alteração permitiu a ampliação da incidência desta política, possibilitando a participação de docentes com outros vínculos empregatícios (CEE, 2003). No entanto, esta ampliação do público alvo dividiu opiniões pelo risco de professores iniciantes na carreira (com apenas dois anos de exercício) obterem uma formação *aligeirada*, ao abdicarem da formação superior regular. As ressalvas foram principalmente:

[...] A despeito de acreditar que devemos possibilitar que os demais professores em exercício e efetivados em seus cargos possam ter o mesmo direito à formação, não se pode simplesmente abrir para "efetivo exercício", pois isso abre a possibilidade de, a cada dia, termos novos professores em condições de realizar o programa especial, ferindo assim o princípio de sua criação. [...] A argumentação para essa restrição baseava-se no fato de que o

contingente de professores que necessitam valer-se do Programa especial não pode continuar sendo aumentado e que o programa é especial e só pode ser realizado em um tempo menor porque privilegia a experiência profissional já adquirida pelos alunos/professores. [...] A meu ver, o Conselho reedita, ainda que por tempo limitado, a formação em dois anos para pessoas que poderão não ter nenhuma experiência no magistério e que por isso não poderiam ter sua formação aligeirada, a exemplo do que ocorreu com as licenciaturas curtas²¹.

E quais as repercussões da Deliberação n.33/2003 neste trabalho? O oferecimento da segunda versão do PEC Municípios em 2006 é resultante dessa Deliberação. Nessa segunda edição do Programa em âmbito municipal, foi facultada a inscrição de professoras não-efetivas.

Diante da solicitação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), de representantes da própria SEE-SP e do SEDIN, tem-se uma nova Deliberação, a CEE n. 49 em 2005. Ela prorroga novamente o prazo de oferecimento dos Programas Especiais para 2007, redefinindo os critérios para inscrição dos professores. Exige o exercício mínimo da docência por dois anos, formação em nível médio e considera “a experiência em creches como experiência de magistério, independente de formação anterior em magistério de nível médio, uma vez que esta não era a condição para serem admitidos nas creches [...]” (CEE, 2005). Dessa forma, as educadoras das creches com formação em nível médio, recém integradas ao magistério municipal, poderiam participar da segunda edição do PEC Municípios.

Os Programas Especiais com duração de dois anos e aproveitamento da experiência docente foram implantados inicialmente para proporcionar formação superior às professoras (maioria nos anos iniciais da educação básica) efetivas da rede pública estadual e depois das redes municipais. Foram ampliados para os que estavam exercício e ainda não haviam se efetivado, abrindo a possibilidade, no caso do município de São Paulo, de participação das professoras Estáveis²². Até 2005, os PECs já haviam formado mais de 12 mil docentes em todo o estado (CEE, 2005). A inclusão das creches nos sistemas educacionais aumentou ainda mais a demanda por esta formação e a partir de 2005, com essa nova Deliberação, estas

²¹ Voto da conselheira Sonia Terezinha de Souza Penin sobre a Deliberação CEE 33/2003.

²² Os professores Estáveis da PMSP iniciaram suas atividades profissionais na rede como Contratados e obtiveram a garantia da estabilidade em 1991, como consta no Comunicado SME n. 149/1991. Esta incorporação é decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988 – Ato das disposições transitórias. Este dispositivo constitucional previu que os profissionais que possuísem um tempo mínimo de efetivo exercício de 5 anos no serviço público até a data da promulgação da Constituição, deveriam ser considerados Estáveis.

profissionais tiveram a possibilidade de inscrição nos programas especiais, dentre eles no PEC Municípios II (oferecido pela PUC-SP e USP).

Quanto aos critérios de inscrição para o PEC Municípios II estabelecidos na rede municipal de São Paulo observamos no Comunicado abaixo que:

1.1 O Programa destina-se aos Professores efetivos, que possuem apenas formação para o magistério em nível médio, e na ordem: a) Titulares de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil e Professores de Desenvolvimento Infantil; b) Adjuntos de Ensino Fundamental I e Educação Infantil (COMUNICADO n.26, 2006, grifos nossos).

As inscrições para esta segunda versão do programa no âmbito da rede municipal de São Paulo foram abertas em janeiro de 2006. Destina, mais uma vez, as vagas a docentes titulares efetivas em exercício²³ e mantém a ordem de prioridade – docentes em exercício no ensino fundamental e depois na educação infantil –, mas com uma novidade: inclui os cargos de Professores de Desenvolvimento Infantil.

A inclusão desta parcela, PDIs, nas diretrizes para formação superior foi um avanço para a categoria. No entanto, nota-se que as ADIs não foram contempladas por não possuírem a formação pedagógica mínima, o que as diferenciava das recentes PDIs. Entretanto as PDIs não foram consideradas tão professoras de educação infantil quanto às demais (das Escolas Municipais de Educação Infantil). Embora essa categoria tivesse o menor nível de formação para o magistério, não lhes foi dada prioridade no delineamento da política. Mesmo assim, em 2006 muitas já haviam traçado suas próprias rotas de formação superior. Mas por quê? Sabiam da possibilidade de uma reedição dos programas especiais? Por que não esperaram? Há muitos aspectos em torno da movimentação destas professoras em busca de formação superior que ainda não estão documentados.

Em 2006, de acordo com o Comunicado n. 62 da SME-SP, não houve vagas remanescentes para o PEC Municípios II a serem oferecidas às demais professoras, nem mesmo para as professoras adjuntas²⁴, embora efetivas. O Comunicado n.78, do dia 8 de fevereiro deste mesmo ano, ainda esclarece que:

²³ Excluindo desta primeira etapa de inscrições os afastados ou readaptados em outra função.

²⁴ Antes da Reestruturação do Quadro do Magistério Municipal em 2007 existiam cargos efetivos de professores adjuntos de educação infantil, fundamental I, fundamental II e médio. A partir desta reforma, deixaram de existir as diferenciações entre professores titulares e adjuntos. Os últimos eram lotados nas Diretorias de Educação e assumiam classes e aulas na ausência dos titulares. Tinham preferência em relação aos Estáveis, Comissionados não estáveis e Contratados.

2.1 O Programa Especial abrange somente Professores efetivos e que apenas detém formação para o magistério em nível médio [...]

2.1.1 professores admitidos, bem como estáveis e não-estáveis, estão impedidos, nessa etapa, de inscrever-se no Programa Especial (COMUNICADO n. 78, grifos nossos).

No entanto, em março de 2006, foram publicadas as vagas remanescentes. Acreditamos que por desistência ou indeferimento de algumas matrículas.

As inscrições e opção por aprendizagem, para preenchimento das vagas relacionadas, serão efetuadas no dia 28/03/06, na conformidade do disposto no Comunicado SME n. 26, de 31/01/06 e n. 78, de 08/02/06 (COMUNICADO n.460, de 24 de março de 2006).

Ambos os Comunicados citados incidem apenas sobre as docentes efetivas, como mencionado anteriormente, ficando ainda uma lacuna com relação à participação de Estáveis e Comissionadas não-estáveis nesta versão.

Finalizando nossa análise documental sobre o oferecimento de Programas Especiais em nível superior pelo Estado e os critérios de seleção do público-alvo dos mesmos, encontramos em 2007, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo um convênio com o Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS. Consta o oferecimento de mais 630 vagas em nível superior para o grupo de professores efetivos, seguindo os mesmos critérios de seleção que os apresentados para o PEC Municípios II (COMUNICADO n.529, 2007). Também não encontramos nada publicado a respeito de vagas remanescentes e seu oferecimento para docentes com outros vínculos.

Na entrevista com a presidente do SEDIN (Sindicato dos trabalhadores nas unidades de educação infantil da rede direta e autárquica de São Paulo) obtivemos a informação de que esse convênio com a UNIARARAS foi resultante de uma pressão sindical para atender a grande demanda por formação superior de professoras da educação infantil nos CEIs. Segundo ela, o PEC Municípios II — oferecido por meio do convênio da SME-SP com a USP e a PUC-SP — não teria como ampliar a oferta de vagas, por isso outra instituição foi procurada e contratada. A UNIARARAS, neste primeiro momento, promove um Programa Especial de Formação Pedagógica Superior oficial, como afirma a presidente.

[...] Aí depois, com o pessoal da PUC e da USP... eu cheguei a ir falar com a direção, organização desse curso para abrir mais vagas. Eles disseram: “nós não temos pernas pra abrir mais vagas na cidade de São Paulo!” Aí, com essa resposta, eu negocieei com o Secretário e ele abriu mais 600 vagas no aditamento com a UNIARARAS, mais 600 vagas (SEDIN).

No próximo capítulo veremos que essa instituição, posteriormente ao oferecimento destas 630 vagas financiadas pela SME-SP, firma um convênio com o SEDIN. Oferece o curso Normal Superior aos professores das escolas públicas e privadas com experiência docente mínima de dois anos, mas sem o custeio estatal.

Em síntese, com relação ao público-alvo, os programas especiais de formação superior, dentre eles os PECs oficiais, promovidos pela USP, PUC e UNESP, foram concebidos inicialmente visando a adequação de professoras efetivas às exigências da LDBEN (1996). Primeiramente destinados às professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo e, posteriormente, das redes municipais no estado, deste mesmo nível e da educação infantil. As Deliberações de 2003 e 2005 é que possibilitaram a ampliação do público-alvo dos mesmos.

Diante da complexidade e heterogeneidade do referencial empírico eleito neste trabalho — as professoras que não puderam participar dos PECs oficiais — e das minúcias das restrições legais, redimensionamos nosso olhar para as *mais excluídas*, com menos direitos e prestígio no campo educacional, ou como diria Certeau (2007), para o mais fraco.

Tabela 1 – Número de Profissionais do Magistério da Educação Básica por sexo na rede pública estadual e municipal de São Paulo em 2003.

REDE PÚBLICA	TOTAL		FEMININO		MASCULINO	
	No.	%	No.	%	No.	%
ESTADUAL	135.470	100	109.070	80,5	25.928	19,5
MUNICIPAL	95.261	100	88.144	92,5	6.820	7,5

Fonte: MEC/Inep. Sinopse do Censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003.

Atentamos para a parcela docente em posição bastante desfavorável em relação ao acesso ao ensino superior por intermédio das políticas públicas (conforme antecipávamos): uma maioria de mulheres, o que historicamente tem se mostrado como um fator restritivo às melhores oportunidades de desenvolvimento profissional. A tabela 1 evidencia a proporção de mulheres no magistério da educação básica, 80,5% e 92,5% respectivamente nas redes de ensino estadual e municipal. Sabe-se que na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental esse índice é ainda maior.

Assim, dentre essas mulheres, apuramos o olhar na direção daquelas que possuíam um vínculo empregatício que não lhes garantia muitos direitos por não serem concursadas: as Professoras de Educação Básica I Ocupantes de Função Atividade - **OFAs** - da rede estadual;

as **Comissionadas não-estáveis** da rede municipal e para aquelas que não eram reconhecidas legalmente como professoras, as **Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs)** — posteriormente denominadas PDIs, **Professoras de Desenvolvimento Infantil**. Essas últimas, também da rede municipal de São Paulo, na época do primeiro PEC Municípios.

Paralelamente a essa pesquisa documental, realizamos diversas visitas a sindicatos e conversas por telefone e e-mails com os mais variados setores das secretarias de educação, seções de protocolos e solicitações de documentos. Fizemos pesquisas nos sites do MEC, Inep, SEE-SP e SME-SP²⁵ para obtermos o número e o nível de formação das professoras em exercício — efetivas e não-efetivas —, no período estudado, nas respectivas redes de ensino. Em meio às dificuldades, conseguimos organizar as informações fragmentadas com o objetivo de nos aproximarmos do universo a que essas professoras pertencem.

4.2 Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em São Paulo: a questão emblemática das OFAs

Os professores admitidos na rede estadual são chamados de OFAs, identificados legalmente como servidores, em contraposição aos funcionários, detentores de cargo público, ou seja, os efetivos (SÃO PAULO, 1974, 1978). Admitidos em caráter temporário, muitos desses docentes estão em exercício na rede pública estadual de ensino, por vezes, há mais de dez anos.

Ao discorrermos sobre essa situação emblemática vivida pelos professores OFAs, e, em especial, pelas professoras OFAs, nos recordamos de um termo ouvido pela pesquisadora enquanto ainda lecionava na rede estadual de São Paulo: FOFA. Algumas professoras costumavam brincar com a palavra OFA transformando-a em FOFA para lidar com a situação de *indiferença* política-governamental e *diferença* junto aos docentes efetivos ao longo dos anos, nas atribuições de aulas e classes: “Eu sou FOFA!”

Ao refletirmos sobre a sigla OFA e a ideia de FOFA, nos aproximamos das discussões e das categorias de análise propostas no estudo de John L. Scotson e Norbert Elias no final de 1950 na Inglaterra, numa comunidade industrial chamada Winston Parva. Elas são úteis para compreendermos mais sobre a posição destas professoras no campo educacional e nos

²⁵ Ministério da Educação e da cultura (<http://www.mec.gov.br>) ; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://www.inep.gov.br>); Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (<http://www.educacao.sp.gov.br>); Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>).

aproximarmos desta tensão entre os sentimentos de inclusão e o de exclusão no magistério público estadual. A partir do par figurativo *estabelecidos-outsiders*, os autores discutem as relações de poder entre os habitantes desta região. Embora Winston Parva fosse uma comunidade relativamente homogênea na perspectiva dos habitantes, o povoado estava dividido entre um grupo que se percebia e que era reconhecido como superior e outro inferior, composto por *outsiders*, residentes mais novos no local. O estudo evidencia como estão paradoxalmente separados e unidos nesta relação de interdependência. A existência e manutenção de um grupo dependem da perpetuação do outro (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Elias e Scotson (2000) discutem os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização, com a função de ferirem profundamente os *outsiders*. O termo OFA, embora não tenha sido criado pelos professores efetivos, quando soa aos ouvidos destas professoras mostram o lugar e o papel inferior que têm ocupado historicamente nas escolas públicas estaduais. Nos termos destes autores,

Com frequência, os próprios nomes dos grupos que estão numa situação de outsiders trazem em si, até mesmo para os ouvidos de seus membros, implicações de inferioridade e desonra. [...] Nos países de língua inglesa, como em todas as outras sociedades humanas, a maioria das pessoas dispõem de uma gama de termos que estigmatizam outros grupos, e que só fazem sentido no contexto de relações específicas entre estabelecidos e outsiders (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.27).

Assim, no próximo capítulo evidenciaremos como a tensão entre as professoras efetivas e as temporárias existe, bem como o desejo das últimas alçarem posições mais prestigiadas no magistério público. O uso do adjetivo FOFA pode ser entendido como uma tentativa de diminuir este sentimento de exclusão ou inferioridade funcional, em relação a um grupo estabelecido, efetivo.

Nesta etapa de mapeamento restava-nos descobrir a proporção de professoras OFAs em relação às efetivas, além do nível de formação obtido no período de 2001 a 2008. Junto à SEE-SP obtivemos os dados dispostos na tabela 2.

Tabela 2 – Quadro do Magistério: Professores de Educação Básica I (1ª. a 4ª. série) em exercício no estado de São Paulo em 2001 e 2008.

ANO ²⁶	EFETIVO		OFA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2001	30.589	36,12	54.111	63,88	84.700	100
2008	30.714	42,40	41.662	57,60	72.376	100

Fonte: SEE-SP/CIE

Em 2001, quando as professoras efetivas puderam se inscrever no PEC Estadual, 63,88% das professoras em exercício na primeira etapa do ensino fundamental eram OFAs. Dessa forma, as que não possuíam formação superior ficaram impossibilitadas de obtê-la por intermédio desse programa. Em 2008, quase três anos após o último concurso de ingresso para PEB I (Professor de Educação Básica I na rede estadual), a situação é um pouco diferente, mas os números também impressionam: 57,60% das professoras em exercício nos primeiros anos na rede estadual, ou seja, mais da metade, não são efetivas.

A Lei complementar n. 180 de 1978 especifica os critérios de preenchimento das funções-atividades, nessas estão incluídas a docência nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais. O inciso I do artigo 17 afirma que “para o desempenho de funções de serviço público de natureza permanente” ficam “vedadas as admissões em número superior a 1/3 (um terço) da lotação global das Secretarias de Estado”. No entanto, em seu parágrafo único dispõe: “não ficam sujeitas ao limite fixado no inciso I as admissões destinadas às atividades docentes [...]”. Há uma brecha legal para a manutenção desta situação de *eterna temporariedade* no magistério público estadual, gerando divisão e muitas vezes discriminação na categoria docente, uma vez que exercem a mesma função, mas não possuem todos os direitos e benefícios que os funcionários, como licença prêmio e outros incentivos.

Junto à APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) obtivemos mais informações sobre as condições de trabalho dos professores OFAs no estado de São Paulo.

[...] A Lei 500 de 74 possibilitava contratar para prestação de serviços os trabalhadores temporários com os mesmos 90% dos direitos dos efetivos. Como o Governo deixou de realizar diversos concursos então você tem na rede professores de

²⁶ Os dados apresentados pertencem ao Boletim de Acompanhamento de Pessoal da Rede Estadual. Possuem como mês de referência maio dos anos de 2001 e 2008. Foram disponibilizados pelo Centro de Informações Educacionais – CIE da SEE-SP.

1 a 30 anos nessa situação. Então isso é um grande contingente. Só na Educação são 110 mil ACTs que são os contratados pela Lei 500. O que deveria ser por período determinado, acabou se tornando uma contratação permanente (APEOESP).

Além da proporção entre professoras efetivas e OFAs, na tabela 2 observamos um decréscimo de 14,5% no número absoluto de docentes nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com as informações obtidas na SEE-SP e na APEOESP esta diminuição é resultante do processo de municipalização do ensino fundamental, proposta pela LBDEN de 1996 e implementada pela SEE-SP. Gradualmente, a responsabilidade pela oferta e garantia do ensino fundamental obrigatório — direito público subjetivo — tem sido transferida para os municípios, restando aos estados a progressiva expansão do ensino médio, além da atuação de forma complementar no ensino fundamental. Nesse processo, os concursos, para o provimento dos cargos vagos de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, têm se tornado escassos.

Entretanto, quantas destas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental da rede estadual não possuíam formação superior em 2001? E dessas, quantas eram OFAs em exercício na capital? Os dados reunidos ao buscarmos responder essas perguntas foram organizados na tabela 3.

Tabela 3 – Formação dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª. a 4ª. série) no estado de São Paulo nos anos de 2001, 2003 e 2007²⁷

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		TOTAL	
	No.	%	No	%	No	%	No	%
2001	263	0,23	53.115	48,15	56.952	51,62	110.330	100
2003	420	0,33	44.390	36,50	76.872	63,17	121.682	100
2007	188	0,15	25.391*	19,95	101.668**	79,90	127.247	100

* 10.389 com ensino médio regular (sem magistério).

** 6.855 possuem outra graduação, não são licenciados.

Fonte: MEC/Inep; Fundação Seade

²⁷ Tabela construída a partir dos dados dos censos de 2001 e 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 13 de janeiro de 2010. Os dados de 2003 foram obtidos junto à Fundação Seade; Secretaria de Estado da Educação/Centro de Informações educacionais – CIE. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/anuario/mostra_tabela.php?anos=2003&tema=edu&tabpesq=edu2003_23&tabela=null. Acesso em 13 de janeiro de 2010. Partimos do pressuposto que nesses números estão inclusos os professores efetivos e não efetivos.

A SEE-SP não teve como disponibilizar as informações sobre o nível de formação das OFAs. No entanto, as sinopses estatísticas dos censos escolares de 2001, 2003 e 2007 puderam nos fornecer uma dimensão aproximada no nível de formação docente nessa etapa da educação básica. Por outro lado, os dados referem-se a todo o estado de São Paulo, sem diferenciar efetivos de não efetivos e a rede a que pertenciam, se estadual ou municipal.

Diferentemente da outra tabela, percebemos um aumento no número de funções docentes ao longo desse período nesse nível de ensino no estado. Provavelmente esse fenômeno é decorrente do aumento do número de contratações ou efetivações no âmbito das redes municipais, uma vez que na estadual houve decréscimo.

Em 2001, mais da metade das professoras, 51,62%, possuíam ensino superior. Já em 2007, este índice passa para 79,9%. Em menos de seis anos o nível de formação aumentou consideravelmente. Podemos deduzir que o concurso público de ingresso para PEB I na rede estadual em 2006 também contribuiu para alavancar estes índices, além do PEC Estadual, pois num primeiro momento indicou a formação em nível superior com pré-requisito ao cargo.

Entretanto, sabemos que o oferecimento do PEC Estadual não contemplou (nem teria como contemplar) a totalidade, nem mesmo a maior parcela docente em exercício no ensino fundamental, sem o nível superior, composta por OFAs. Vale lembrarmos que em dezembro de 2002, com o PEC Estadual, 6.300 docentes efetivos conseguiram a formação superior (ANDRADE, 2007; BELLO; 2008). Com o PEC Municípios I mais 4.500. No entanto, para chegarmos ao número de mais de 100.000 com ensino superior em 2007, estimamos que cerca de 20.000 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental alcançaram formação superior em cursos de pedagogia e similares, principalmente em instituições privadas com seus próprios recursos financeiros. Os critérios de escolha dos cursos e Instituições de Ensino Superior (ISEs) serão abordados no próximo capítulo.

Na SEE-SP nos foi apresentado o Sistema de Estatísticas Educacionais do Inep, o EdudataBrasil, com o qual pudemos focalizar de forma mais aproximada o nível de formação das docentes da educação infantil e anos iniciais — por dependência administrativa e região geográfica — nos anos de 2001 e 2006. Assim, direcionamos o olhar para o nível de formação docente na cidade de São Paulo, mesmo que não tenhamos conseguido identificar em cada uma das redes os respectivos vínculos.

Dessa forma, construímos a tabela comparativa 4 que mostra uma evolução no nível de formação das professoras em exercício nos anos iniciais nas escolas estaduais na capital em 2001 e 2006 e os da rede municipal da capital no mesmo período. Os dados confirmam a tendência de evolução do nível de formação, de médio para superior. Chama a nossa atenção

principalmente o caso da rede estadual: o número absoluto de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com ensino superior quase triplicou em cinco anos, ou seja, passando de 4.561 para 12.151. Em 2001, apenas 42% das professoras que atuavam na cidade de São Paulo possuía formação superior. Em 2006 esse índice passou a ser de 89,6%, reafirmando o impacto do PEC Estadual (diplomando cerca de 6.300 professoras) sobre esses dados após 2001, mas não somente do mesmo, como já foi discutido.

Tabela 4 – Nível de formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª. Série) das redes estadual e municipal de São Paulo por dependência administrativa em 2001 e 2006²⁸

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANO²⁹	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
DOCENTES DA REDE ESTADUAL QUE ATUAVAM NA			
CAPITAL	2001	6.299	4.561
DOCENTES DA REDE ESTADUAL QUE ATUAVAM NA			
CAPITAL	2006	1.399	12.151
DOCENTES QUE ATUAVAM NA REDE MUNICIPAL DE			
SÃO PAULO	2001	4.182	7.018
DOCENTES QUE ATUAVAM NA REDE MUNICIPAL DE			
SÃO PAULO	2006	968	9.451

Fonte: MEC/Inep/EdudataBrasil

Já na rede municipal de São Paulo, percebemos uma pequena diminuição do número de docentes neste período. Em 2001 mais da metade das professoras possuía formação superior. No entanto, houve ainda um aumento de 28% na proporção de professoras com o ensino superior em 2006, totalizando 91%.

Na maior cidade do estado e do país, com as alterações legais advindas principalmente com a promulgação da LDBEN em 1996, estavam criadas as condições para o crescimento da oferta dos cursos de formação docente dos mais diferentes tipos e modalidades e de um mercado consumidor formado por docentes sem a aclamada formação. Se havia uma grande

²⁸ Tabela confeccionada a partir dos dados disponíveis em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 14 de janeiro de 2010. Partimos do pressuposto que nesses números estão inclusos os professores efetivos e não efetivos.

²⁹ Os dados do edudatabrasil disponibilizados vão apenas até o ano de 2006. Por essa razão não apresentamos os dados de 2008.

demanda por formação superior advinda das professoras do ensino fundamental, na educação infantil a situação não era diferente.

4.3 As professoras e as educadoras da educação infantil

Em 1996 a LDBEN mantém a diferenciação entre as instituições promotoras de educação infantil no país: creches de um lado e pré-escolas de outro. Embora com um mesmo fim – cuidar e educar crianças no período anterior ao da escolarização obrigatória – as diferenças históricas quanto ao tipo de educação oferecida e à formação dos profissionais envolvidos se atenuaram. Em São Paulo, por exemplo, a incorporação das creches ao sistema educacional gerou muitos debates, polêmicas, disputas e resistências.

O trabalho nas creches tem sido associado ao cuidado, historicamente. Esta característica predominante contribuiu para que ao longo dos anos se construísse uma diferença qualitativa entre o trabalho desenvolvido nessas instituições em comparação ao desenvolvido nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). O cuidar era visto como não pedagógico, de pouco valor simbólico, em contraposição ao trabalho desenvolvido nas EMEIs, considerado genuína e legitimamente pedagógico. Dessa forma, por muitos anos, as educadoras das creches não eram vistas como professoras.

A incorporação e reconhecimento dessas educadoras das creches como profissionais da educação produziram uma relação tensa entre as recém-chegadas professoras de educação infantil (embora experientes na função), em situação de *outsiders* e as antigas, as professoras *estabelecidas* das EMEIs. Assim, nos aproximamos mais uma vez do par figurativo *estabelecidas-outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000). No título desta seção trouxemos esta diferenciação: professoras e educadoras. As que possuem formação pedagógica desde o início, há mais tempo, são *professoras estabelecidas* na profissão como tais, mas as que não possuíam formação para o magistério à ocasião do ingresso no serviço público, *outsiders*.

As ADIs, educadoras das creches, depois da última reestruturação do magistério municipal em 2008 tornaram-se PEIs, Professoras de Educação Infantil. Num período de transição tornaram-se PDIs (Professoras de Desenvolvimento Infantil). Subiram um degrau em direção à docência ao tornarem-se *mais professoras que auxiliares*. Nessa mesma reforma, as antigas professoras de educação infantil das EMEIs tornaram-se *Professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental I*. Ou seja, a distinção entre professoras do ensino fundamental

e as da educação infantil (entendendo-se esta como EMEI) deixou de existir, mas manteve-se a diferença entre estas e as de educação infantil (CEIs) apenas.

Nesse processo, percebemos que houve um ganho para as professoras dos CEIs no tocante ao reconhecimento de sua função docente, mas mantiveram-se alguns privilégios para as professoras mais antigas, estabelecidas. Às mais antigas neste *campo* (BOURDIEU, 1983) foi lhes reservado o direito (ou o privilégio) de transitar nestas duas esferas educacionais: EMEIs e EMEFs, mantendo a diferenciação e, até mesmo, um *status* docente.

As antigas *crecheiras* nos novos Centros de Educação Infantil relatam em seus depoimentos, por exemplo, como não foram bem recebidas pelas colegas de magistério em exercício nas EMEIs, ao serem incluídas no quadro do magistério municipal e obterem formação pedagógica, de nível médio ou superior. As professoras das EMEIs na cidade de São Paulo ingressam no magistério, historicamente, por intermédio de concurso público. A formação mínima exigida para esse cargo tem sido a de nível médio magistério. Por intermédio da formação, diferenciavam-se das companheiras de educação infantil nas creches, que, para serem efetivadas, não precisavam dessa formação.

Na tabela 5 vemos que as professoras das EMEIs possuem ao menos a formação em nível médio magistério, ou seja, não há professoras leigas. A maior parte delas possui formação superior, tanto em 2001 quanto em 2006.

Tabela 5 – Formação dos docentes das pré-escolas no município de São Paulo em 2001 e 2006.

ANO	ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO	ENSINO SUPERIOR
2001	2.458	4.287
2006	1.793	8.069

Fonte: MEC/Inep/EdudataBrasil

Nessa tabela confeccionada com os dados do MEC, observa-se um aumento do número de docentes na pré-escola. Também uma evolução do número de professoras com formação superior, 18%, chegando a 82% as que possuíam tal formação em 2006, contra 63% em 2001. A primeira versão do PEC Municípios que incidiu majoritariamente sobre as professoras efetivas certamente colaborou com a elevação deste índice.

Como não conseguimos separar em números a proporção de efetivas, Estáveis e Comissionadas não-estáveis nesse nível de ensino, não podemos afirmar o impacto da formação obtida por cada grupo sobre esses números. Apenas sabemos que os cargos de

professor estável e não-estável estão em processo de vacância³⁰ e que não são maioria ante os efetivos. No entanto, as entrevistas que serão apresentadas no próximo capítulo nos fornecerão alguns indícios de quem são e o que fizeram no período.

Ao buscarmos informações sobre o nível de formação das professoras dos CEIs, a análise torna-se mais complexa. Elas eram admitidas (e posteriormente efetivadas via concurso público) para *cuidarem de crianças*, sem a exigência de formação em nível médio, sequer pedagógica, como relatam nas entrevistas. Apenas a partir de 2004, com o primeiro concurso para o cargo de PDI, exigiu-se a formação mínima em nível magistério para o trabalho docente com crianças nos CEIs.

A formação legitimada, reconhecida e oficial para aquelas que já estavam atuando nos CEIs foi obtida posteriormente ao ingresso na função. O status profissional docente veio ainda depois. Até meados de 2003 essas profissionais não eram reconhecidas legalmente como docentes (e outras até mais recentemente³¹) e, portanto, como as OFAs em relação ao PEC Estadual, não puderam participar do PEC Municípios I. A legitimação desse trabalho, enquanto pedagógico, começa a se dar a partir de 2001 com a transformação das creches em CEIs, como mencionado anteriormente, mesmo que durante os anos de trabalho estivessem construindo saberes, se apropriando de conhecimentos pedagógicos, obtendo formação e desenvolvendo um trabalho pedagógico nas creches.

Os dados abaixo não indicam com precisão o número e a formação das mesmas em 2001, pois não foram contabilizadas. Como elas não estão inseridas no quadro do magistério municipal, estão invisíveis nas estatísticas, mas em atuação.

Tabela 6 – Formação das profissionais das creches no município de São Paulo em 2001 e 2006.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		TOTAL	
	No.	%	No	%	No	%	No	%
2001	0	0	2	100	0	0	2	100
2006	3	0,05	4.572	80,4	1.112	19,55	5.687	100

Fonte: MEC/Inep/EdudataBrasil

³⁰ Numa última tentativa de levantamento destes números numa Diretoria Regional de Ensino tomamos conhecimento de que existem mais professores não estáveis do que estáveis, mas mais uma vez não souberam nos dizer com precisão quantos são ao todo na cidade.

³¹ A professora Cintia relata em sua entrevista que foi uma das últimas a ter o seu cargo transformado para PDI, pois só conseguiu obter formação pedagógica em 2007. A transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil para Professor de Desenvolvimento Infantil, atual cargo de Professor de Educação Infantil, exige o diploma de formação pedagógica pelo menos em nível médio.

Em 2006, depois da incorporação das creches à Secretaria de Educação e das suas profissionais no quadro docente, observa-se o aparecimento dessas profissionais, elas ficam visíveis nas estatísticas. Neste momento a maioria já possuía formação em nível médio. Acreditamos que isso se deve, principalmente, ao impacto do programa ADI Magistério na capital. Entre 2002 e 2004 garantiu formação pedagógica em nível médio para cerca de 3.600 profissionais e possibilitou a inclusão das mesmas no quadro do magistério (Lei 13.574/2003). De acordo com as informações da Fundação Vanzolini, parceira da Secretaria Municipal de Educação no oferecimento da formação,

O Programa foi iniciado em setembro de 2002, com a participação de aproximadamente 800 ADIs que possuíam Ensino Fundamental completo. [...] As primeiras turmas concluíram a formação em julho de 2004, após 2.800 horas dedicadas a atividades e estudos de disciplinas comuns ao Ensino Médio e de áreas curriculares específicas para a formação pedagógica. Em fevereiro de 2004, o Programa foi ampliado com o ingresso de cerca de 2.800 ADIs, distribuídos em 12 pólos. Uma vez que já possuíam o Ensino Médio completo, os alunos das novas turmas desenvolveram estudos referentes apenas às áreas pedagógicas. No final de 2004, qualificaram-se como professores de Educação Infantil, após completarem uma carga horária de 1.600 horas. Assim como ocorreu com a primeira turma, 800 horas foram dedicadas a atividades de prática educativa desenvolvidas nos respectivos Centros de Educação Infantil onde atuavam esses profissionais³².

As professoras formadas na primeira turma do ADI Magistério em 2004, não tiveram tempo hábil para inscrição no PEC Municípios I, iniciado em 2003. No entanto, nem mesmo as professoras que já possuíam a formação de nível médio na modalidade magistério em 2003 puderam se inscrever. Com a obtenção da formação pedagógica mínima e com a promulgação da lei municipal 13.574/2003, o cargo de auxiliar (ADI) é transformado para professor (PDI). No entanto, sabemos que depois de obterem esta formação em nível médio, muitas professoras deram prosseguimento aos estudos e se engajaram no ensino superior. O trabalho de Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006) já indicava esta tendência ao analisar escritas autobiográficas das alunas egressas do Programa.

[...] O momento de transição das creches para a Secretaria de Educação criou a oportunidade de realização do programa. Este parece ter contribuído para que as ADIs atribuíssem novos sentidos ao seu modo de ser durante o processo de se formar como docentes. [...] O alcance da mudança foi por elas ampliado ao se perceberem ocupando uma função importante junto às crianças e ao constatarem ter obtido

³² Disponível em: <<http://www.vanzolini-ead.org.br/portais/adi/apresenta%20o%20tabid/284/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em 14 de janeiro de 2010.

ainda ganhos em competências profissionais e escolares que as estimulavam a prosseguir estudos em nível superior (OLIVEIRA, et. al., 2006).

Ainda em 2004, foi aberto concurso público de ingresso para o cargo de PDI. No edital do concurso foi exigida a formação pedagógica de nível médio magistério ou superior. O ingresso de novas profissionais nos CEIs também pode ter colaborado com a elevação dos índices em geral.

Para contribuir com nossa análise, organizamos os dados das profissionais das creches em atuação em todo o estado de São Paulo na tabela 7. Ela evidencia a evolução da formação dessas profissionais no estado de São Paulo, mesmo que os dados de 2001 não sejam precisos, como discutimos anteriormente.

Tabela 7 – Formação das profissionais que atuavam e creches no estado de São Paulo em 2001 e 2007 ³³

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		TOTAL	
	No.	%	No	%	No	%	No	%
2001	769	8,0	6.110	63,56	2.734	28,44	9.613	100
2007	308	1,2	11.987*	46,10	13.703**	52,70	25.998	100

* 1.603 possuem ensino médio regular (sem magistério).

* 952 possuem outra graduação, não são licenciados

Fonte: MEC/Inep

Podemos observar uma tendência evolutiva na formação dessas profissionais no estado. Em 2001, a formação predominante era a de nível médio (magistério ou não). Já em 2007, a de nível superior. Em 2001 apenas 28,44% das profissionais possuía formação superior. Em 2007, este índice aumenta para 52,7%, evidenciando um aumento de 24,26%. Ao obterem a formação média e superior vão alcançando reconhecimento legal e estatístico junto a seus pares. Vão se tornando professoras e buscando mais estabilidade na profissão.

Mas onde e como obtiveram formação superior entre 2001 e 2008? Sabemos que as que atuavam na cidade de São Paulo não puderam participar da primeira edição do PEC Municípios e a segunda, só foi iniciada em 2007. Daí a necessidade de atentarmos para as rotas alternativas desenvolvidas para a formação superior, nesse período, por aquelas que estavam em exercício há diversos anos nas antigas creches.

³³ Dados dos censos de 2001 e 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 13 de janeiro de 2010.

Diante da dificuldade para conseguir dados refinados a respeito dos diferentes vínculos que nossas professoras possuíam com as respectivas redes de ensino, bem como do impacto da obtenção de formação superior das mesmas sobre os números totais, nos detivemos na busca e análise das taxas de matrícula e conclusão dos cursos de formação pedagógica no período em questão.

Tabela 8 – Matrículas na educação superior pública e privada na área da educação no estado de São Paulo em 2000 e 2003

ANO	PÚBLICA		PRIVADA		TOTAL	
	No.	%	No	%	No	%
2000	2.414	9,55	22.855	90,45	25.269	100
2003	3.335	10,16	29.477	89,84	32.812	100

Fonte: Fundação Seade; SEE-SP/CIE³⁴

As tabelas 8 e 9, de matrículas e conclusões respectivamente, em cursos superiores na área da educação evidenciam que o mercado de formação docente em nível superior é aquecido no início dos anos 2000. No entanto, mais uma vez, os dados disponibilizados não chegam até 2008 como antecipávamos, mas nos proporcionam uma dimensão aproximada.

Tabela 9 – Concluintes de cursos superiores em educação no estado de São Paulo entre 1999 e 2003

ANO	PÚBLICA		PRIVADA		TOTAL	
	No.	%	No	%	No	%
1999	415	8,9	4.233	91,1	4.648	100
2001	328	4,9	6.337	95,1	6.665	100
2002	349	4,4	7.597	95,6	7.946	100
2003	341	4,77	6.800	95,23	7.141	100

Fonte: Fundação Seade; SEE-SP/CIE³⁵

Percebe-se tanto um aumento significativo de 30% no número total de matrículas entre 2000 e 2003, quanto de conclusões, 38%, entre 1999 e 2003, alavancado pela oferta de cursos de pedagogia e similares por instituições privadas. Nossa hipótese é que esse aumento foi disparado tanto pelas alterações legais com a cobrança de educação superior para os docentes,

³⁴ Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/anuario>. Acesso em 13 de janeiro de 2010.

³⁵ Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/anuario>. Acesso em 13 de janeiro de 2010.

quanto pela massificação da oferta dos programas especiais de formação financiados pelo poder público, que incidiram sobre uma grande parcela docente. Nesse contexto, muitas professoras perceberam-se numa espécie de desvantagem em relação às colegas de profissão contempladas pelos Programas oficiais. Diante dos apelos do mercado de formação, com franca concorrência entre as instituições de ensino superior privadas, dos cursos superiores em educação com duração e preços variados, além das bolsas de estudos, promoções e descontos, muitas professoras encorajaram-se no desenvolvimento de rotas de formação alternativas, num *consumo* (CERTEAU, 2007) individual e coletivo de cursos de pedagogia e similares, cujos aspectos serão analisados no capítulo seguinte.

É importante ressaltar que nos números das tabelas 8 e 9 não estão incluídos os dos Programas Especiais financiados pelo poder público, mas nossa hipótese de que o sucesso dos PECs e similares — além da LDBEN (1996) — tenha colaborado com este clima de euforia e entusiasmo pela obtenção da formação superior, parece se confirmar. O número de conclusões em 1999, dois anos antes do lançamento do PEC Estadual, é bem menor que os índices de 2002, pós oferecimento do PEC Estadual e de 2003, ano em que se inicia o PEC Municípios I. Também observamos na tabela 9 um decréscimo da participação da rede pública em relação à privada na formação de professores. Os egressos das instituições de ensino superior particulares passam a ocupar mais espaço neste campo.

O mapeamento evidencia que as OFAs, representando cerca de metade das docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual paulista, e as professoras dos CEIs não foram contempladas pelo PEC Estadual e o Municípios I, mas alcançaram a formação superior em cursos regulares.

Infelizmente, não conseguimos dados específicos no mapeamento das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental Comissionadas não-estáveis da rede municipal: quantas são ou eram no período e nível de formação. Quando contatamos o Centro de Informática da Secretaria Municipal de Educação, fomos informadas de que a tabulação destes dados seria muito trabalhosa. Nas buscas às bases de dados do Inep, os vínculos não são discriminados. De alguma forma, elas permanecem invisíveis nas estatísticas. No entanto, pudemos conhecer um pouco mais das histórias dessas professoras na profissão, na rede pública e em busca de formação superior durante a realização das entrevistas com duas delas.

O próximo capítulo adentra ainda mais as particularidades das histórias e trajetórias dessas professoras, com uma inserção instável nos respectivos quadros do magistério ainda que efetivas, no caso das profissionais dos CEIs. São agentes do campo da formação de professores, pois vivem, falam e discutem essa formação, mas ocupam lugar secundário no

campo educacional junto a seus pares, as professoras efetivas ou mais antigas. Em alguns momentos assemelham-se às *estabelecidas* ou efetivas, quanto ao trabalho que desenvolvem nas escolas e enquanto alvos dos discursos sobre a formação. Em outros, a condição de *outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000) fica evidente, principalmente no tocante aos distintos direitos profissionais, ao lugar que ocupam nas escolas e nas estatísticas. Buscamos apresentar as rotas traçadas para ingressar na profissão, no magistério público e no ensino superior. Mulheres, professoras, trabalhadoras, pessoas comuns, por vezes invisíveis nas estatísticas, mas com histórias, percursos e movimentos que nos aproximam de outra perspectiva sobre a profissão docente na atualidade.

Capítulo V – HISTÓRIAS DE PROFESSORAS QUE NÃO PUDEAM CURSAR OS PECs OFICIAIS: o desenvolvimento das rotas alternativas

No decorrer do trabalho, construímos a ideia de que diversas professoras das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de São Paulo não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Superior oficiais. No terceiro capítulo, contextualizamos alguns debates em torno da formação superior docente no Brasil desde a promulgação da LDBEN, em 1996. Além disso, procuramos situar a posição dos professores das escolas públicas, em geral, diante desses discursos, as representações mais comuns associadas aos mesmos, bem como sua força política e discursiva no *campo da formação de professores* (BOURDIEU, 1983).

Refinamos ainda mais nosso olhar no capítulo anterior e nos detivemos na presença marcante das mulheres, enquanto professoras na escola básica. Apresentamos um mapeamento dessas profissionais nas respectivas redes de ensino, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo, nos detivemos no nível de formação dessas professoras no período de 2001 a 2008. Percebemos uma evolução, tanto na rede estadual quanto na municipal. Nesta última, destacamos o grande salto formativo obtido pelas profissionais dos CEIs. Em menos de uma década, muitas alcançaram formação em nível médio e superior.

No entanto, uma lacuna permanece. Não conseguimos visualizar nas estatísticas especificamente as professoras OFAs e as Comissionadas não-estáveis, no tocante aos seus percursos formativos em nível superior. Mesmo no caso das profissionais das creches, não obtivemos dados oficiais da SME-SP quanto ao número e formação das mesmas. Uma vez aglomeradas entre as professoras efetivas ou com outros vínculos, as Estáveis e Comissionadas tornam-se invisíveis, quase esquecidas. Suas rotas alternativas traçadas em prol dessa formação, estariam relegadas à igual condição de invisibilidade, se não nos debruçássemos numa pesquisa de campo para encontrá-las e ouvirmos suas histórias de formação.

A partir dessas primeiras constatações e impressões, prosseguimos na busca de mais indícios sobre esse *consumo* (CERTEAU, 2007) da formação superior pelas professoras que não puderam cursar os PECs, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas. No processo de análise, procuramos enfatizar aspectos das histórias dessas professoras que revelam de onde partem e aonde pretendem chegar, ao consumirem essa formação superior. Elegemos como marcos desse percurso a opção pela profissão docente, o ingresso nas

respectivas redes públicas de ensino e o *consumo* da formação superior, enfatizando as explicações sobre as opções de cursos e instituições que possuíam, as escolhas que fizeram e as influências das colegas, famílias e sindicatos, no delineamento dessas rotas alternativas aos PECs oficiais.

A seguir, apresentamos as professoras participantes de nossa pesquisa com o intuito de proporcionamos ao leitor uma primeira aproximação com suas histórias pessoais e profissionais. Anexamos também ao final do trabalho uma tabela que sintetiza as informações mais relevantes abordadas na próxima seção.

5.1 As professoras

As Professoras OFAs da rede estadual

Madalena tem 55 anos e é professora contratada da rede estadual de educação, há 19 anos. Natural da Minas Gerais, passou a infância e adolescência na zona rural. Quando menina, ajudava a tia, professora de escola rural, depois de frequentar as aulas. Em casa, seu pai tinha grande expectativa em ver a filha se tornar normalista e dar aula na escola que construía. Ela se recorda com carinho da escola, mas o primeiro percalço em sua trajetória vem com reprovação na quarta série. Depois desse episódio, interrompeu os estudos com o consentimento da mãe.

Retoma os estudos anos, mais tarde, já casada, quando se muda de cidade com o marido e os filhos e decide cursar a quarta série no Mobral³⁶. Essa mudança de moradia está relacionada a uma necessidade de subsistência familiar, pois o marido precisa do trabalho. No ano seguinte, tem de retornar à cidade de origem, interrompendo mais uma vez os estudos, dessa vez, na quinta série. Em 1988, vem morar definitivamente em São Paulo dando prosseguimento aos estudos no ensino supletivo, enfrenta, nesse momento, a resistência do marido. Concilia o trabalho, como faxineira, durante o dia e os estudos, à noite. Ao término do supletivo, matricula-se no Magistério, em uma escola pública, num bairro periférico da cidade. Começa a trabalhar substituindo professores nessa mesma escola, em 1991, aos 36 anos, antes mesmo de concluir o Magistério, como professora OFA.

³⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este projeto visava a alfabetização de jovens e adultos fora da idade convencional de escolarização.

Alega gostar muito de estudar. Conforme vai mencionando suas experiências docentes e formativas, mostra fotografias das turmas de alunos para quem lecionou nas escolas pelas quais passou. Além disso, apresenta com satisfação os certificados obtidos em cursos realizados ao longo da docência, num esforço de autenticar seu depoimento. No entanto, faz uma ressalva: alguns são destinados apenas para os efetivos. Recorda-se do oferecimento do PEC Estadual e dos seus critérios de seleção, demonstrando ressentimento pela diferenciação entre as efetivas. Entretanto, não percebemos no seu depoimento uma reivindicação quanto ao direito de participação no mesmo.

[...] Qualquer curso que surgia eles falavam: “você não podem fazer...” a gente ficava.

Revela que sempre quis fazer faculdade, mas que o preço era inacessível. Madalena é uma pessoa preocupada com sua reputação, por isso, a decisão de cursar o ensino superior é planejada. Não quer ficar devedora e ver seu nome no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC).

Isso é o que me preocupava mais. Eu não quero entrar numa faculdade e ficar sufocada depois. Eu quero entrar e poder pagar para nunca ter estes tipos de problemas comigo!

Quando uma amiga lhe apresenta a UNIARARAS, se anima com o valor do curso e conclui: “*agora dá para fazer!*”. Num primeiro momento, pensou que o curso Normal Superior, no qual se matriculara, ou os cursos de pedagogia eram uma *repetição do magistério*. Surpreende-se com suas aprendizagens, seu Trabalho de Conclusão de Curso e desempenho nos seminários, mas também teve inúmeras dúvidas a respeito da validade e reconhecimento do curso, bem como sobre a idoneidade da instituição formadora. Mesmo com o diploma em mãos, precisou provar para a direção da escola em que estava atuando que o mesmo era válido.

Suzete tem 38 anos e é professora OFA da rede estadual de São Paulo, há doze anos. Casou-se e teve um filho aos dezessete anos, alega, por causa disso, ter interrompido os estudos antes de concluir o último ano do ensino fundamental. No entanto, com o apoio do marido e da sogra, ingressa no supletivo e conclui a oitava série. Em seguida, matricula-se no magistério, pois se reconhece como alguém que sempre gostou de lidar com crianças, além de admirar as professoras que teve na infância.

Revela que foi difícil retomar os estudos, casada e com um filho pequeno, mas atribui ao apoio do marido e da sogra a obtenção da formação básica e pedagógica. Ao se formar no

Magistério, começa a trabalhar em 1998 como professora eventual, contratada pela rede estadual paulista, substituindo pequenas licenças e faltas esporádicas de professores na mesma escola em que fora aluna quando criança.

Durante a entrevista, menciona as peculiaridades do trabalho como OFA, as dificuldades, incertezas, instabilidades e mudanças que beneficiaram, recentemente, alguns professores pertencentes a essa categoria. Tanto Suzete quanto Madalena se orgulham de terem sido enquadradas na categoria F³⁷ dos OFAs ao conseguirem pontuação acima da linha de corte nas avaliações promovidas pela SEE-SP. Por essa razão, conseguiram ter uma classe atribuída, logo no início deste ano.

Suzete também costuma inscrever-se para trabalhar por contratos nas redes municipais de Osasco e São Paulo para complementar sua renda mensal. Nessa situação, permanentemente instável, ora como eventual, ora com sala atribuída, acumulando a função docente em mais de uma rede, ela consegue financiar a sua formação superior. O ingresso no ensino superior advém tanto de um desejo por mais conhecimento quanto de uma cobrança em relação à formação superior até o final da *Década da Educação*. Quanto ao PEC Estadual, recorda-se do fato de algumas colegas efetivas terem-no cursado e avaliado positivamente.

Então ela chegou até a comentar que foi um curso bom. Até ela achava que todos deveriam ter feito né, o curso.

Em 2002, decide fazer Pedagogia e convida uma colega, cozinheira de uma das escolas em que trabalhava, para fazer Pedagogia na UNIBAN. No entanto, com o término do seu contrato de um ano com a SME-SP, não consegue mais arcar com as despesas do curso e tranca a matrícula. Em 2006, uma colega a incentiva a retomar sua formação superior no curso Normal Superior da UNIARARAS. Ela se interessa pela localização do polo e o preço lhe é acessível. Faz os dois anos sem direito a aproveitamento dos estudos anteriores no curso da UNIBAN e o conclui em 2008.

Valoriza suas aprendizagens durante o ensino superior e o ambiente diferenciado de uma universidade, no caso da UNIBAN. Acredita ter se apropriado da nova perspectiva educacional em voga na rede estadual, diferenciando-se das professoras mais antigas ao obter êxito na prova que avaliou os conhecimentos dos professores OFAs em toda a rede.

³⁷ A lei estadual 1.010 de 2007 garantiu uma espécie de estabilidade para alguns professores OFAs, a partir de critérios de especial interesse do Sistema Previdenciário Estadual. No entanto, neste trabalho não aprofundaremos a análise das implicações da criação de subcategorias dentro de uma categoria, gerando mais diferenciação e discriminação entre os pares, apenas traremos pontualmente as impressões das professoras e da diretoria da APEOESP sobre as repercussões dessa estabilidade.

Então eu acredito que aquele professor que tava dentro do projeto, né, dentro deste tema do Letra e Vida³⁸, eu acredito que foi bem na prova, né... Agora aqueles que estavam com a visão mais ultrapassada, mais antiga, que não se abriu pro novo, eu acredito que não conseguiu devido a isso.

Considera-se realizada pessoal e profissionalmente, mas ainda em busca do sonho de se efetivar na rede pública de ensino.

As professoras Comissionadas não-estáveis da rede municipal

Valéria tem 38 anos e é professora da rede municipal de São Paulo há dezessete anos. Solteira, mora com o pai e a filha de dois anos. Inicia na docência, como eventual, na rede estadual e, em seguida, como professora contratada pela SME-SP ao término do curso em nível médio magistério em 1990. O ingresso no magistério municipal vem a partir de uma inscrição na Coordenadoria de Educação da região em que morava, nesse mesmo ano. Em 1991, caso tivesse cinco anos de trabalho no serviço municipal, poderia ter “ganhado” a estabilidade. Como não possuía o tempo necessário, tornou-se Comissionada não-estável, uma categoria acima das professoras Contratadas e abaixo das Estáveis. Esse é o seu atual vínculo com a rede municipal de ensino.

No decorrer destes anos, manifesta sua preferência por trabalhar em escolas de educação infantil próximas à sua residência. Durante a entrevista, revela as dificuldades encontradas e as ajudas recebidas nesse ingresso na profissão. Conta que observava as demais professoras e fazia anotações para aprender com as mais experientes. Quando criança, gostava de brincar de escolinha e de professora. No entanto, atribui às colegas e à empolgação adolescente sua opção pelo curso magistério, pois teria uma profissão. Em alguns momentos, diz ter se arrependido dessa escolha.

[...] Eu ia para o Abelardo que é uma escola particular. Ia mexer com a parte de informática, olha o que eu perdi!

Enquanto aluna, na escola básica, afirma ter tido dificuldades em algumas matérias e atividades escolares, como o ditado em Língua Portuguesa e tabuada, em matemática. Associa suas dificuldades em escrever e se recordar da tabuada, às experiências negativas com algumas professoras.

³⁸ Curso de formação continuada destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse as professoras OFAs puderam se inscrever.

O ingresso no ensino superior é adiado, segundo ela mesma, devido às dificuldades financeiras que passara nesse ínterim, pois ganhava pouco e os pais não tinham como financiar, para ela e para os irmãos, os gastos com o ensino. A doença da mãe também prorroga esse ingresso. Com a morte dela, o pai a incentiva a fazer pedagogia. No entanto, são as alterações trazidas pela LDBEN de 1996, no tocante à exigência de formação superior para todos os professores, que a colocam rumo à formação superior, em 2007. Ela entende que, profissionalmente, o magistério não tem mais valor e que caso não adquirisse a formação superior poderia ser demitida, por não ser efetiva. Diante disso, ela consegue se organizar e combina com uma amiga para cursarem juntas.

Avalia que nestes dezessete anos que separam sua formação em nível médio do início da superior se sentiu *ficando para trás*. As colegas de trabalho estudavam e eram aprovadas nos concursos, mas ela, não. Durante a entrevista, é nítido seu receio em se expor: o medo e a culpa de falar e escrever errado.

A experiência no curso de pedagogia tem sido ambígua para essa professora: o curso lhe dá o status que necessita, mas, muitas vezes, fica aquém das suas próprias expectativas. Fez algumas críticas aos seus atuais professores e à instituição, valorizando, em contrapartida, aulas em que a escola real é discutida e experiências são socializadas. Em diversos trechos de seu depoimento, percebe-se uma nostalgia em relação aos tempos do curso magistério. Mesmo diante desses dilemas, sente-se mais confiante atualmente.

[...] A mente está mais aberta [...] Eu me sentia diminuída. Muitos comissionados que eu conheço se sentiam diminuídos. Ai cada um começou a fazer, até que surgiu a minha oportunidade de fazer!!!

Com relação aos PECs Municípios, afirma não ter tido conhecimento do oferecimento de Programas Especiais de Formação em nível superior, financiados pela SME-SP.

Dora tem 37 anos, é casada e tem uma filha. Também é professora Comissionada na rede municipal há dezoito anos nessa função. Desde criança, sonhava em ser professora, brincava de escolinha. Na escola, era a chamada “CDF”. Procurava se comportar bem, pois sua mãe trabalhava como operacional na escola em que estudava. Ao término do ensino ginásial, pede aos pais para cursar o magistério. No início, eles se opõem, mas acabam concordando. Embora tenha passado no vestibulinho concorrido de uma escola pública que

oferecia o magistério na zona norte da cidade, seu pai decide pagar o magistério numa escola privada.

Começa a trabalhar aos quinze anos em uma escola particular, com o maternal. Ao concluir o magistério em 1991, faz inscrição para trabalhar na rede municipal à mesma época que Valéria, tornando-se, posteriormente, professora não-estável. Consegue ser professora na mesma escola em que estudou durante o ensino fundamental. Hoje, percebe que prefere ensinar os alunos maiores, do segundo ciclo do ensino fundamental, com aulas de recuperação paralela. Além da jornada básica que exerce inerente ao seu cargo, optou por complementá-la em outra escola, aumentando sua renda mensal sem ter que acumular cargos.

Afirma que sempre quis fazer faculdade, mas que nunca teve condições devido ao salário que recebia. Além disso, o casamento e a gravidez tornam-se suas prioridades. Quanto às exigências da LDBEN (1996), afirma que seu desejo pelo ensino superior não estaria associado às mesmas, argumentando que, há algum tempo, havia prestado o vestibular da USP e passado na primeira fase, e que também fora aprovada na MACKENZIE, mas que as condições financeiras a limitavam. Nesse momento, percebemos em seu depoimento a necessidade que tem em demonstrar que teria condições de cursar pedagogia em faculdades socialmente consideradas mais legítimas.

Ao tomar conhecimento do oferecimento do PEC Municípios para os professores da rede municipal, tenta matricular-se, mas não consegue. O que favorece seu ingresso no ensino superior privado são as diversas alterações na carreira do magistério municipal, ampliando a jornada e a remuneração dos professores em geral, beneficiando principalmente aquelas que, como Dora e Valéria, não tinham classes atribuídas.

Matricula-se no curso de Pedagogia a distância pela ULBRA, mas desiste ao final do primeiro semestre por entender que não lhe possibilitaria muitas aprendizagens. Em 2007, ingressa no curso de Pedagogia na UNINOVE, onde conhece Valéria, fato que possibilitou nosso contato com ela. No entanto, afirma não perceber grandes diferenças entre o Magistério e a faculdade de pedagogia, mas valoriza os momentos em que tem oportunidade de compartilhar sua experiência docente com as futuras professoras. Acredita que as colegas de turma que ainda não exercem o Magistério veem a escola de forma idealizada.

Eu imaginava outra coisa... Eu achava que a cabeça das pessoas era outra e não é bem isso. Tem muitas meninas na minha sala que acham que estão vivendo conto de fadas.

Percebemos em sua narrativa a necessidade de afirmar sua competência profissional, seus conhecimentos e saberes desenvolvidos ao longo dos anos de experiência e estudo.

As educadoras efetivas dos Centros de Educação Infantil

Alice tem 58 anos, é casada, tem filhos adultos e netos. Trabalha em creches há 25 anos, mas teve outra ocupação profissional antes de ser educadora: trabalhava num instituto de beleza como manicure, pedicure, cabeleireira e depiladora. Quando nasceram os filhos, optou por se dedicar exclusivamente a eles até que alcançassem uma idade que lhe possibilitasse regressar ao mercado de trabalho. Então, começa a trabalhar como pajem na creche.

Eu trabalhava no instituto de beleza. Fazia pé, mão, cabelo, depilação... Aí depois eu casei e falei: “agora vou dar uma paradinha para criar os meus dois filhos”. Aí eu tive dois filhos e quando eles estavam assim com a idade de poderem já ter uma pessoa para cuidar deles, aí que eu entrei na Prefeitura.

Esse interesse pelo trabalho com as crianças pequenas é associado por Alice a um gosto cultivado desde a infância. Lembra que brincava de cuidar e de ser professora com as crianças vizinhas. Sua mãe lhe dizia que tinha nascido para ser professora. Conta que não teve dificuldades na progressão dos estudos básicos, do nível fundamental ao médio, e que sempre gostou de estudar e aprender, vendo-se como uma pessoa que sempre foi boa aluna.

No decorrer da entrevista, menciona diversas mudanças pelas quais passou seu trabalho na creche, a evolução das condições de trabalho e funcionamento, dentre outros aspectos. Alice foi pajem, depois ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), PDI (Professora de Desenvolvimento Infantil) e agora é PEI (Professora de Educação Infantil). Explica que o processo seletivo para pajem era simples: bastava ter o ensino fundamental, antigo primário para se inscrever. No entanto, quando ingressa já tinha o ensino médio completo, ou seja, quando inicia no serviço público já possui “mais formação” do que a mínima exigida. Além disso, orgulha-se de ter estudado e passado no concurso para transformação do cargo inicial em ADI.

Em 2002, matricula-se no programa ADI Magistério, promovido pela SME-SP. Fez o curso à noite, depois do trabalho, e também aos sábados. Ao obter a formação pedagógica em nível médio, tem seu cargo transformado para PDI, estreando na educação. Ao término do curso, fica com *problemas de saúde* e é readaptada em outra função na creche. Aproveita a diminuição no ritmo do trabalho e parte em busca da pedagogia. Inscreve-se em alguns vestibulares, mas teme não ser aprovada, pois em sua percepção já tem uma idade avançada. Não conta a ninguém até que obtém a confirmação de sua aprovação em três processos

seletivos. A opção pela faculdade está diretamente relacionada à sua localização em relação ao local de trabalho e moradia.

Em seu depoimento, demonstra não ter tido conhecimento do oferecimento do PEC Municípios I para as professoras de educação infantil (EMEIs) e de ensino fundamental, reafirmando que sua busca pelo ensino superior foi decorrente do entusiasmo gerado pelo programa ADI Magistério.

No ensino superior, consolida a ideia de que já desenvolvia um tipo de trabalho pedagógico-educativo intuitivamente. Durante as aulas, compartilha com prazer (e sempre que possível) os saberes adquiridos durante os largos anos de experiência na educação de crianças pequenas.

Na ocasião da entrevista, mencionou que procura participar dos congressos e cursos oferecidos pelo sindicato ao qual é filiada, SEDIN.

Cintia tem 45 anos, é solteira e tem um filho adulto. Quando criança, no sertão do Maranhão, sonhava em frequentar a escola e aprender a ler e escrever, direito reservado apenas aos irmãos mais velhos. Vem para São Paulo, com 14 anos, ajudar sua irmã mais velha a cuidar dos filhos com a promessa de poder, finalmente, frequentar a escola. Em seu estado natal, só tinha tido a oportunidade de cursar a primeira série, na ocasião da morte do pai, quando ficou um breve período na casa de seu irmão na capital, São Luis. Já morando em São Paulo, é submetida a uma avaliação de seu nível escolar, sendo matriculada na quinta série. Em seu depoimento, revela a satisfação em ter realizado seu primeiro grande sonho. Prossegue estudando até a oitava série quando engravida e interrompe os estudos. Sai da casa da irmã e começa a trabalhar como costureira num bairro conhecido pela predominância do setor têxtil.

Levando o filho pequeno para a creche, se aproxima das reivindicações e lutas pela ampliação da oferta de vagas nessas instituições e passa a atuar como voluntária, sempre que possível, no período de férias do trabalho, como costureira. Em 1990, participa do concurso público para ADI e começa a trabalhar numa creche, na região central da cidade. Afirma que a exigência mínima para o cargo era apenas saber ler, escrever e cuidar das crianças.

Bom... eu entrei em 90 [...] Nessa época não exigia experiência, não exigia estudo. A única coisa que você precisava saber era escrever e ler. Era o básico que eles pediam de você. Você sabia ler, escrever e dar banho numa criança, e dar comida pra criança... estava contratado!

Cintia relata que as concepções acerca do trabalho desenvolvido nas creches sofreram alterações ao longo destes anos, pois, paralelamente às ações rotineiras de alimentação, higiene e cuidados gerais, foi sentindo necessidade de um trabalho mais dirigido e formativo com as crianças. Em busca de seus direitos profissionais e conhecimentos pedagógicos, aproxima-se das reivindicações sindicais. Atualmente, participa ativamente das reuniões e dos cursos do SEDIN, tendo profunda admiração pela fundadora.

Desejos e medos disputam espaço na vida pessoal e profissional de Cintia. Diante da possibilidade de cursar o ADI Magistério, em 2002, e se tornar, oficialmente, professora, sente medo. Não se inscreve e observa as demais colegas de profissão obterem a formação pedagógica mínima e terem seus cargos transformados para PDI. No entanto, inspirada e incentivada por essas mesmas colegas, em 2003, decide fazer o supletivo do ensino médio.

Quando começa a pensar na possibilidade de se tornar professora e elevar seu piso salarial, toma conhecimento da parceria do sindicato (ao qual é filada) com a UNIARARAS, no oferecimento do curso Normal Superior. Matricula-se, mas insegura, quase desiste. Atribui à insistência da tutora seu êxito no curso.

Depois desse receio inicial, passou a convidar colegas para também se matricularem nesse curso. Após a conclusão, tem seu cargo transformado em PDI (Professora de Desenvolvimento Infantil) e hoje é PEI (Professora de Educação Infantil). Tem grande orgulho desse processo de reconhecimento.

PRO-FES-SOR, é uma profissão, é motivo de orgulho... luta... então é... motivo de realização!!!

5.1.1 A opção pela docência

Para visualizarmos as nuances das rotas alternativas de formação superior desenvolvidas pelas professoras que não puderam cursar os PECs oficiais, é necessário conhecermos os pontos de partida. Nesta seção, apresentamos aspectos das trajetórias pessoais e profissionais dessas mulheres rumo à docência. Os depoimentos a respeito da aproximação com o magistério evidenciam que a opção pela docência é resultante de uma série de circunstâncias, projetos pessoais e familiares, em que se entrecruzam momentos de bem-estar e sofrimento. Para Cintia, Dora e Suzete, por exemplo, ser professora consiste na realização de um sonho infantil.

Meu sonho de consumo de infância era trabalhar com criança, ser professora. Era meu sonho quando eu morava lá no sertão do Maranhão, que eu não tinha escola pra eu estudar. Meu sonho era aprender e estudar. Aí eu sempre amei criança. Criança pra mim era minha boneca. Então era meu sonho ser... trabalhar com aquelas criança (Cíntia).

Desde criança eu sempre tive um sonho de ser professora, quando brincava de casinha, eu sempre gostava de brincar de escolinha: sempre eu era a professora, gostava de ensinar [...] (Dora).

Como eu já gostava da sala de criança, assim né, eu vou procurar o curso de Magistério (Suzete).

Cíntia justifica sua opção por trabalhar com crianças pequenas, em creche, a um amor pela infância. Dora afirma que sua brincadeira favorita de infância era escolinha. Suzete também alega que gostava de crianças, mas sua opção pelo magistério se dá na juventude.

As histórias de Alice e Madalena, em contrapartida, revelam outros aspectos que contribuem para o ingresso dessas mulheres no magistério: perspectivas e incentivos, sonhos e desejos das respectivas famílias, que fazem projeções para o futuro dos membros mais jovens. Assim, percebemos que a opção dessas professoras pela docência consiste num sonho próprio ou de outro.

Eu lembro que quando pequenininha o meu pai passava a mão na minha cabeça e falava: “é, a Madalena vai ser normalista, eu vou formar ela para normalista para dar aula na escola”. Lá tinha uma escola que ele mesmo fez... “ela vai dar aula aqui”. Mas, aquilo para mim, eu não tinha noção da coisa, eu não sabia, mas eu fiquei com aquela vontade dentro de mim [...] (Madalena).

Segundo a minha mãe, ela disse que já desde pequenininha as crianças das vizinhas iam lá em casa. Eu já comecei a cuidar, ela disse que eu nasci para ser professora. Aí como eu gosto muito, e eu tinha os filhos já criados então... (Alice).

Nesses trechos, podemos observar que um primeiro direcionamento para a docência ocorre em âmbito familiar expresso no nível da linguagem. O conteúdo das brincadeiras (próximo ou compatível com as tarefas domésticas) é valorizado e alimentado pelos familiares, numa perspectiva de formação para o futuro. A aceitação e interiorização dessas expectativas consistem num dos objetivos da socialização inicial das crianças (HIRATA, 1986, p. 66).

Para Valéria, entretanto, o sonho infantil ou as brincadeiras de *faz de conta*, não são suficientes para influenciar sua opção pela carreira docente. Afirma que gostava de brincar de escolinha, mas é a escolha das amigas pelo curso magistério o fator decisivo para sua opção pela docência, em detrimento de outro curso, opção inicial de sua família.

Eu quando era criança, gostava de brincar de escolinha, era fanática por ser professora, daquelas bem doida e gritava do mesmo jeito que gritavam comigo [...]. Mas foi por empolgação de minhas coleguinhas (que me abandonaram porque elas não estão como educadoras), só a Lúcia [...]. Minha mãe tinha me matriculado, falou que ia pagar o colegial junto com esse curso de informática que eu ia sair com o curso de informática. Aí a Lúcia e a irmã dela disse: “vamos para o magistério, é de graça, é do Estado” [...]. Aquela empolgação toda. Aí eu desisti daquela matrícula (no curso regular e no de informática) e fomos lá fazer a matrícula (Valéria).

As primeiras referências de Valéria aos professores de sua infância são negativas. Conta-nos que, ao brincar de escolinha, gritava da mesma maneira que suas professoras gritavam com ela. No decorrer da conversa, relata outras experiências, igualmente marcantes, em contraposição àquelas que poderiam ser consideradas positivas.

[...] Minha professora foi a Marta [...]. Ela é um amor de professora, eu só tenho boas recordações dela. Eu sempre fui uma criança tímida, quietinha, tinha medo de tudo. Ai eu fui pegando professoras carrasca, eu apanhava porque errava no ditado, levava croque um atrás do outro, puxão de orelha... Eu lembro que em uma atividade da terceira série eu fiz tudo errado, ela me fez passar papel de ridículo lá na frente, riscou meus cadernos de vermelho bem grande o que eu odeio que façam isso. Eu tenho trauma de X vermelho e estava tudo errado. Eu perdi um tempão fazendo o trabalho e não sabia sobre aquele trabalho de casa. E depois eu tinha dificuldade na tabuada... Ela chamou minha mãe e falou que eu tinha que decorar a tabuada do 1 ao 10 e falar em cima de uma cadeira lá na frente... Ela era muito carrasca [...]. (Valéria).

Conclui que as dificuldades atuais que possui na escrita e na tabuada são resultantes dessas experiências traumáticas. Ao longo da entrevista, justifica possíveis dificuldades na escrita e nos cálculos matemáticos a diversas experiências negativas, enquanto aluna, oferecendo explicações pautadas em justificativas psicológicas, resultantes da apropriação de diversos conceitos e ideias durante o seu percurso formativo para a docência. No entanto, esses rancores não impedem Valéria de ingressar, mais adiante, no magistério.

Eu falei a tabuada inteira (eu lembro que eu consegui). Só que pergunta pra mim se eu consigo hoje falar a tabuada do 1 ao 10 de cor !!! Eu vou fazendo os cálculos de tanto trauma que eu peguei disso... Eu não esqueço dessa cena! Tanto é que essa parte do ditado, essa dificuldade que eu tenho na língua portuguesa é porque eu apanhava muito, no ditado e na escrita, na primeira série [...]. (Valéria).

Embora revele que os planos de sua mãe para o seu futuro eram outros, não encontrou resistência familiar para cursar o magistério em nível médio. A aceitação da escolha de Dora não se deu de forma semelhante. Nem mesmo o fato de sua mãe trabalhar em escola como operacional³⁹, criou uma predisposição familiar para a aceitação da profissão almejada. No

³⁹ Atualmente são chamados de agentes escolares. Antes possuíam atribuições de limpeza e manutenção das unidades escolares, hoje lhes são atribuídas funções educativas de cuidado e zelo junto aos alunos.

entanto, quando vai passar por um processo seletivo bastante concorrido para ingresso no curso magistério de uma escola municipal, seu pai decide colaborar.

[...] Até aquela época meus pais não aceitavam de jeito nenhum. Minha mãe falava: “ah! professor ganha pouco!”. Meu pai falava: “vai passar fome!” Aquelas coisas! [...] Na época eu iria prestar vestibular, mas a concorrência foi muito grande e no dia da prova, meu pai falou: “Ah não! Você não vai porque é muita concorrência e você vai dormir na fila. Já que você quer fazer, vou pagar uma escola para você” (Dora).

As motivações que conduzem essas professoras à docência, por mais diferentes que sejam, possuem em comum o traço de domesticidade que cerca, historicamente, a profissão. A opção pelo trabalho docente remonta-se às experiências infantis, aos processos de socialização tipicamente femininos, associados ao cuidado e à maternagem. Nesse sentido, a questão de gênero é uma categoria importante que concorre para o ingresso dessas mulheres nessa profissão, pois a docência é tida como mais natural às mulheres (CARVALHO, 1999).

Em estudo semelhante, sobre as trajetórias de vida de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, Isabel Lelis pontua que

Diferentes construções sociais do gênero feminino manifestam-se na forma como as professoras entraram, permanecem e têm atuado na profissão. Fatores como uma certa familiaridade com a profissão desenvolvida no interior dos grupos de referência, o peso da educação feminina, um campo de possibilidades restrito em termos socioeconômicos, a necessidade imediata de obtenção de emprego seguro em mercado de trabalho aberto, a conciliação entre estudo e trabalho concorreram para a constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério [...] (LELIS, 2001, p.45).

Para Dora e Madalena, o início do exercício do magistério se dá, num primeiro momento, informalmente. Iniciam na função antes mesmo da conclusão da escolarização básica; para as demais, depois de terem tido inúmeras dificuldades familiares e até mesmo outras ocupações. Dora começou trabalhar aos quinze anos em uma escola particular, como professora de maternal. Quando terminou o magistério, ingressou na rede municipal de São Paulo e tornou-se professora comissionada não-estável, permanecendo nessa função até hoje. Dessa forma, ingressa na docência antes de ter formação pedagógica mínima.

A primeira vez que dei aula foi em escola particular, na educação infantil, no maternal. Eu era muito novinha, tinha quinze anos, sem experiência. Então você acha que é só brincar... e era mesmo! Porque eram só os do maternal, não tinha muitas atividades... Então só brincava [...]. Porque o importante para mim foi que depois que terminei o magistério e já ingressei na Prefeitura [...](Dora).

Madalena, até os onze anos de idade, ajudava a tia, professora de escola rural, no contraturno em que estudava. Realiza o sonho de ser professora já adulta, depois de trabalhar como faxineira e enfrentar inúmeras dificuldades e resistências para dar continuidade à conclusão dos estudos. Conta que frequentava a escola rural com bastante entusiasmo e que estava se preparando para a formatura da quarta série quando recebeu a notícia de que iria ser reprovada.

A professora chamou a minha mãe e falou assim: “Dona Marta, a senhora tem que comprar as roupas para a Madalena se formar e receber o diploma da 4ª série” (que era uma coisa encantadora, era igual a uma faculdade hoje). Aí a minha mãe pegou tudo por escrito com ela e o tecido que era para o vestido chamava coco ralado. A minha mãe comprou tudo bonitinho. Quando chegou no final do ano, a tragédia! A professora tornou chamar a minha mãe e falou que, infelizmente, eu não podia receber o diploma porque eu fiquei por meio ponto, que não alcancei a média de matemática para receber o diploma [...]. “A Madalena vai tomar bomba porque ela não conseguiu alcançar a média”. Fiquei por meio ponto. Aí eu chorei... chorei muito... mas não consegui mesmo” (Madalena).

Essa reprovação frustra, por muito tempo, seu sonho de ser professora. Ele é guardado, sufocado, escondido, até mesmo reprimido, pois ela afirma que nunca havia contado a ninguém que desejava ser professora, mesmo tendo o pai como grande incentivador. No entanto, esse projeto não é abandonado, apenas adiado.

[...] Eu não falava que eu queria ser professora, não. Eu tinha dentro de mim. Eu não sei quando, mas vou ser. Antes de morrer eu vou ser professora!” (Madalena).

O tempo passou, Madalena casou-se e teve filhos. Aos trinta anos de idade, foi para a zona urbana de Minas Gerais com a família e matriculou-se no Mobral. Terminou o ensino primário e iniciou a quinta série. No entanto, a trabalho, seu marido teve que regressar à cidade de origem, levando-a a interromper, mais uma vez, os estudos.

Comecei, estudei uns cinco meses na quinta série. Estava gostando tanto! Daí o meu marido voltou para o sítio de novo e fui eu mudar de novo para lá. Falei: meu Deus, agora pronto! Mas algum dia que eu for morar na cidade de novo, eu ainda vou estudar! (Madalena).

Depois, em 1988, vem para São Paulo com seu sonho latente. Enfrenta a resistência do marido, mas conclui os estudos básicos. Trabalha como faxineira durante o dia, cuida dos filhos e estuda à noite, com sono, mas consegue terminar o supletivo da quinta à oitava.

[...] Eu cheguei com vontade! Fui direto lá no supletivo [...], foi uma luta daquela grande! Ele não queria que eu estudasse, ele tinha ciúmes, mas eu enfrentei [...]. Foi com muito sacrifício, à noite! Trabalhava de dia e estudava de noite. Aquele sono! Mas consegui, venci! (Madalena)

Assim como observado por Amaral e Souza (2007), entre as professoras que cursaram o PEC Municípios I, o trabalho ocupa “lugar de destaque na vida dessas pessoas uma vez que aos estudos reserva-se o período noturno, já comprometido com o cansaço acumulado ao longo do dia”. Madalena, mesmo enfrentando a resistência do marido e a superposição de tarefas (família, trabalho e escola), conclui o antigo ginásio, no curso supletivo, e matricula-se no Magistério. Antes mesmo de concluir sua formação pedagógica, é convidada a assumir uma sala.

Eu terminei o magistério em 1995. Foi em 1995 que eu peguei esta sala! Não. Espera aí... foi em 1994. Porque em 1995 eu fiz a formatura! [...] A diretora me deu esta sala. Não tinha professora eventual para assumir a sala, daí eu entrei. Fiquei com esta sala um bom tempo! (Madalena).

Dessa forma, Madalena realiza seu sonho, que ao longo do tempo se transforma em projeto de vida, ingressando formalmente na docência. No entanto, muitas professoras como ela ingressam na função de forma supletiva, para suprir a falta de professores, assumindo salas rejeitadas e ministrando aulas de recuperação e reforço. É um ingresso que dá início a um ciclo de pertencimento descontente e provisório, que se inicia concomitantemente à formação pedagógica inicial, se estendendo por muitos anos. Madalena é OFA, portanto, ocupante de função atividade, até os dias de hoje, e sonha em se efetivar na rede estadual por intermédio de aprovação em concurso público de ingresso para Professor de Educação Básica I (PEB I).

Alice, como Madalena, possuía outra ocupação antes de trabalhar em creche. Presenciou muitas mudanças nas concepções e no trabalho em creches, ao longo dos 25 anos de experiência. Relata que a escolha dos profissionais que trabalhariam com as crianças era bem diferente do que é solicitado hoje: a formação pedagógica mínima em nível médio, magistério.

Há 25 anos atrás só precisava ter o antigo primário, então como eu tinha, entrei.[...]. Nós éramos chamadas como pajem (Alice).

Os requisitos para o ingresso na função de pajem, depois ADI, de acordo com Alice e Cintia, não eram muitos: basicamente saber ler e escrever, ou seja, bastava o ensino primário (ou fundamental incompleto). Assim, percebemos que o trabalho em creches, inicialmente, consistia numa das possibilidades para o ingresso das mulheres em condições socioeconômicas restritas. A opção dessas professoras pela docência, ou neste caso, pelo trabalho educativo, num sentido mais amplo, com as crianças pequenas, não está diretamente relacionada às lembranças da escola, sejam elas negativas ou positivas, mas depende da

possibilidade de conciliação com as demandas familiares. Com os depoimentos, percebemos que o ingresso no magistério nem sempre se dá na juventude, como primeiro emprego ou trabalho.

Alice não nos forneceu muitas informações sobre suas lembranças escolares. Quando indagada se teve alguma dificuldade durante o ensino primário ou ginásial (atual ensino fundamental), afirma: “*fiz tudo certinho!*”.

No primário, devido eu ser muito alta assim, eu ficava muito chateada porque naquela época tinha fila e eu sempre queria ficar na frente, mas o professor me colocava lá atrás e eu ficava muito triste com isso [...]. Então eu era muito quieta e quase não conversava, muito tranquila. (Alice).

Dora afirma que era uma aluna que não teve dificuldades em prosseguir nos estudos e que a presença da mãe na escola em que estudava contribuiu para que tivesse um percurso escolar bem sucedido.

Eu sempre fui uma aluna, a famosa “CDF”, porque a minha mãe trabalhava na escola e eu tinha que ser exemplo. Isso teve um lado bom e um ruim: o lado bom era que você ia bem e o lado ruim era que você não podia sair da linha porque minha mãe estava sempre ali (ela era operacional, na época, hoje ela já está aposentada). Mas tudo o que acontecia eu tinha medo de minha mãe ficar sabendo, então quase eu não aprontava, eu era muito bobona! Então eu passei pela escola sem problemas, nunca reprovei! (Dora)

Suzete é a única a mencionar com entusiasmo que as lembranças da escola e de suas professoras influenciaram positivamente na sua escolha pelo magistério.

Eu gostava da escola, tanto que assim eu me inspirava nas professoras... Eu sempre falei que queria ser professora. Olhava pras professora e falava: ah, eu quero ser igual aquela professora! Tanto que assim... Eu tenho contato com elas ainda, né. Então a gente se vê assim e elas falam: “olha, como passa o tempo”. Hoje eu já sou vó, elas já tão bem mais velhas... (Suzete).

Além disso, acrescenta:

A minha infância foi uma infância boa, uma criança assim normal, né... Estudei sempre em escola pública. Na verdade nesta escola em que eu estudei que eu fiz o... antigamente falava o primário, né... o primário era próximo da minha casa. Foi até nesta escola que eu trabalhei os cinco anos de eventual (Suzete).

Quando convidadas a falar sobre as lembranças da escola básica, elas nem sempre se referem apenas à infância ou à adolescência, mas também à idade adulta. Algumas professoras tiveram que interromper o ensino fundamental e médio por diferentes motivos, escolares ou familiares. Como explicita Chabaud e Fougeyrollas-Schwebel (1986), no estudo sobre a autonomia relativa da produção e da reprodução, “o tempo das mulheres caracteriza-

se pela fragmentação e pela superposição de tarefas” (p.117). Devido a essa disponibilidade permanente das mulheres para com a família e seu tempo depender do de outros, a escolarização básica e a formação profissional são relegadas, muitas vezes, a um segundo plano. Portanto, a conclusão dos estudos básicos não se dá de forma linear ou ideal; consiste em *idas e vindas*, lutas, como relata Cintia, com incentivos e resistências, tanto de familiares quanto de colegas.

[...] Quando eu morava lá no sertão do Maranhão, que eu não tinha escola pra eu estudar. Meu sonho era aprender e estudar. [...] Os pais, antigamente, tinham que escolher os filhos que iam para a escola. [...] Eu sempre sonhei em ir, mas eu não podia ir porque era a caçula. Além de ser a caçula, não tinha condições de pagar para todos. Eu tinha que ficar com a minha mãe... pra ajudar...(Cíntia)

Filha de pais analfabetos, cultivava, por alguns anos, o desejo de ler e escrever para ajudar a mãe a escrever cartas para os irmãos que moravam longe. Depois da morte de seu pai, vai morar com o irmão mais velho na capital do estado, São Luis, e, então, é matriculada na primeira série.

Mas até então, pra estudar... lá na ilha, quando chegava alguém da capital, eu ficava pedindo pra me ensinar a ler... eu ficava pedindo pra me ensinar a ler porque eu gostava muito. Então eu falei: eu quero aprender... eu ficava na saia, porque criança não podia falar com adulto... Eu ficava na saia da pessoa: você sabe ler? Me ensina a ler. Você sabe ler? Me ensina a ler. Então eu ficava nessa vida, né, pra aprender. Aí eu fiquei um período, até um ano, na casa do meu irmão, na capital de São Luis. Aí eu fiz a primeira série, fiz a primeira série... Nisso eu já tinha dez anos [...] (Cíntia).

No entanto, ela só pôde dar prosseguimento aos estudos, anos mais tarde, quando uma das irmãs mais velhas a traz para São Paulo para trabalhar em sua casa.

Depois que minha irmã estava aqui em São Paulo, tal, tinha família, ela voltou até o Maranhão e precisava de gente, de mim, precisava exatamente de mim pra que eu olhasse as criança dela e eu não queria vim [...]. Aí quando ela falou: “te coloco na escola”... Huumm, ela me comprou! (risos) [...]. Aí eu vim pra cá em 80 e eu já estava com quatorze anos e eu só tinha feito a primeira série. [...] Aí a diretora falou assim: “pra você entrar vai ter que ser o seguinte: você vai ter que fazer uma provinha pra ver se você consegue acompanhar a turma”. Aí eu fiz a provinha e ela falou: “ah, você ta bem, você vai direto para a quinta série”. Então eu pulei todas... então ela me colocou direto na quinta série (Cíntia).

Cintia cursa o ensino ginásial, da quinta à oitava, em escola pública, mas a gravidez, no início da juventude, faz com que interrompa os estudos e saia da casa da irmã, postergando a conclusão dos estudos básicos.

Saí da casa da minha irmã... fui morar sozinha, tinha que fazer uma opção ou estudava ou trabalhava direto pra poder pagar as conta, pagar aluguel, pagar essas

coisa pra morar, né. Então teve muitos altos e baixos aí e foi nessa situação que eu acabei parando mesmo. O trabalho me pegava o tempo, que às vezes a gente trabalhava muito, não dava tempo de chegar na escola [...] Eu trabalhei em casa de família, às vezes a família não deixava a gente sair a noite pra trabalhar... estudar, entende? Então era isso, por isso que eu tive que fazer uma opção. Eu falei no momento certo eu volto (Cíntia).

Amaral e Souza (2007), em estudo semelhante com professoras que cursaram o primeiro PEC Municípios constataam que

A época em que cursavam o antigo ginásial é a fase mais referida como época em que exerceram concomitantemente atividades de trabalho e estudo, o que nem sempre era realizado de forma satisfatória levando aproximadamente um quarto das alunas a interromper seus estudos com o objetivo de dedicar-se exclusivamente ao trabalho (AMARAL e SOUZA, 2007).

Assim, antes de trabalhar em creche ou mesmo pensar em ser professora, trabalha para sua irmã. Com a gravidez, precisa morar sozinha e torna-se provedora da casa. O trabalho em *casa de família* e, depois, como costureira, lhe toma quase todo o tempo e, novamente, tem que interromper os estudos. Quando matricula seu filho em uma creche, aproxima-se das profissionais da instituição, começa a atuar como voluntária durante as férias do trabalho e é incentivada a prestar concurso para ADI.

Aí meu filho nasceu, tal... Eu precisei da creche, comecei a conversar com as pessoas... que era ali, trabalhavam, comecei a frequentar. Pra você ter uma ideia, eu comecei a tirar férias do meu trabalho e passava as minhas férias trabalhando (na creche) porque não fechava, como sempre não tinha férias, né. Então eu ia ajudar as meninas... eu era voluntária dentro da unidade. Aí quando abriu o primeiro concurso em 90, a coordenadora que tinha, ela me incentivou muito a estar fazendo o concurso. Aí eu fiz o concurso, foi assim... (Cíntia)

Dessa forma, Cíntia ingressa no serviço público municipal com o ensino ginásial completo numa função que hoje é considerada educativa, mas na época, assunto da Secretaria do Bem Estar Social.

Quando eu entrei na Prefeitura eles não exigiam nada, só exigiam a primeira série primária que foi quando eu fiz o concurso, só exigiam a primeira série primária. Aí eu me acomodei naquela época... (Cíntia).

Menciona que, no decorrer nos anos, se acomodou na função que exercia e com a formação que possuía, alegando ter tido uma visão reduzida da importância de dar prosseguimento aos estudos.

[...] Eu estava com aquela cabecinha! Eu já estava empregada, já tinha emprego fixo, não precisava de mais nada. Então, era bem assim que a gente vivia lá no Bem Estar Social [...] (Cíntia).

Ela menciona um dos atrativos de ser funcionária pública: a estabilidade no emprego e, de certa forma, econômica. Daí, pode-se deduzir por que as professoras não-efetivas (OFAs e Comissionadas não estáveis) desejam essa posição.

Ela retoma os estudos básicos no início dos anos 2000, com mais de trinta anos. Cursa o supletivo do ensino médio, enquanto a maioria das colegas de profissão cursava o ADI Magistério. Alega que ficou com medo de participar do processo seletivo desse programa e não ser aprovada. Dessa forma, percebemos que a escola da sua infância, tão desejada, torna-se temida. Embora revele que, por diversas vezes, foi orientada e incentivada a concluir os estudos e obter formação pedagógica, é o oferecimento da formação pedagógica, em nível médio, pela SME-SP para todas as ADIs e a exigência legal dessa formação para ingresso oficial na carreira do magistério que incomoda e desacomoda Cíntia, fazendo com que desenvolva sua rota alternativa em busca da formação pedagógica superior.

Só que a Telma que era minha coordenadora, que eu trabalhava, ela falava: “vai estudar! Vai ter um momento que você tem que estudar, vai ser obrigada!!!” (Cíntia).

Ah foi difícil, né? Porque eu fiquei um tempo parada e depois foi muito difícil a gente tentar se recuperar. Porque a gente ficou muito... como é que fala? Leiga mesmo, fiquei leiga mesmo, mas depois a gente ficou na boa... No primeiro ano que eu fiquei muito leiga, mas depois eu... assim fluiu... fluiu... era muito sofrimento[...] (Cíntia).

O termo *leiga* nesse trecho da entrevista parece estar fora de contexto, mas podemos inferir que Cíntia percebe, na passagem das creches para rede municipal de educação, a situação de informalidade de seu trabalho com as crianças. Desenvolve uma ação educacional consciente, mas desautorizada como tal, uma vez que não possui nem a formação básica nem a pedagógica, embora mencione que sempre procurou qualificar seu trabalho com as crianças, conversando com professoras de escolas particulares e obtendo formação e informação nos sindicatos.

Eu trabalhava com trinta (crianças). E a gente sofria muita dificuldade, aí fui pro sindicato pra aprender como trabalhar. [...] A parte pedagógica também... que a gente começou a aprender a parte pedagógica com experiências que algumas creches particular tinha e a gente começou a trazer pra nossa unidade de trabalho, a parte pedagógica. Aprender a reconhecer o desenho da criança, estudando... então a gente foi trazendo a parte educacional pra dentro do CEL... por fora, através do sindicato (Cíntia).

Assim, retomar o curso da escolarização básica e, depois, ingressar no ensino superior não foi fácil. A chegada de um filho, bem como o casamento, também interfere na trajetória escolar de Suzete, marcada por diversas interrupções e retomadas.

Então... começou assim... Eu... é... casei muito jovem e parei os estudos. Me casei com dezessete anos. Daí logo depois eu tive meu filho e fiquei um bom tempo também sem estudar. Mas eu sempre tive vontade de trabalhar com sala de criança e eu não tinha uma profissão. Então eu decidi voltar os estudos, né. Daí eu comecei a oitava série, onde eu tinha parado. Fiz supletivo esse ano de oitava, daí me matriculei numa escola do estado para fazer depois o magistério. Logo depois, em 98, quando eu terminei... é... tinha uma escola bem próxima, onde eu estudei, então eu fui até lá pra começar (Suzete).

A percepção de que não tinha profissão mobiliza Suzete a retomar os estudos. Encontra no marido e na sogra um ponto de apoio familiar, conseguindo concluir a oitava série no curso supletivo e ingressar, em seguida, no curso magistério.

Foi muito difícil assim porque ao mesmo tempo eu... assim... eu queria muito voltar aos estudos mas tinha o meu filho. Como eu morava no quintal da minha sogra, ela me deu muita força. Meu esposo também me ajudou muito... então à noite ele ficava e minha sogra com o meu filho. Daí eu ia mais tranqüila, né?(Suzete).

Assim, Suzete ingressa na rede estadual de ensino como professora eventual depois de ter obtido a formação mínima em nível médio, magistério. Valéria, na municipal, também depois de concluir o magistério. Dora, por outro lado, ingressa na função antes mesmo de ter concluído essa formação pedagógica em nível médio, bem como Madalena.

As recém-ingressantes na carreira do magistério que atuam nos CEIs, Alice e Cíntia, hoje são, oficialmente, Professoras de Educação Infantil (PEIs). A obtenção da formação, em nível médio, magistério, no caso de Abigail, e superior, no de Cíntia, é o que possibilitou o ingresso formal e legitimado na profissão, pois, até então, percebiam que exerciam um trabalho pedagógico, o qual não era reconhecido como tal, socialmente e no campo educacional.

Eu fui verificar que nós no Bem Estar Social já fazíamos o que nós fazemos hoje só que sem entender e conhecer o porquê você contava história, porque cantava, porque fazia aquele tipo de brincadeira (Alice).

Embora Cíntia e Alice exercessem uma função pedagógica, educativa nas creches, atuais CEIs, o ingresso formal no magistério é tardio. Vem com a oficialização da inclusão das creches no sistema municipal de educação de São Paulo (lei 13.574/2003) e a consequente cobrança da formação pedagógica mínima, aspecto que será abordado na próxima seção do trabalho.

No entanto, esse ingresso e exercício autorizado da função docente, na perspectiva de Cíntia, não ocorrem sem a resistência e desconfiança das professoras “mais antigas” no campo educacional e na rede municipal.

Nós íamos ficar tudo no Bem Estar Social... Quando a Marta decretou que ia passar os funcionários e as creches pra Educação Infantil [...] e você ter que ouvir os colegas de profissão estar falando, chegar pra você e falar: “as crecheiras chegaram!” Infelizmente é isso... é “as crecheiras chegaram!” (Cíntia).

[...] Eu lembro quando nós passamos pra... pra educação, nas reuniões pedagógicas, nesses encontros [...], nós chegávamos e aí o pessoal olhava com o nariz em pé: “ai, as ADIs chegaram... o pessoal de creche chegaram!” (Cíntia).

Em síntese, os caminhos que levaram essas mulheres à profissão docente são variados, embora possamos encontrar, em alguns momentos, diversas semelhanças. Dora, Suzete, Cíntia, Alice e Madalena, por exemplo, cultivam, desde cedo, o sonho infantil de serem professoras ou algo semelhante. Os percalços durante a escolarização básica de Cíntia e Suzete, advindos principalmente da chegada de um bebê, revelam como elas encontravam-se diante da difícil escolha entre filhos, trabalho e escola. Mesmo com o tempo fragmentado, marcado pela superposição de tarefas, essas mulheres se organizam com ou sem a ajuda familiar e dão prosseguimento à sua formação básica e profissional. Para Madalena, a dificuldade em concluir os estudos está relacionada à reprovação no ensino primário rural, a ausência de escolas ginasiais na região em que morava, às constantes mudanças depois de adulta e, por fim, à resistência do marido. No entanto, não desiste de ser professora, algo que se torna em sua vida, uma homenagem ao pai e uma conquista pessoal.

O estudo de Amaral e Souza (2007) também indica que “os motivos que levaram as alunas-professoras a abandonarem temporariamente a escola são múltiplos, contudo, houve maior incidência nos casos de construção familiar (casamento e filhos) e principalmente de dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Quando isto ocorria, optava-se pela família e filhos, em detrimento da continuidade de sua escolarização e profissionalização”.

As professoras entrevistadas nos apresentam histórias densas, por vezes contraditórias (POLLAK, 1989), resultantes de processos de reflexão e reinvenção de suas trajetórias, marcadas pela relação com outras pessoas e com o contexto social, familiar, profissional, acadêmico, político-educacional, etc.

Madalena, Suzete e Cíntia, concluem os estudos básicos no curso supletivo do ensino médio, antigo colegial. Embora tenham enfrentado dificuldades em seus respectivos processos de escolarização, o projeto de ingresso no magistério, na infância, na juventude ou na idade

adulta é o fio condutor de seus movimentos em busca dessa formação básica e, posteriormente, da superior.

No entanto, essas trajetórias escolares cheias de *idas e vindas, altos e baixos*, fazem com que o ingresso oficial no magistério de Madalena e Cíntia seja postergado. Insistimos nessa questão, pois ainda pequena, ou seja, informalmente, Madalena já se arriscava, como uma espécie de auxiliar da tia professora, numa escola rural. Cíntia desenvolvia um trabalho pedagógico na creche antes de obter a formação pedagógica mínima, adquirida no ensino superior, uma vez que não fez o magistério regular e também não cursou o Programa Especial em nível médio, oferecido a ela e suas colegas de trabalho.

Além disso, as professoras, com exceção de Dora que iniciou na função docente numa escola particular, além de ter cursado o magistério em escola privada, são alunas egressas da escola pública, ingressam e atuam exclusiva e unicamente nesta. Por quê? Os aspectos do ingresso na carreira do magistério público serão analisados na seção a seguir.

5.1.2 O ingresso no magistério público

Conforme analisávamos, cinco das professoras entrevistadas iniciaram na função docente diretamente no magistério público, o que não significa, necessariamente, ingresso na carreira ou efetivação no cargo. Convidadas a falar sobre esse início na *profissão* docente, como Suzete se refere ao trabalho que exerce, percebemos algumas das peculiaridades desse ingresso. Madalena revela dificuldades e preocupações das professoras iniciantes quando menciona as expectativas da primeira escola em que atuou em relação ao seu trabalho: recuperar classes difíceis, com os chamados problemas de aprendizagem e disciplina.

Quando eu terminei (o magistério) a diretora me deu esta sala. Não tinha professora eventual para assumir a sala, daí eu entrei. Fiquei com esta sala um bom tempo! [...] Eu peguei esta sala enfeitada porque a professora não dominava os alunos. Eu não tinha muita experiência porque eu tinha ficado somente com essa. Então eu entrei e consegui! Fiquei com esta sala até agosto, depois a professora voltou e eu peguei esta livre lá no Ulisses (está nesta foto por aqui, depois te mostro). Lá eu peguei uma terceira série livre e fiquei o ano inteirinho. E nunca mais parei, estou dando aula direto [...] (Madalena).

Suzete menciona que começou como professora eventual, e somente depois de cinco anos, conseguiu ser professora de uma turma, por um período maior do que quando cobria faltas e licenças curtas das professoras titulares. Relembra com entusiasmo a satisfação em ter uma remuneração melhor.

Daí eu me envolvi, porque eu falei ah, é o que eu gosto realmente, né... só que a caminhada não foi fácil. Daí eu fiquei nesta escola, cinco anos como eventual, pela Norte 1. Depois de cinco anos... daí foi que eu mudei de diretoria, daí fui pra Norte 2, onde eu consegui pegar uma sala. Daí foi tudo de bom! Eu comecei a ter um salário porque até então não tinha, era muito pouco eventual ganha pouco, pelas aulas (Suzete).

Percebe-se nesse trecho a contraposição que faz em relação a sua atuação, enquanto professora eventual (que *ganha pouco*) e quando consegue assumir uma sala por um período maior (*tudo de bom*). No entanto, seu vínculo empregatício permanece o mesmo: OFA. No fragmento abaixo, percebe-se que frequentemente são obrigadas a deixar turmas com as quais estavam estabelecendo vínculos. Vivem a angústia em relação à incerteza da volta da professora *estabelecida*, num exercício *picado* da docência, interrompido.

Assim... pegava uma licença de três meses. Às vezes a professora não voltava, daí ficava mais um tempo... mas o ano todo, na verdade... pra você ter uma ideia... são doze anos ao todo né ... sala, sala mesmo... assim de ficar o ano, acho que foram três. O resto é tudo picado (Suzete).

Ao longo destes anos na profissão, considera-se uma pessoa feliz e realizada. Entretanto, ressentido-se de não ter, ainda se efetivado na rede estadual, revelando ser essa uma meta a ser alcançada em algum momento de sua vida.

[...] Eu me considero uma pessoa feliz. Sou realizada profissionalmente... só não sou mais porque ainda não sou efetiva [...] (Suzete).

No desenrolar da entrevista, Suzete menciona que percebe o tratamento diferenciado por parte de algumas colegas de profissão. Desabafa, pois são vistas, muitas vezes, como *quebra galhos*, professoras de menor valor. Nas palavras de Elias e Scotson (2000), *outsiders*, diferentemente das professoras efetivas detentoras de cargo, *estabelecidas* na função.

Então na verdade assim, eu, graças a Deus, nunca tive problema [...] Então você vê sim, vamos dizer, uma discriminação. Aquele professor que é efetivo, muitas vezes, não todos, mas alguns... eles falam, eles olham diferente... a gente sente isso, né. Então eles olham diferente... é o professor tá aqui, é aquilo que eu havia falado, é um “quebra galho”, né (Suzete).

Valéria menciona que teve uma breve experiência como professora eventual na rede estadual, antes de ingressar na rede municipal. Suas primeiras impressões coincidem com o depoimento de Suzete.

Na época eu e a Lúcia pegamos substituição em escola do estado [...]. A gente tem arrepio daquela escola do Estado. A gente era tratada igual cachorro! Elas discriminavam bastante a gente como substituta [...] ficamos menos de seis meses [...]. A gente não era respeitada, desde os titulares lá não aceitavam a gente, ficava lá

no canto na sala dos professores, era bem discriminada. As crianças não tinham respeito porque éramos substitutas. Era uma escola de periferia bem barra pesada [...] aí quando a gente pegou o gosto pela prefeitura e viu que o ambiente era diferente, era bem tratada, ganhava mais, trabalhava menos horário, aquela educação, aquele carinho... então desistimos do estado (Valéria).

Nesse trecho, conta como se sentia na escola e na função de professora eventual. Exemplifica, como Suzete, algumas das inúmeras dificuldades que as OFAs enfrentam para permanecer nessa função e posição, como a discriminação das professoras efetivas e até mesmo dos alunos. Ao mesmo tempo em que são rejeitadas e discriminadas, são necessárias ao funcionamento e oferecimento da educação pública na rede estadual, pois como foi visto no mapeamento do capítulo anterior, essa rede não tem seu quadro de professores efetivos completo.

Ao chegarem como professoras novas na instituição, percebem as barreiras relacionais que são levantadas por professoras efetivas, marcando a posição diferenciada das *estabelecidas* e das *outsiders*. O estudo de Elias e Scotson (2000) sobre a relação entre os moradores mais antigos e os novatos, num bairro industrial inglês, também evidencia essa relação tensa entre os grupos. “Para preservar o que julgavam ter alto valor, eles cerravam fileiras contra os recém-chegados, com isso protegendo sua identidade grupal e afirmando sua superioridade” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 25). No entanto, com o tempo, as professoras conseguem diminuir essas barreiras, resistências e preconceitos encontrados. De forma tática, conseguem se manter nessa posição instável, com a perspectiva de, algum dia, se efetivarem e ganharem estabilidade..

Além dessas barreiras relacionais, as professoras OFAs encontram restrições inerentes às características funcionais vindas diretamente da SEE-SP: não podem se inscrever em todos os cursos oferecidos aos docentes, como nos conta Madalena.

Isso dava sempre... qualquer curso que surgia que eles falavam : “vocês não podem fazer”... a gente ficava... (Madalena).

No entanto, o que mais incomoda Suzete, com relação ao cargo, é o sentimento de não pertencimento, a dificuldade em manter vínculos com os demais professores e alunos, uma vez que mudam muito de escola. Ser OFA é algo penoso, mas necessário. Os depoimentos das duas professoras OFAs revelam a necessidade de se estabelecerem e pertencerem a uma comunidade escolar, não apenas *quebrando galhos*. Essa *eterna temporariedade* lhes causa sofrimento e sentimentos de rejeição, adiando uma real estreia no magistério.

Vivem num “contentamento descontente”, uma vez que não querem e não podem perder esse vínculo com a rede estadual, pois precisam trabalhar para complementar a renda

familiar. No caso de Valéria e Cíntia, solteiras, a renda familiar depende exclusivamente do trabalho delas. Ao mesmo tempo em que exercem essa docência interrompida, desejam a efetivação. Querem desfrutar da “euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.21). Em síntese, as OFAs desejam ser aprovadas em concurso público para se efetivarem.

[...] Eu vejo hoje como algo assim... muito triste, sabe? Vejo até como uma humilhação, porque o professor OFA ele não tem estabilidade nenhuma. Hoje ele tem uma sala de aula, amanhã ele não tem. Muitas vezes, ele é assim... tachado assim, né como aquele professor “quebra galho”, vamos dizer assim. Ele tá aqui, mas ele não tem um vínculo numa escola. Hoje ele tá, amanhã ele não tá. Então pra nós, OFA, é ruim. É muito ruim. Então o sonho do OFA eu vejo como é... passar no concurso e ser efetivo. Então ele vai ter uma estabilidade, ele vai ter uma escola que ele pode estar trabalhando, ali ele vai ter um vínculo, né, com as pessoas. Ficar de escola em escola é complicado. Às vezes você tem um sonho de fazer assim um trabalho naquela escola e você não pode porque você até tenta realizar algo de bom, mas quando você está começando... daí você tem que largar a sala, então é difícil... (Suzete).

A imprevisibilidade inerente ao cargo, já que num momento podem ter uma sala atribuída e amanhã, ou daqui a duas semanas, não tê-la mais, interfere profundamente na vida dessas professoras. Suzete revela, com pesar, que teve de interromper seu curso de pedagogia na UNIBAN em 2002 por ocasião de ter perdido uma sala que lhe fora atribuída.

Às vezes você pegava uma sala e achava que a professora não ia voltar, daí ela voltava, você perdia aquela sala. Daí a sua vida também acabava até atrapalhando porque você fazia planos, né? com aquele ano, com o que você ia estar recebendo então complicava muito. Tanto que quando eu fui prestar a faculdade, eu tive que cancelar a matrícula, porque eu dependia do salário pra pagar a faculdade... (Suzete)

De acordo com as informações obtidas na APEOESP, os estados e municípios teriam de criar sistemas próprios de previdência social, caso não o fizessem, deixariam de receber recursos do Governo Federal. Em 2007, o Governo do estado criou a SPPREV (São Paulo Previdência), mas o que fazer com os professores e professoras contratados?

[...] Esse regime próprio de previdência estabelece que só pode ser contemplado para aposentadoria os servidores públicos efetivos. Como no Governo do estado tem quase 200 mil servidores nessa situação, criou-se uma crise do ponto de vista político com o funcionalismo e outra crise que é a financeira. Para criar a SPPREV teria que jogar todos os temporários nesse regime (APEOESP).

Assim, OFAs que lecionavam à data da publicação da Lei Complementar n. 1.010/07, obtiveram a estabilidade. Novamente, a APEOESP nos forneceu mais informações sobre as peculiaridades desse processo.

O sindicato interveio e houve um acordo entre o Governo Federal e o do Estado para a permanência dos professores temporários no regime específico da previdência. Então esses temporários alçados à condição de efetivo [...]. Somente os que estavam vinculados, ou seja, somente os que ministravam aulas (mesmo que ele teve vínculo a partir daquele dia) tiveram garantida a sua estabilidade. [...] Então ele foi estabilizado [...], porém houve uma imposição: esses professores devem passar por um processo seletivo em dezembro de 2009. Quem não conseguir ser aprovado com 50% dos pontos vai ficar com a jornada de dez horas mais duas e desenvolver atividades correlatas na escola (APEOESP).

No entanto, essa estabilidade não foi garantida de forma igual a todos os docentes temporários. Foram criadas subcategorias dentro da categoria OFA. De acordo com a apropriação dessa reforma por Madalena, o critério utilizado para enquadrar determinado professor OFA em uma categoria ou outra foi o seguinte: quem estivesse em regência de sala aula até 21 de junho de 2008 entraria na categoria F, quem não estivesse, na L e, portanto, deveria dar aula um ano sim, outro não.

É assim: o Governo fez essa mudança mesmo. O ano passado, de 21 de junho (2008) para cá, quem estivesse atuando em sala de aula entrou na categoria F [...]. Eu dei sorte porque eu estava com sala também e quem está na categoria F tem direito de pegar sala. Tem que fazer uma provinha, (segundo o Governo está escalando) e vai ser avaliada para ver se pode estar na sala de aula. [...] Quem está na F, que não conseguir (obter a nota mínima na prova) vai para a diretoria (de ensino) e vai trabalhar como eventual [...]. Quem está na categoria L, quem pegou sala esse ano... tenho uma amiga que pegou sala. A diretora tirou da sala, teve que sair, teve que largar a sala se ela quisesse trabalhar o ano que vem ... porque é assim na categoria L, trabalha um ano sim outro não...(Madalena).

Na referida prova realizada ao final de 2008, Madalena acertou 55% das questões. Segundo ela “*não foi tão bem, mas também não foi mal*”, conseguindo permanecer na categoria F. No final de 2009, todos os OFAs (tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) foram submetidos a uma nova prova. A pontuação obtida na mesma interferiu na categoria preliminarmente obtida e na atribuição de classes e aulas. Na ocasião da entrevista, Madalena demonstrou ansiedade com relação a esta nova prova.

Quando Suzete foi entrevistada, no início de 2010, comentou sobre seu desempenho na prova de 2009 e as vantagens obtidas: conseguiu a atribuição de uma classe de primeiro ano, em vez de ocupar uma vaga de professora eventual. Acredita que essa conquista se deve à pontuação na prova e por estar na categoria F. Isso teria lhe proporcionado uma classificação melhor que a de professoras mais antigas, que frequentemente tinham classes atribuídas, mas que não obtiveram uma pontuação razoável na mesma.

Esse ano, na verdade, esse é um ano que eu consegui pegar logo no começo... porque teve uma prova, e dessa prova, dependendo a classificação e a pontuação você conseguiria pegar uma sala logo no começo. Isso que me ajudou bastante. Daí eu já peguei uma sala logo no começo do ano. Então se eu não tivesse passado, com certeza, eu não teria pego e teria ficado como eventual [...] Agora aqueles que estavam com a visão mais ultrapassada, mais antiga, que não se abriu pro novo, eu acredito que não conseguiu devido a isso (Suzete).

A criação da categoria F garantiu um tipo de estabilidade aos profissionais que passaram a pertencer a ela, pois têm a certeza de não perderem o vínculo funcional ao final do ano ou de um período, além de uma remuneração mínima mensal fixa, proporcionada por esse prolongamento do tempo de permanência diário na escola. No entanto, essa estabilidade gerou instabilidade e transtornos a outros professores e professoras em categorias menos prestigiadas, como a L, mas Madalena e Suzete não conseguiram nos fornecer mais informações a respeito, pois têm compreensão parcial dos critérios adotados.

Então eu fiquei na categoria que eles falam F... Então isso é até engraçado a gente estar falando isso, né, porque assim: a gente pergunta na escola ou até mesmo pra supervisoras e eles não têm o esclarecimento. Então quer dizer, na verdade, a gente fica sem saber. Eu só sei de uma coisa que o F é melhor do que o L e o O. É isso o que eu sei. Com o F você tem uma estabilidade de assim... estar na escola, mesmo que você não venha a pegar uma sala, você permanece na escola, ganhando por 12 aulas (Suzete).

Na categoria F aumenta a remuneração, pois elas permanecem na escola mesmo quando não vão substituir os professores, eventualmente ausentes, exercendo uma função de apoio ao processo pedagógico. Possuem um vínculo maior com as respectivas escolas. A professora eventual só comparecia à escola quando faltava um professor, ou o este encontrava-se em licença; portanto, a remuneração era bem menor e o seu vínculo ainda mais tênue. A certeza do recebimento de um valor mínimo, ao final do mês, foi visto como positivo por ambas as professoras.

Enfim, com a implantação das provas foram alteradas posições e privilégios de diversos professores e professoras no momento da atribuição de aulas e classes. Gerou angústias, boatos e a criação de uma nova hierarquia – dessa vez, entre OFAs – na função docente, além da já existente entre estes e os efetivos.

Então o comentário ainda... tudo está assim, comentários, né... quem já passou nessa prova não vai ser obrigado a fazer de novo a prova. Daí pode fazer pra pontuação, mas não pra é... classificação... pra ajudar na pontuação. E quem não passou, é... e reprovar três anos, me parece que fica sem sala mesmo... então quem não passou, tem prestar e vai ter que passar (Suzete).

Anteriormente, o tempo de regência no magistério estadual definia a ordem de classificação, certo *status* dos mais antigos e a prioridade em relação à escolha das classes remanescentes da escolha dos efetivos. Com a introdução da pontuação da prova nessa escala, associando-a ao tempo de regência, abre-se a possibilidade de docentes menos experientes “passarem à frente”. Suzete revela que, mesmo contratada há doze anos pela SEE-SP, possui baixa pontuação, ou seja, pouco tempo de regência em sala de aula em relação a professoras, com mais de vinte anos, como OFA nessa rede, por exemplo.

São as mais antigas, elas são bem mais antigas. Daí assim: todas conseguem pegar sala, né, tem uma certa pontuação. Então quando você tem uma pontuação baixa, você nunca pega, quando você pega é tudo picado... então é complicado, né (Suzete).

No entanto, essa instabilidade vivida não é produzida apenas na rede estadual de ensino. As professoras OFAs, muitas vezes, acumulam a função docente com outras redes. Além do vínculo com SEE-SP, Suzete mencionou que, por diversas vezes, inscreveu-se para trabalhar como professora contratada na rede municipal de São Paulo e outras redes municipais para complementar sua renda mensal.

Oh, aqui em São Paulo foram três... em Osasco é... daí eu trabalhei em dois, dois contratos... fui pra Osasco já... então lá foram dois... não muda muito, é a mesma coisa. Você faz a inscrição daí você trabalha um ano, depois de um ano eles cancelam seu contrato, daí abre de novo... (Suzete).

Diferentemente dos contratos da rede estadual, esses a que ela se refere têm duração de um ano. Como podemos perceber, a contratação das OFAs se repete e permanece por anos, às vezes, ininterruptamente. Estão diante de um paradoxo: algo que deveria ser temporário e pontual torna-se permanente, como vínhamos discutindo no capítulo anterior. A abertura de concurso público para ingresso na carreira do magistério estadual, nos anos iniciais do ensino fundamental, não tem sido frequente, embora existam inúmeros cargos vagos.

Madalena é OFA há dezesseis anos e Suzete, há doze e não foram aprovadas no último concurso público de ingresso, em 2005.

Eu prestei esse concurso e não passei nesse concurso. Foi muito concorrido. Eu achei assim a prova um tanto extensa, cansativa, não tive como fazer cursinho, nada... Então eu não me preparei pra isso. Então eu não passei (Suzete).

Dessa forma, Suzete atribui à falta de tempo para estudo e preparação sua reprovação nesse concurso. Os professores costumam comprar apostilas e se inscrever em diversos cursos organizados especificamente para esta “preparação”. Esses são outros produtos do mercado de

formação cujo público-alvo são os professores. Geralmente, são oferecidos pelos sindicatos, instituições de ensino superior e outras entidades criadas com esses fins.

Em síntese, o que predomina entre as OFAs é um sentimento de não pertencimento, o desejo de efetivação latente para se estabelecerem, pois, no âmbito salarial, não recebem menos que os efetivos quando estão em regência de classes⁴⁰, mas não podem se orgulhar em dizer: “esta ou aquela é a minha escola!”

O eventual pegando sala ele tem o salário igual do efetivo, não muda nada. Os benefícios são os mesmos... você todo ano você sabe que tem um vínculo ali naquela escola. A diferença maior é esta, né (Suzete).

Com relação ao início no magistério público municipal das professoras não estáveis, também chamadas de Comissionadas, Dora e Valéria explicam como obtiveram esse vínculo funcional.

Sou comissionada, [...] fiz a inscrição na coordenadoria, eles me chamaram e dei sorte porque foi para trabalhar na escola que eu queria mesmo! (Dora)

[...] A gente fez inscrição na coordenadoria e a gente ia todas as quartas-feiras escolher uma escola. Quando chegou a nossa vez, a gente escolheu [...]. Logo que nos formamos, fizemos a inscrição e conseguimos (Valéria).

Ambas mencionam que iniciaram, no magistério municipal a partir da inscrição como professoras na Coordenadoria de Educação na mesma época, no início dos anos 1990, ou seja, foram contratadas para exercer a função docente. Valéria menciona que, na época, não houve abertura de concurso público para ingresso e que, quando foi chamada, optou por trabalhar em uma escola de educação infantil. Dora, pelo ensino fundamental na escola em que estudara quando criança.

Em relação ao início do exercício na função, mencionam que obtiveram apoio de professores e profissionais da educação mais experientes nas respectivas escolas. Dora, por exemplo, relata que foi bem recebida na escola para a qual retornara como professora.

Eu tive bastante apoio pelo fato de eu ter estudado lá. A coordenadora é a mesma até hoje, (ela foi coordenadora eu sendo aluna e é coordenadora eu sendo professora). Então eu tive muito apoio, o pessoal me recebeu bem e até hoje eles tem um carinho muito grande por mim; eles dizem assim: “ela é o fruto daqui!” (Dora).

Valéria menciona as oportunidades e acolhimento que obteve em contraposição às dificuldades enfrentadas pelas amigas, também iniciantes.

⁴⁰ Tomamos conhecimento do oferecimento de alguns incentivos, como facilitação para a compra de computadores, exclusivamente para os professores efetivos, mas Suzete não se lembra ou se ressentido disto.

[...] A gente entrou e foi aprendendo. A coordenadora foi nos ensinando e ajudou bastante a ser substituta e estou até hoje. A Ana desistiu, ela pegou uma sala que era integral (daqueles alunos que eram bem doidos) aí não agüentou e pediu exoneração. A Lúcia deu problemas de saúde nela e desistiu da EMEF... elas casaram e eu continuei trabalhando (Valéria).

No decorrer da conversa, conta que uma de suas colegas de início de carreira conseguiu se efetivar, se *titularizar*, há pouco tempo, mas que ela ainda não.

[...] A Lúcia conseguiu se titularizar, passou no concurso. Eu não consegui ainda, continuo comissionada. E estamos batalhando [...] (Valéria).

O termo *ainda* que aparece no depoimento, assim como para Suzete, revela que houve tentativas frustradas de ingresso por intermédio de concurso público; ao mesmo tempo indica uma meta, um objetivo a ser alcançado, insistência, busca de uma realização profissional. Assim, nossas professoras podem ser consideradas “nômades da felicidade” (JOSSO, 2004). Constatam a provisoriidade da felicidade que detêm e partem em busca, deslocam-se, movimentam-se, traçam novas rotas em busca dessa felicidade. À medida que alcançam um ideal, um objetivo, planejam novas metas para o futuro, novas realizações. Conseguem ingressar no magistério público, nas escolas almejadas, são funcionárias públicas, mas querem mais: buscam a estabilidade profissional, via efetivação.

Diferentemente das professoras OFAs na rede estadual, segundo Valéria, as Comissionadas não podem ser demitidas, a menos que o quadro docente da educação no nível em que atuam esteja completo. Afirma ter obtido essa informação no sindicato. No entanto, isso não a deixa totalmente segura. Um dos motivos que a leva ao ensino superior é o receio de que, para dispensá-la, seja usado o argumento de que não possuía a formação mínima prevista em lei.

[...] Eles não tem o direito de mandar embora. O sindicato está entrando com ação, [...] enquanto o quadro da prefeitura não estiver completo eles não podem... eles podem até mandar para qualquer Coordenadoria ou para a EMEF⁴¹ mas não podem mandar embora, mas tem que ter o curso superior (Valéria).

Percebemos, também, em diversos trechos da entrevista com Valéria que ela se percebe, enquanto professora não-estável, ora como *eventual* ora como *substituta*, ou seja, aquela que exerce seu papel de substituição na ausência de outrem, alguém *estabelecido*, em eventualidades. Revela a ambiguidade do exercício da profissão, bem como o cerceamento da plenitude dessa docência que o vínculo gera. Está a serviço das necessidades da rede, pois é

⁴¹ Ela sempre fez a opção por EMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil, mas sabe que se houver maior necessidade em EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, deverá ir.

convidada a mudar de escola sempre que se faz necessário suprir a ausência de professoras. Relata que poucas vezes ficou com uma turma durante um ano letivo, ressentindo-se de ainda não ter exercido, realmente, um trabalho pedagógico, caracterizado, no seu entender, pelo desenvolvimento de projetos didáticos de longa duração. Dora, em contrapartida, revela que há dez anos conseguia ter classes de ensino fundamental atribuídas com frequência.

[...] Eu pegava a sala e quando dava a metade do ano já perdia a sala [...]. Já fiquei um ano inteiro. Depois tinha que ir em outras escolas, em outras EMEIs porque quem tivesse sem sala tinha que ir substituir em outras; nunca tive um projeto, um plano de aula fechado, só com substituição mesmo, nunca tive uma experiência legal fechada (Valéria).

[...] Já peguei quarta, terceira, segunda; antigamente a gente tinha mais chance, agora, como tem os professores adjuntos, então quase não tem falta de professores e salas vagas, mas há 10 anos eu pegava direto (Dora).

Valéria e Dora nos apresentam suas perspectivas acerca do trabalho, do vínculo, das dificuldades e dos direitos diferenciados inerentes ao cargo comissionado não-estável. Pelo fato de os professores Comissionados não conseguirem, muitas vezes, a atribuição de uma classe ou quantidade mínima de aulas, não podem participar dos Projetos Especiais de Ação (PEAs). Esses Projetos são desenvolvidos nas escolas, rendem pontuação e maior remuneração para os professores participantes. No entanto, essa exclusão não atinge apenas os comissionados, mas todos os professores, efetivos ou não, que exercem uma função supletiva⁴² nas escolas ou optaram pela Jornada Básica Docente (JBD).

Comissionado não pode participar de Projetos (PEA). Só se assumir uma sala [...]. A nossa escolha é feita na Coordenadoria, todo começo de ano. Antigamente, antes de encerrar o ano todos os comissionados eram convocados e lá escolhia a escola que melhor lhe atendesse e sempre tinha uma escola que você queria. Agora é mais confuso, continua a escolha sendo lá, mas é para onde tiver vaga. Então sofre-se muito porque os horários não coincidem e muitas pessoas acumulam cargo... É muito complicado! E o comissionado é ainda pior porque não se tem nada para oferecer! (Dora)

Nesse trecho, ela nos fornece um panorama das mudanças que presenciou, ao longo dos anos, como professora não-estável. Pontua que atualmente sobram menos classes para as professoras Comissionadas “disputarem” uma atribuição, já que as classes remanescentes são oferecidas, primeiro, às Estáveis. Valéria se esforça para nos explicar a diferença entre ser estável e não-estável.

⁴² Ficam no módulo dos turnos ou períodos, à disposição da escola para substituições e apoio aos professores.

Estáveis são como eu... sou comissionada não estável, está escrito isto no holerite [...]. As Comissionadas não têm quase direito nenhum, estas coisas que outras têm no salário, não têm. Só melhorou porque eu ganho a jornada inteira, no JBD (Valéria).

Explica que as colegas em melhor posição começaram como contratadas e se tornaram Estáveis. Afirma que, por pouco, não foi beneficiada pela regulamentação legal que deu estabilidade a diversos servidores públicos no início dos anos 1990. Faz menção ao não recebimento de algumas gratificações que as professoras com classes atribuídas recebem, não necessariamente por serem efetivas ou Estáveis, mas pela situação em regência de sala. No entanto, nem para Dora e Valéria, há uma compreensão exata da diferença entre ser estável e não-estável (Comissionada).

Os estáveis eu nem sei te explicar! Eles estão abaixo dos efetivos, e acima dos comissionados. Os estáveis eles não são mandados embora. Eles recebem sempre os benefícios, estão sempre junto... são os estáveis!(Dora).

Como as professoras OFAs, as não-estáveis mantêm-se, ao longo dos anos, vinculadas às respectivas redes de ensino. No entanto, o dia de amanhã é sempre incerto. Possuem mais dúvidas com relação à sua permanência e pertencimento à rede do que certezas. Dora, ao afirmar que os professores estáveis em geral não são *mandados embora*, faz com se projete mais uma vez o par figurativo *estabelecidas-outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000), ou seja, os professores e professoras estáveis são quase professores e professoras estabelecidos, pois *estão sempre junto*, mas docentes comissionados não podem dizer o mesmo.

As Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), embora efetivas, estavam vinculadas à Secretaria do Bem Estar Social, portanto *outsiders* da Educação. Alice é contratada para trabalhar na creche, inicialmente como pajem. Depois presta concurso e é efetivada como ADI, na década de 90. Como explica no trecho abaixo, embora o trabalho apresentasse a dimensão pedagógica e educativa, não pertencia à educação.

Nós éramos chamadas como pajem. Os anos foram passando, chegou o concurso e quem já estava trabalhando começou a estudar novamente para fazer o concurso. Eu fiz, graças a Deus gosto muito de estudar e passei. Foi o primeiro (concurso) que começou na prefeitura para trabalhar com a educação infantil que na ocasião não era educação infantil, era Bem Estar Social (Alice).

Cíntia ingressa na creche à época do concurso para ADI. Relembra que não lhes era exigido nenhum tipo de conhecimento pedagógico-educacional e apenas o ensino fundamental, como já discutíamos anteriormente. Assim, inicia no serviço público com um trabalho educativo intuitivo, leigo. No entanto, diante das necessidades e desafios advindos desse universo educativo, busca qualificar seu trabalho.

A gente sofria muita dificuldade. Aí fui pro sindicato pra aprender como trabalhar. [...] Fomos aprendendo sobre a questão da alimentação, a questão da saúde. A gente foi batalhando pra pedir auxiliar de enfermagem nas creches que não tinha... A parte pedagógica também... que a gente começou a aprender a parte pedagógica com experiências que algumas creches particular tinha e a gente começou a trazer pra nossa unidade de trabalho, a parte pedagógica. Aprender a reconhecer o desenho da criança, estudando... então a gente foi trazendo a parte educacional pra dentro do CEI... por fora, através do sindicato (Cíntia).

Por essa razão, ressentem-se quando tomam conhecimento da possibilidade de permanecerem vinculadas à Secretaria do Bem Estar Social à época da transferência dos CEIs, antigas creches, para a Secretaria de Educação. Explica que foi cogitada a contratação de “verdadeiras professoras” para o trabalho com as crianças pequenas, evidenciando o quanto não eram. No entanto, a lei 13.574/2003 incluiu os CEIs e as suas profissionais na estrutura da SME-SP.

[...] Ela já pôs direto as criança... assinou o decreto, né, que colocou as creche... que na verdade... quem ia... era só as creche e as criança. Nós íamos ficar no Bem Estar Social (Cíntia).

A inclusão das creches e das profissionais que lá atuavam na Secretaria de Educação foi uma grande conquista para a categoria. No entanto, pertencer ao quadro de funcionários da Educação não significava transformação instantânea em professoras: precisavam da formação pedagógica mínima. Antes da promulgação dessa lei, a SME-SP já havia iniciado o curso ADI Magistério, brevemente discutido no capítulo anterior. As educadoras de creche que não possuíam o magistério poderiam cursá-lo em um ano caso possuíssem o ensino fundamental completo; em um ano e meio se incompleto; as que já possuíam formação pedagógica em nível médio ou superior no momento dessa transição foram transformadas em Professoras de Desenvolvimento Infantil, PDIs, imediatamente⁴³.

Cíntia, com receio de não conseguir acompanhar e fracassar nessa retomada dos estudos, diz que ficou vendo as colegas cursarem o ADI Magistério e que até mesmo as incentivou, mas não se inscreveu. Dessa forma, seu ingresso na carreira do magistério demora um pouco mais do que o de Alice, que aproveita a oportunidade e se inscreve, obtém a formação pedagógica mínima e se torna PDI.

No entanto, ser Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI) não era o mesmo que ser Professora de Educação Infantil (PEI). Elas pertenciam ao quadro do magistério, mas com um tipo de ressalva. A presidente do SEDIN comentou bastante sobre essa vitória parcial.

⁴³ Uma das professoras entrevistadas se encaixava nesse perfil, mas sua entrevista não foi objeto de análise nesse trabalho.

Se você ver a proposta inicial era PEI já, era Professor de Educação Infantil. [...] Mas eu tomei tanta paulada, tanta resistência, tanta resistência [...] Como elas não tinham prestado concurso pra Professor de Educação Infantil, eles iriam entrar na justiça. [...] Bom, eu falei... bom tem esse risco, né, deles questionarem. [...] Aí eu fiquei preocupada com isso. E aí eu fui discutir com a Secretária na época e esse nome de PDI me veio eram quase duas horas da madrugada que eu estava lá na Secretaria... Eu falei já sei! Vamos mudar o nome... Se manter Professor de Educação Infantil eles vão entrar na justiça questionando. Já sei! O interessante pra mim é o reconhecimento delas como professoras e inseri-las na carreira do magistério, então a gente muda agora. [...] Aí eu fiquei pensando e me veio o nome PDI, Professora de Desenvolvimento Infantil, que fugia de qualquer questionamento (SEDIN).

Dessa forma, a transição da nomenclatura do cargo de ADI para PDI tem grande significado e importância para essas mulheres. Foi uma estratégia desenvolvida para o seu ingresso legitimado na profissão. Cíntia e Alice estão convictas de que, há muito tempo, desenvolvem um trabalho pedagógico em seus respectivos CEIs, embora o mesmo não tivesse sido, durante anos, nem reconhecido, nem legitimado. O trabalho pedagógico, ainda que tímido e informal, leigo, era exercido numa espécie de clandestinidade. Hoje, atuam com a convicção de que essas atividades têm importância pedagógica. Orgulham-se de seus saberes e práticas. Atualmente, são Professoras de Educação Infantil e isso significa que, finalmente, podem dizer que são professoras e que pertencem ao magistério municipal, embora todo o tempo anterior de trabalho, nas creches (CEIs), não seja computado como trabalho docente para fins de aposentadoria.

PRO-FES-SOR, é uma profissão, é motivo de orgulho...luta... então é...motivo de realização, mesmo, embora tenha muito a conquistar...é orgulho, é orgulho demais... principalmente quando você vai preencher uma ficha... sua profissão? É sua profissão... Quando você fala sua profissão: ADI. O que é isso, certo? O que que é isso? Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Isso faz o que? Você vê que uma pequena mudança na palavra... tem que ter orgulho. Não é verdade? (Cíntia).

Há uma expectativa de poderem se remover, caso queiram, em uma única oportunidade, para as EMEIs antes do ingresso das novas professoras de educação infantil aprovadas no concurso de 2009. Além disso, aguardam a unificação das duas instituições CEIs e EMEIs. Essa possibilidade abre uma perspectiva de se igualarem às professoras estabelecidas há mais tempo na educação infantil, com os mesmos direitos e *status*.

[...] Porque aí vai acabar esse negócio de CEI e EMEI vai ser único. Então aí antes do concurso vão falar assim: “Você quer ir pra EMEI?”, em caráter irrevogável, “Você do EMEI quer vir pro CEI?” É aí que vai ser... acabou isso daí todo mundo vai ser educação infantil, tanto o CEI como EMEI. Então essa briga de falar que não consegue trabalhar com a criança de três anos lá no EMEI... vai acabar porque ela vai ser obrigada a ter que trabalhar, porque vai ser o mesmo trabalho daqui, que tem no CEI vai ser no EMEI, que é o cuidar e o educar... (Cíntia).

Novamente, percebemos a provisoriedade dessa felicidade (JOSSO, 2004). Para se estabelecerem como professoras plenas, no seu entender, como as demais das EMEIs, precisam ultrapassar a última barreira que as separam: a divisão da educação infantil em CEIs e EMEIs.

Outra reivindicação das professoras dos CEIs refere-se à aceitação do tempo de exercício na função de ADI e pagem para cômputo para aposentadoria. Com a transformação do cargo, são vistas, legalmente, pela SME-SP, como ingressantes na função. Dessa forma, para desfrutarem dos benefícios do novo padrão de rendimentos, no momento da aposentadoria, precisam ter, no mínimo, cinco anos de exercício na nova função e dez, no magistério. Reivindicam, portanto, a legitimação do tempo de trabalho docente não reconhecido como tal.

[...] Na lei assegura todos os seus direitos na aposentadoria e eles não querem reconhecer esse tempo. Porque nós não estamos mudando, nós não fizemos outro concurso, fizemos uma transformação de cargo... Então é onde entra a briga que você estava falando da aposentadoria. Então os cinco anos no cargo já temos é... como é que fala?... Os cinco anos no cargo já temos... já tem dez porque só mudou, só transformou... só mudou a nomenclatura! Mas não é aceito (Cintia).

Em síntese, o ingresso dessas mulheres no magistério público e no trabalho assalariado resulta de uma necessidade de sobrevivência econômica familiar. Diante disso, a opção pelo magistério favorece, principalmente, a articulação entre o casamento e/ou a criação dos filhos (HIRATA, 1986). Alice, por exemplo, só volta a trabalhar e ingressa na creche, depois que os filhos alcançam determinada idade (considerada ideal) para ela poder passar mais tempo fora de casa. Nesse contexto, o magistério público possui uma dimensão que favorece ainda mais a relação trabalho-família, ao proporcionar uma espécie de estabilidade funcional e econômica.

As professoras entrevistadas buscam essa estabilidade, um lugar na escola pública da qual são egressas, como alunas. Almejam uma reinserção bem sucedida nesse espaço, uma vez que tiveram algumas dificuldades em seus respectivos percursos de escolarização. A trajetória escolar de Madalena é marcada por uma reprovação; a de Cíntia e Suzete, pela chegada de um filho e a necessidade de interrupção dos estudos, gerando abandono, evasão; e a de Valéria, pelas lembranças negativas de algumas professoras, práticas e métodos de ensino.

Ao discutirmos o vínculo empregatício dessas professoras com as respectivas redes de ensino, percebemos que, tanto as OFAs, quanto as Commissionadas não-estáveis e as professoras dos CEIs, compartilham sonhos e angústias. As OFAs e as não-estáveis almejam

se estabelecerem na profissão, se efetivarem, por intermédio de concurso público de ingresso; as professoras efetivas dos CEIs, a legitimação do trabalho desenvolvido: nisso consiste a sua “efetivação”. Ao mesmo tempo em que se preocupam com a preservação dos “territórios de felicidade já conquistados” (JOSSO, 2004) – categoria F, pontuação elevada nas escalas de atribuição, transformação de cargo, inclusão no quadro do magistério – constata-se a fragilidade dessa felicidade, o quanto é provisória. Logo, vislumbram novas possibilidades e posições para serem conquistadas. Querem pertencer, fazer parte e, para isso, precisam ser notadas, identificadas, percebidas como professoras. A busca do exercício pleno da docência, do ser *professora* leva essas mulheres, em diferentes momentos do ciclo de vida pessoal e profissional, (TARDIF e RAYMOND, 2000) a procurarem formação superior desenvolvendo rotas alternativas às trilhadas pelas companheiras de profissão já em posições funcionais mais privilegiadas.

5.1.3 Rotas alternativas aos PECs oficiais: o ensino superior

Antes de discorrermos sobre o ingresso dessas professoras no ensino superior é importante recuperarmos alguns dados discutidos até o momento. No decorrer da investigação, nos deparamos com a presença feminina no magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela precisava ser vista de forma qualificada. Por isso, incluímos em nossa análise a perspectiva de gênero, definindo um território de práticas sociais; dentre essas a educação (CARVALHO, 1999).

Para compreendermos o ingresso no mundo do trabalho e a opção pela docência, buscamos conhecer as trajetórias escolares das professoras entrevistadas. Percebemos que não são lineares, contínuas, mas repletas de *idas e vindas*, interrupções. Postergam os estudos à espera de momentos mais favoráveis à continuidade dos mesmos. Alternam momentos intensivos de estudo e outros de pausa para constituir família, cuidar dos filhos ou do trabalho.

O ingresso das professoras no magistério público estadual e municipal, nesse contexto, aparece como uma opção viável. Madalena, Suzete, Dora, Valéria e Alice não precisaram prestar concurso para iniciarem no serviço público, pois se inscreveram para os cargos que ocupam até hoje, com exceção de Alice, que se efetivou ao prestar o concurso para ADI na década de 90. Cíntia já ingressou como ADI concursada nessa mesma época.

Para Madalena, Suzete, Dora e Valéria, o exercício do magistério, nas escolas públicas, consiste numa meta alcançada, mas a efetivação num projeto que perdura por anos. Convivem nas escolas com professoras efetivas, já *estabelecidas* na função docente. Desenvolvem o mesmo trabalho, mas possuem menos direitos. Percebem-se como *outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000). Em busca da grande estreia na profissão: a efetivação. Por isso, veem na obtenção do ensino superior a possibilidade de ingressarem no magistério público como professoras legítimas, efetivas na profissão.

Cíntia e Alice se estabelecem na carreira do magistério por meio da lei 13.574/2003, depois de grande movimentação no campo educacional. Embora efetivas no serviço público municipal, continuavam sentindo-se tão *outsiders* quanto as demais. Essa constatação contribui para o traçado de rotas alternativas de formação superior.

Nessa busca por estabilidade e reconhecimento profissional, as histórias das seis professoras se aproximam, em processos de construção e reconstrução da identidade profissional. Do ingresso no magistério público aos dias atuais, revelam diversas das dificuldades encontradas. Olhares de despreço, mas também ações de encorajamento por parte de professoras *estabelecidas*, barreiras relacionais levantadas e ultrapassadas, medos e angústias.

Como já antecipávamos, Alice e Valéria não tomaram conhecimento do oferecimento dos PECs oficiais às professoras efetivas sem formação superior. Dora até conseguiu se matricular numa vaga remanescente no PEC Municípios I, mas não conseguiu frequentar nem um dia sequer, pois o polo ficava em outro município, longe de sua residência. Madalena e Suzete souberam do oferecimento do PEC Estadual, mas pareceram conformadas com o fato de os melhores cursos serem destinados apenas para as efetivas. Cíntia acompanha as reivindicações sindicais pelo oferecimento de vagas para as recém-concluintes do curso ADI Magistério, mas não se encaixa no público demandante, pois possuía apenas o ensino fundamental completo.

Assim, nesta seção buscamos trazer à tona as astúcias dessas rotas, dessas trilhas, idas e vindas, rumo à formação superior. Nesse percurso, diversas *táticas de consumo* (CERTEAU, 2007) foram desenvolvidas, bem como *táticas* de sobrevivência e convivência num nível de ensino muito diverso de tudo o que conheciam e sabiam, articulando, em alguns momentos, informações obtidas nos sindicatos da categoria.

5.1.3.1 As táticas de consumo da formação superior

Madalena, Suzete, Dora, Valéria, Alice e Cíntia foram as primeiras, em suas famílias, a obter formação em nível superior. Há um estranhamento nos primeiros dias de aula, pois se assustam com a estrutura dos cursos superiores. Novamente, sentimentos de felicidade e realização pessoal se misturam a sentimentos angustiantes: medo e insegurança.

Pra mim era tudo novo, né. Eu cheguei na sala, eu via muitos alunos, eu falava nossa! (Suzete)

Para mim era um monstro! Entrei morrendo de medo, tremia de tanto medo... Tinha muita menina nova porque todas fresquinhas no colegial... Aí começaram os grupos, aqueles temas que pareciam assim... sabe? Eu falava com a L: eu estou me sentindo sabe aqueles burros com aquelas orelhonas. Eu não entendia nada que eles falavam lá na frente... era tudo doido para a gente (Valéria).

Eu tinha medo de não conseguir, de não conseguir... tanto que no início eu fiquei super... como é? Apreensiva, fiquei até faltando um pouco porque tinha medo... (Cíntia).

A faculdade, o ensino superior, enfim cursar Pedagogia aparece nos depoimentos das professoras como algo distante. Desejado, mas impossível de ser obtido facilmente, sem o dispêndio de recursos financeiros que comprometeriam o orçamento familiar.

[...] Estou dando aula direto! Sempre querendo fazer faculdade, mas não tinha como fazer porque é muito caro (Madalena).

Porque assim, na verdade, eu acredito desta forma: professor ele tem que estar se atualizando sempre. Ele não pode parar de estudar. Muitas vezes ele não estuda porque ele não tem condição, que é o meu caso. Se eu pudesse, eu faria vários cursos, estudaria bastante porque eu acho que isso faz parte da vida do professor, né? (Suzete).

Eu nunca tive dinheiro para pagar faculdade. Faculdade na época era uma coisa para gente que tinha dinheiro. Era muito caro. Minha mãe não tinha condições de me ajudar, eu ganhava pouco e aqui em casa era muita gente... e não tinha condições de pagar uma faculdade para todo mundo... eu sempre tive desejo de fazer Pedagogia, mas eu não podia. E o tempo foi passando... (Valéria).

Eu sempre tive um sonho de fazer a faculdade, mas nunca tive condições porque “eventual”⁴⁴ ganha bem pouco salário (Dora).

Eu acredito que muitas pessoas como eu que gostam de estudar, não voltam a estudar por causa da parte financeira. É muito difícil fazer uma faculdade aqui no Brasil (Alice).

⁴⁴ Usa este termo para especificar sua atuação eventual de substituição às professoras titulares de classes, estabelecidas.

As narrativas de Madalena, Suzete, Valéria, Dora e Alice evidenciam o desejo de cursarem faculdade, semelhantemente ao observado por Horibe, Amaral e Ashbar (2007) no estudo sobre a participação das professoras no PEC Municípios I em que afirmam: “para as alunas-professoras, o curso representou um momento único para transformar o antigo sonho de obter um diploma de nível superior em uma realidade”. No entanto, a questão financeira é mencionada como a grande vilã desse sonho ou projeto profissional. Mesmo trabalhando nas escolas públicas – portanto já tendo algum ganho – enfatizam que a renda mensal individual ou familiar não era compatível com o custeio do ensino superior no Brasil. Isso há mais de uma década.

Para Suzete realizar o sonho de obter formação superior, que se transforma, no decorrer dos anos e com as alterações legais, em necessidade profissional, aumenta sua jornada de trabalho. Entretanto, isso não é suficiente para que conclua, de forma linear, sua formação.. Devido à instabilidade cotidiana, na condição de professora OFA, teve de trancar a matrícula do curso de Pedagogia na UNIBAN. Em razão disso, sua primeira tentativa de ingresso foi frustrada pelas condições funcionais às quais está submetida.

Eu cobria os três horários pra pegar um dinheirinho assim melhor, né, eu falei... daí eu vou fazer faculdade (Suzete).

Quando eu fui prestar a faculdade, eu tive que cancelar a matrícula, porque eu dependia do salário pra pagar a faculdade... e ... daí eu comecei na UNIBAN, fiz um ano e meio. Neste um ano e meio eu perdi sala, daí eu tranquei a matrícula, daí fiquei o resto do ano parada (Suzete).

Quatro anos depois, Suzete retoma seus estudos superiores e ingressa no curso Normal Superior da UNIARARAS.

Vemos que as questões funcionais e salariais, ora dificultam, ora favorecem a obtenção dessa formação em nível superior. Para Dora, por exemplo, foi a reestruturação do quadro do magistério municipal, no final de 2007, que favoreceu seu ingresso no ensino superior, com o aumento da jornada de trabalho e, conseqüentemente, da remuneração.

O depoimento de Cíntia revela que a procura e a compreensão da necessidade da formação pedagógica em nível superior são decorrentes da percepção de uma exigência em âmbito profissional. Com receio dos desafios do programa em nível médio ADI magistério, ela não participou dessa formação e, por isso, não teve seu cargo de ADI transformado para PDI, à mesma época que as colegas. Como perde essa oportunidade, traça uma rota alternativa: faz o supletivo do ensino médio e matricula-se no curso Normal Superior da UNIARARAS para obter formação e se *transformar numa professora*. Sua grande

preocupação, nesse momento, não está relacionada com o custo dessa formação, mas com os benefícios que ela trará. Cíntia afirma que estava acomodada na sua função e não percebia o valor nem a necessidade do complemento de sua formação básica para o trabalho que desenvolvia, embora tivesse sido alertada várias vezes a respeito disso.

Quando eu entrei na prefeitura eles não exigiam nada, só exigiam a primeira série primária que foi quando eu fiz o concurso [...]. Aí eu me acomodei naquela época... [...] Eu estava com aquela cabecinha: eu já estava empregada, já tinha emprego fixo, não precisava de mais nada. Então, era bem assim que a gente vivia lá no Bem Estar Social, tá. Só que a Telma, esta Telma que eu te falei, que era minha coordenadora, que eu trabalhava, ela falava: “vai estudar... que vai ter um momento que você tem que estudar, vai ser obrigada!!” (Cíntia).

Ela percebeu que estava ficando em desvantagem em relação às colegas. Perdeu posições na escala de atribuição de turmas no CEI em que trabalhava e, em 2005, não teve turma atribuída: ficou como educadora volante. O salário das colegas PDIs passava a incorporar gratificações e o seu de ADI, não. Possuíam o mesmo tempo de trabalho e as mesmas atribuições pedagógicas, mas começava a se instaurar uma hierarquização entre professoras que anteriormente eram iguais, ou seja, estavam nas mesmas condições funcionais. A obtenção da formação pedagógica em nível médio e superior cria nos CEIs, a partir de 2004, uma distinção entre as profissionais que lá atuavam: uma divisão entre as professoras (PDIs) e as que permanecem auxiliares (ADIs). Em situação de inferioridade, Cíntia procura formação superior em instituições privadas, pois opta por esperar tramitar na Câmara a abertura de mais vagas nos PECs oficiais.

[...] No próprio local você se sentia excluída... que eu via. Eu falei: todas têm a formação, eu sei fazer melhor de que todas. Eu tenho capacidade pra isso. Então isso ali magoava muito a gente. Porque eu me sentia excluída até mesmo no grupo. Aí vinha a questão financeira, de regência, gratificação de regência e eu não recebia nada, eu não recebia nada [...] Não posso falar isso... (começa a chorar). Tinha umas colegas que estavam em sala e eu excedente⁴⁵ ... sempre lá tal... (Cíntia).

Essa transição das creches para a Educação – transformando-se em CEIs e das educadoras em professoras – gerou satisfação, contentamento e tristeza para Cíntia. Ela acreditava em seu trabalho, nos seus saberes e fazeres, mas sentia-se incapaz de cursar o ensino superior. Sem a formação superior e sem a de nível magistério, não se sentia

⁴⁵ As PDIs tiveram preferência na atribuição de classe. Nesse momento, as professoras recém ingressantes no concurso de 2004 e as Adis transformadas, passaram na frente daquelas que permaneceram ADIs, como a Cíntia. As ADIs, sem formação pedagógica em nível médio ou superior, ficaram por último na escala de atribuição, mesmo as que possuíassem mais tempo de trabalho.

valorizada, reconhecida enquanto professora. Ao ver as colegas obtendo formação superior, superando limites e tabus, decide ir à *luta* também.

[...] Mas eu nunca desisti da luta, mesmo não tendo, vendo as colegas ir... ah, pára... eu vou chorar de novo! (risos) (Cíntia).

Assim, começam a ser desenvolvidas rotas alternativas e *táticas de consumo* (CERTEAU, 2007) da formação superior pelas professoras entrevistadas. Não tiveram e não teriam direito⁴⁶ à participação nos programas especiais de formação superior oficiais. O ensino superior privado era uma alternativa, mas o custo, um grande vilão, como já antecipávamos.

Uma primeira característica dessas *táticas de consumo* relaciona-se à pesquisa de preço dos cursos de Pedagogia e similares, na cidade. O curso deveria ser, financeiramente, acessível e atrativo. As promoções e descontos assumem um papel fundamental nesse processo.

[...] Naquela época que começou a surgir a faculdade da UNIARARAS, que eu olhei o valor; eu disse: agora vai dar para fazer! [...] Eu não quero entrar numa faculdade e ficar sufocada depois. Eu quero entrar e poder pagar [...] (Madalena).

Então na verdade eu fiz uma pesquisa de preço... eu não fui nem assim, né... olha se eu pudesse eu faria uma outra faculdade, mas eu fui mais pelo preço, porque lá era mais barato e tava dentro do meu orçamento. Eu falei: é lá que eu vou fazer! E tinha umas promoções boa... daí eu fui... (Suzete)

Suzete, além de falar do preço, menciona as promoções. Tem se tornado bastante comum o oferecimento de descontos pelas instituições de ensino superior, como por exemplo, no pagamento antecipado das mensalidades. Além desses, promovem descontos para os filiados de sindicatos parceiros das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em nossa visita aos sindicatos, os diretores entrevistados nos informaram que são frequentemente procurados por IES privadas para estabelecerem parcerias. Na APEOESP, relataram que é possível à professora associada pedir para o sindicato estabelecer uma parceria com a faculdade na qual se matriculou.

A faculdade procura. Nós defendemos a educação pública de qualidade para todos... não defendemos a educação como mercadoria! Você tem demanda: “olha, eu estou fazendo faculdade em tal lugar, não dá para você...” Então o sindicato vai lá e faz um convênio. Isso para ele é uma ajuda providencial! [...] Tem professor fazendo Odonto e tem 300 reais de desconto! É uma forma de ajudar o professor avaliando muito bem

⁴⁶ O PEC Municípios I terminou em 2004. As ADIs/PDIs e dentre elas Cíntia e Alice não tinham como prever o oferecimento de uma segunda versão deste programa, embora se especulasse. Partiram em busca de formação superior por outras vias.

a estrutura das universidades. A gente não faz com qualquer uma! Tem que ser numa faculdade que tenha um mínimo de “know how” para não vincular imagem de um sindicato que só visa ao lucro e prejuízo para o nosso associado (APEOESP).

Muitas delas os contratos vêm de interesses das faculdades. Por exemplo, queriam fazer o convênio, só que visitando a faculdade e verificando os documentos, tivemos uma certa dificuldade em formalizar o contrato. Porque, para nós, a documentação tem que estar em ordem [...] Há muitas parcerias que temos por aí, não só nas faculdades, mas outros setores também. Há um oferecimento sobre o quanto o sindicato cobra, e a gente pede que esse quanto seja incluído na bolsa do associado. [...] Aqui já houve oferta assim: “se você mandar 20 alunos você tem X para o sindicato. Se mandar 50 alunos tem X”... Então eles mandam essa proposta e falo: reverta esse valor para a mensalidade dos alunos [...] (SINPEEM).

No SEDIN, nos informaram que o convênio firmado, especificamente, com a UNIARARAS foi decorrência de uma manobra política para propiciar formação superior para as ADIs/PDIs, excluídas dos programas especiais de nível superior financiados pela SME-SP. Procuraram a mesma instituição que tinha sido contratada oficialmente, ao lado da USP e da PUC, para oferecer formação aos professores efetivos, à época da segunda edição do PEC Municípios⁴⁷. Com essa afirmação, busca legitimar a escolha do convênio bem como a idoneidade da opção.

Nós soubemos da parceria da UNIARARAS através da Prefeitura. [...] Aí foi muito interessante pelo seguinte... nós abrimos a parceria... é... para o pessoal de creche. Isso espalhou na cidade aí começaram a procurar o sindicato porque se fosse sócio do sindicato, tinha desconto e aí vinham... Pediam e a gente terminou abrindo. Porque é assim: uma era funcionária de creche, mas tinha a sobrinha, tinha a mãe, a filha do namorado que não era e aí a gente terminou abrindo. Então por isso que você encontrava professores estaduais (filiados ao sindicato e no curso da UNIARARAS) [...] (SEDIN).

Esse convênio, primeiramente pensado para favorecer a obtenção da formação superior pelas ADIs e PDIs, expandiu-se por toda a rede pública municipal, estadual e também pela rede privada. Assim, professoras do ensino fundamental também se filiaram a esse sindicato para usufruírem do desconto no Normal Superior. Suzete tentou se filiar ao SEDIN para obter desconto no curso, mas devido à demora, desistiu.

Na época, se eu me recordo bem, até cheguei a fazer... mas na faculdade era tanta coisa, demorava para ter um retorno também. Depois eu cancelei, acabei não... a pessoa preencheu o formulário pra estar fazendo, pra mim estar tendo o desconto, mas passou meses, não consegui. Daí eu cancelei (a filiação) (Suzete).

⁴⁷ Conforme publicado no DOM de 3/04/2007, o Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS, também foi contratado pela SME-SP para oferecer o Programa Especial de Professores em nível superior, de acordo com a Portaria SME n. 4.246/02 (COMUNICADO SME, n.529, 2007).

Cíntia, Dora e Valéria se beneficiam dos descontos obtidos a partir da parceria das IES em que estudavam com os respectivos sindicatos, aos quais são associadas.

Minha relação com o sindicato é assim: eu recebo os informativos e os representantes nos passam o que precisamos saber. Na verdade, eu não procuro eles não. Eu recebo um benefício da APROFEM⁴⁸, que é um desconto de 40% na mensalidade da UNINOVE e já participei de eventos que teve no SIMPEEM (Dora).

Dora, apenas no decorrer do curso, tomou conhecimento da possibilidade de obter descontos na mensalidade.

Então eu li no livrinho da APROFEM e vi a lista das faculdades e como no primeiro semestre eu não sabia do benefício não procurei. O desconto deles é na última parcela. Para mim é bom porque quando fizer a matrícula eu pego os 40%. Esse desconto é relativo a todos os meses e é dado de uma só vez, isso é bom porque dá uma aliviada porque junto com a última parcela tem a matrícula. Eu não sabia, até o primeiro semestre eu pagava normal, até foi um tanto dificultoso, mas ela me informou, “vai, corre atrás”, e eu fui. O SINPEEM também fornece desconto, mas acho que é só 25%, mas eu fui na APROFEM que é 40% (Dora).

Essa relação com o sindicato demonstra outro aspecto das *táticas de consumo* dessa formação superior. Fica claro isto: as professoras se valem do fato de serem filiadas aos sindicatos ou a eles se filiam com o propósito de obterem algumas vantagens, mesmo que não diretamente no campo trabalhista. A sindicalização assume contornos específicos nesse jogo, pois se filiam a mais de um para obterem os melhores benefícios⁴⁹ de cada um deles, como por exemplo, Dora. Em geral, as contribuições sindicais são descontadas diretamente da folha de pagamento das professoras sindicalizadas. Os valores variam entre um e dois por cento do salário base.

Assim, a preocupação com o valor da mensalidade da faculdade atinge, em maior ou menor escala, cada professora entrevistada. Alice, por sua vez, explica que, durante o curso, uma colega lhe apresentou uma Associação Católica. Ao associar-se a esta, obteve desconto de 50% em sua mensalidade. Em sua avaliação, isso favoreceu seu percurso acadêmico, pois sobrava mais dinheiro para investir em visitas culturais e leituras.

[...] Fiquei sabendo através de outra professora que estava na Piratininga. Me apresentou uma associação católica e quando a gente começava a participar da associação tinha um desconto na faculdade. Era a metade [...]. Porque a Faculdade é

⁴⁸ APROFEM – Sindicato dos professores e funcionários municipais de São Paulo. Não foi possível a realização de mais uma entrevista com um representante da diretoria deste sindicato.

⁴⁹ Os sindicatos costumam fazer propagandas utilizando o termo benefícios. Ou seja, a filiação traz benefícios para o associado.

cara. Toda a semana tinha que tirar xerox, além da condução, do lanchinho... É muito difícil. Os meus 2 filhos já eram casados, eu já tinha a minha casa, não pagava aluguel, o que eu ganhava era só para mim. Enquanto eu tinha meus filhos solteiros eu não tinha condição de estudar. Eu acredito que muitas pessoas têm essa dificuldade. Mesmo com o desconto, tem os livros... é muito caro. Tem que ir ao teatro aos domingos para fazer trabalhos, anotava toda a peça para passar depois para o professor (Alice).

Apenas Madalena não procurou obter descontos na mensalidade de seu curso, por intermédio de associações com sindicatos ou outras organizações. Afirma que achou o valor acessível.

Eu nunca tive interesse não. Fiz normal mesmo porque eu já achei barato! Se for comparar com as outras (Madalena).

Porém, não é apenas o preço que orienta o *consumo* da formação superior; nas entrevistas, outros aspectos são mencionados. Elas sabem que não basta apenas obter uma formação superior por um preço acessível. Essa precisa ser validada, reconhecida por órgãos normatizadores superiores, dentre eles, o MEC e o Conselho Estadual de Educação. Por isso, pesquisam a respeito do credenciamento e reconhecimento legal antes de decidirem pelo curso ou pela instituição.

Fomos. Para pesquisar, para ver... e realmente ela não é pelo MEC mas é pelo Conselho Nacional da Educação⁵⁰. Mas mesmo assim eu tive interesse [...] (Madalena).

Eu fiz matrícula no Claretiano e na UNIARARAS [...] Aí eu desisti das duas. Aí a Lúcia disse: “vamos fazer na UNINOVE porque é mais barato, é mais em conta”. A gente fez o vestibular e entramos. É segura, é credenciada, é melhor fazer da forma certa porque o Estado aceita diploma a distância, mas a prefeitura não aceita. A gente ligou para a CONAE eles falaram a mesma coisa: não vai aceitar o certificado (Valéria).

[...] Comecei a fazer uma faculdade a distância e também não me senti bem porque não era ali que eu ia me achar. Apesar de ter feito o magistério... Mas eu precisava de um complemento. Então eu me inscrevi na UNINOVE. E agora, com as mudanças que tivemos na Prefeitura, graças a Deus, o salário está mais acessível. Eu estou realizando esse sonho e terminando a faculdade (Dora).

Embora a formação a distância se apresentasse como uma das opções no mercado de formação docente para as professoras, esbarrava nas determinações do Conselho Municipal de Educação: não seriam aceitos cursos de formação inicial a distância. Valéria informa-se no CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa), órgão central de recursos humanos da rede municipal de educação e opta pelo curso presencial da UNINOVE, em detrimento do

⁵⁰ Referindo-se ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP.

outro. Nesse trecho, reitera a importância da instituição ser credenciada, ficando nas entrelinhas o entendimento de que o curso era reconhecido e legitimado pelo MEC, não apenas credenciado.

Dora frequênta, por seis meses, o curso de Pedagogia a distância da ULBRA, e não gosta. Decide ingressar no curso presencial da UNINOVE, o único que encontrou com ingresso semestral, além de ser, financeiramente, acessível. Atribui à última reestruturação do magistério municipal de São Paulo, em 2007, que aumentou o salário base dos professores, dentre outras mudanças, a possibilidade de financiar sua formação superior.

O curso a distância era pela ULBRA que eu descobri num site e também vi num panfleto. Eu liguei, me informei direitinho e junto com minha amiga pesquisei no site para ver se era tudo legalizado e fui pessoalmente [...] e fiz a inscrição. Era toda quarta-feira, mas depois eu achei que para mim aquilo não iria resolver porque você estando presente já é difícil conseguir absorver alguma coisa, imagina somente uma vez por semana! Mesmo assim fiz durante seis meses, mas desisti [...]. Eu desisti e procurei fazer um vestibular para entrar no segundo semestre. Não tinha o curso na UNIBAN. Na UNISANTANA ficava muito longe e contramão, então optei pela UNINOVE por ser mais perto (Dora).

Se para Dora o curso a distância não favoreceria sua aprendizagem, para Valéria consistia numa *tática* (CERTEAU, 2007) para não apresentar seminários e falar em público. As duas se encontram na UNINOVE, no curso de Pedagogia presencial.

Eu queria fazer a distância porque a gente tem que ir lá fazer seminários e trabalhos e a gente morre de vergonha... Eu tinha medo de seminários, eu tinha pavor, a gente tinha vergonha. O medo é esse (Valéria).

Outro aspecto das *táticas de consumo* de formação superior dessas professoras refere-se à localização dos cursos. Os polos ou os cursos deveriam estar localizados próximo às suas residências ou às escolas em que trabalham, ou seja, essas *táticas* são condicionadas pelas circunstâncias (CERTEAU, 2007, p. 46).

Entrei na Piratininga porque foi mais fácil a locomoção. Ela foi vendida e fui para a Teresa Martin que é mais próximo ainda, e terminei na UNIESP... Passei por três, mas por motivo de serem vendidas [...] A prioridade foi a facilidade, porque eu saía daqui (CEI) e ia para lá como eu não tenho carro tinha que ser assim mais fácil a condução para ir e voltar (Alice).

Então daí eu havia parado na UNIBAN, daí conversando com uma amiga ela falou: “por que você não faz a UNIARARAS? Lá é dois anos pra quem já é professor... e tem um polo aqui [...]”. E como eu moro próximo eu falei olha vai ser ótimo, né. Daí que eu decidi fazer na UNIARARAS. [...] Ela tinha feito e ela conhecia outras pessoas que havia feito tudo... “Vai pra lá que é bom”, né. Eu falei ah eu vou, porque é perto, dá pra conciliar e o preço também, né... não é tão caro assim (Suzete).

Suzete explica que, ao cursar o Normal Superior num polo próximo à sua residência, conseguiria agregar preço, localização, família e trabalho. Além disso, a recomendação do curso também interfere no desenvolvimento dessas *táticas de consumo* de formação superior. Uma colega lhe recomenda o curso Normal Superior. Nesse momento, começamos a atentar para o fato de essas *táticas* serem tanto individuais quanto coletivas. Valéria, ao revelar sua trajetória rumo à formação superior, menciona sempre suas colegas de infância e depois de profissão, principalmente Lúcia. A escolha da profissão e depois do curso superior (presencial e na UNINOVE) é influenciada por essa amiga. Seu pai também surge como um incentivador importante.

[...] Eu consegui me organizar e meu pai me incentivou: “faz uma faculdade”. Aí eu comecei empolgar a minha amiga Lúcia. (Ela falou) “Eu passei no concurso e a gente precisa ir para a faculdade! Agora você me esperou, vamos fazer junto”. Eu fiquei esperando ela também. Uma coisa de amizade (Valéria).

No traçado das rotas e no *consumo* dessa formação superior, vão convidando colegas de trabalho para que a trajetória não seja solitária. Elas se animam e se ajudam durante o processo, para que não desistam do curso e da obtenção dessa formação.

[...] A Sara que me ligou e disse: “Madalena, tem uma faculdade aí, a UNIARARAS que está aberta a inscrição. Que tal a gente ir lá fazer? É barato e dá para a gente pagar”. [...] Corri atrás, procurei o endereço e fui lá e fiz a inscrição. Nisso que eu fiz a inscrição, ela não fez. Perguntei: e aí Sara você fez a inscrição? Ela disse: “Não, não fiz”. Então eu falei: você vai fazer! Você me pôs na frente e tirou o corpo fora? E até hoje ela me agradece por isso (Madalena).

Aí teve uma amiga minha, até da cozinha, ela era cozinheira... Eu falei assim pra ela: por que você não volta a estudar? Você é tão jovem! Daí ela falou assim: “ah, eu tenho tanta vontade de fazer Pedagogia!” Eu falei: olha então que a oportunidade é agora. Vamos que eu vou e você vai junto. Daí foi que houve esse incentivo da minha parte (de estar incentivado ela) e a gente começou juntas. E ela permaneceu na UNIBAN, terminou, concluiu, até porque ela era efetiva na Prefeitura e eu não pude concluir na época, né (Suzete).

Alice, no embalo da formação obtida em nível médio, ingressa no ensino superior. Inicialmente, sua trajetória é individual, pois tinha receio de não ser aprovada no vestibular e se tornar motivo de piada entre as colegas. Quando aprovada, festeja e compartilha a felicidade com todos ao seu redor, na escola e na família. Além disso, no decorrer do curso, faz amizades que irão contribuir para que tenha êxito na realização de diversos trabalhos.

[...] Fui bem quietinha e não comentei com ninguém. Se eu não conseguir vou ficar com muita vergonha por causa de minha idade. Quando eu consegui foi uma alegria, comentei com todo mundo (Alice).

Cíntia explica que iniciar o ensino superior foi difícil. Afirma que precisou da ajuda da tutora para se adaptar ao curso e às rotinas de estudo, mas, depois do estranhamento inicial, anima-se e incentiva uma colega de trabalho a procurar esse mesmo curso.

[...] Eu chegava pra ela: ah, conheci isso hoje, isso, isso e isso... Eu estudei isso, isso e isso [...]. Aí começou uma sala, aí eu falei: vai começar uma sala. E ela começou, mas foi difícil viu... na UNIARARAS. Então ela vinha e me falava... eu fazia os trabalhos dela... (risos)!!! (Cíntia).

Ao nos aproximarmos dessas histórias de formação, percebemos que, por trás dessa movimentação das professoras, está a exigência feita pela LDBEN (1996): só seriam admitidos, ao final da década da educação, professores com formação superior. Essa prescrição legal chega às escolas, e as professoras se apropriam da mesma por meio de boatos, comentários e especulações. Essas *táticas de consumo* se desenvolvem num *momento oportuno*, combinando elementos heterogêneos. Para Certeau (2007), a síntese intelectual das *táticas* “tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (2007, p.47). Elas aproveitam essa ocasião, a recomendação legal, e agregam a ela um sonho relegado ao esquecimento ou tido como impossível, desenvolvendo *táticas de consumo*.

Alice orgulha-se em dizer que saiu na frente de muitas ADIs e PDIs, no tocante à obtenção de formação superior. Comenta brevemente como se propagaram, em sua escola, dúvidas a respeito de leituras equivocadas acerca da exigência da formação em nível superior, em especial da LDBEN (1996), assim como o estudo de Michels (2006) indicava. Muitas professoras temeram ser exoneradas de seus cargos caso não obtivessem a formação superior até o final da *Década da Educação* (2007).

Eu particularmente, já estava fazendo. Teve colegas que se assustaram um pouco porque elas não queriam voltar estudar e outras não se incomodaram porque já estavam estudando. Mas quem não estava estudando ficou com a preocupação de perder o emprego: “se eu não estudar será que vou perder meu emprego? Será que sim? Será que não?” Teve, claro, principalmente as antigas da minha época. [...] Já que é assim, umas que estavam esperando uma motivação disseram: “vamos lá”. Outras que gostam, também: “vamos lá”. Outras que não queriam ou não podiam por qualquer razão. Ficaram ansiosas, com certeza (Alice).

A instabilidade da posição ocupada pelas novas PDIs era muito grande. Mesmo efetivas, temiam ser substituídas por professoras *estabelecidas*, com formação superior, como já discutimos anteriormente. Temiam uma demissão por não terem se adequarem às exigências formativas legais. Mesmo as que tinham acabado de obter a formação em nível médio, percebiam a provisoriedade dessa felicidade, desse ganho (JOSSO, 2004). Eram professoras

no nome, na prática, mas ainda precisavam da formação superior, que a maioria das professoras estabelecidas possuía⁵¹. Muitas aproveitam a ocasião e traçam rotas alternativas para obterem a formação.

As demais professoras entrevistadas também mencionam o surgimento de alguns boatos referentes à interpretação da LDBEN (1996). Na rede estadual, Madalena e Suzete temem perder o frágil vínculo com essa rede de ensino caso não obtivessem a formação superior. Dentre as Comissionadas não-estáveis, Valéria teme perder o vínculo com a rede municipal.

[...] Quando surgiu aquele assunto que o Governo ia mandar todos os professores embora (foi um comentário) em 2010, quem não tivesse faculdade... ia mandar todo mundo embora, não poderia dar aula mais. (Madalena)

[...] O bom é que eu consegui concluir, né. Porque eu precisava muito concluir... até pelas cobranças também... [...] Assim a cobrança maior é assim... porque... falaram que até em 2010 o professor teria que ter um curso superior. E minha preocupação era essa. Como que eu ia ficar se eu não tivesse esse curso? Já estava difícil sem... só com o magistério... sem a faculdade ia ficar pior ainda. Então a minha preocupação era isso, eu falei, eu tenho que terminar porque eu não posso parar... (Suzete)

Logo que surgiu aquela lei que até 2010 (que já está vigorando) e que até 2009 tem que está fazendo. Quem é comissionado, estável ou algum professor que não tenha o curso superior. Porque o magistério não tem mais valor. [...] A gente estava com tanta pressa! Foi um desespero! Ai todo mundo: “gente vamos começar a fazer... porque a lei vai pegar”. E está pegando realmente [...] (Valéria).

Muitos boatos corroboram com esse *consumo*. Madalena e Suzete receavam não poder renovar o contrato temporário, quase vitalício que, por anos, mantinham. Tinham dedicado anos ao magistério estadual e não queriam perder esse vínculo apenas por não possuírem a formação em nível superior. Suzete afirma que, mesmo com formação superior, está difícil conseguir uma atribuição de classe, sem a formação superior, ficaria *pior ainda*.

No decorrer da entrevista com Madalena, perguntamos se em 2009, as professoras OFAs sem formação superior, conseguiram participar, regularmente, da atribuição de classes. Ela respondeu que conhecia uma colega que tinha conseguido e finalizou: *por enquanto não foi barrado não!*

As narrativas de Madalena, Suzete, Valéria, Cíntia e Alice evidenciam que o traçado dessas rotas alternativas aos PECs oficiais é influenciado por uma demanda legal e pelo universo profissional, agregando elementos heterogêneos e tirando partido da ocasião: da

⁵¹ Os dados do nosso mapeamento comprovam que a maioria das professoras da educação infantil e do ensino fundamental já possuía formação superior neste período.

cobrança legal, das promoções, da concorrência entre as instituições e dos descontos atrativos do mercado da formação docente em nível superior.

[...] Mas a Lúcia fala: olha Valéria nós estamos aqui porque a gente precisa desse diploma, porque a nossa profissão está exigindo [...] (Valéria).

Percebemos que as professoras não assumiram uma posição passiva nesse contexto discursivo-legal. Recusam-se a permanecer no lugar de morto (NÓVOA, 1999b). As *táticas* que desenvolvem para obter formação são desviantes. Não se trata, apenas, de uma busca por adequação às recomendações legais ou para melhorar sua prática docente, mas esses movimentos possuem fins próprios e específicos, de sobrevivência e inserção na profissão docente.

Numa última visita a uma Diretoria Regional de Educação da SME-SP, confirmamos o que Valéria havia nos contado sobre a possibilidade das Comissionadas serem dispensadas quando o quadro do magistério municipal estiver completo. Valéria acredita que se for para demitir professoras com o mesmo vínculo que o dela, deve-se começar pelas que tiverem menor formação. O *consumo* dessa formação produz uma sobrevivência, ainda que instável, no ensino público para as OFAs e Comissionadas, além da possibilidade de um status profissional legitimado para as PDIs.

No entanto, essa diversidade de cursos e programas de formação superior, disponíveis para o consumo nesse grande mercado de formação docente, pode gerar transtornos para seus consumidores. Muitas faculdades emergem com descontos, promoções e outros atrativos. Mas têm condições de se manterem, enfrentarem a concorrência e não fecharem suas portas no meio do processo formativo?

As rotas de formação superior de Alice, Suzete e Dora possuem em comum o fato de terem passado por mais de uma instituição ou curso para obterem a formação superior. Mais uma vez, suas trajetórias formativas são interrompidas. Suzete precisa trancar a matrícula na UNIBAN devido à perda de uma sala atribuída e consequente diminuição da renda mensal. Reingressa no curso Normal Superior, quatro anos depois. Dora estranha o curso a distância no qual se matriculara, pois tem o pressentimento de que não irá se beneficiar dessa formação. Tranca a matrícula e ingressa na UNINOVE, presencial. Alice passa por três instituições diferentes antes de concluir a formação: Piratininga, Teresa Martin e UNIESP. As duas primeiras foram vendidas sob o risco de falência. Dessa forma, percebemos que, chegar ao destino, ou seja, concluir a formação em nível superior, envolve a superação de diversos obstáculos que surgem durante o percurso.

5.1.3.2 As táticas de sobrevivência no ensino superior

Analisando as narrativas, encontramos outro tipo de tática. Ao incentivarem as colegas a obterem formação junto com elas, ao encorajarem-se e fazerem novas amizades, desenvolvem *táticas de sobrevivência* no ensino superior. Chegaram lá. Escolheram o curso e a instituição de acordo com os critérios anteriormente discutidos, mas veem-se diante de um novo desafio: concluir essa formação.

Os trechos das entrevistas, apresentados no início da seção 5.1.1, nos mostram que, paralelamente ao sonho de cursar o ensino superior, existiam alguns medos, angústias e incertezas quanto às possibilidades individuais e familiares de obterem êxito nesse processo. Eliminada a questão das restrições financeiras, de localização e conciliação com o trabalho e família, existiam, ainda, questões de âmbito pessoal. Valéria se sentia um *burro com orelhonas*, Alice, *velha demais*, Cíntia, incapaz e Madalena, que sua gagueira iria prejudicá-la.

[...] A minha idade... Eu já tenho muita idade. Vai ficar chato eu no meio dos jovens... Sabe quando você vai, mas não vai? Fiquei indecisa, eu tentei, mas não comentei com ninguém, fui bem quietinha e consegui (Alice).

[...] Então eu tinha medo mesmo de não conseguir. Tanto que esses dias eu estava falando com ela com respeito do computador que a gente sempre tem medo no início, né? Eu aprendi com ela fazendo assim mesmo: “aprende cabeçada! (dando batidinhas na própria cabeça) Aprende cabeçada!” (Cíntia).

[...] No magistério quando eu ia apresentar seminário, eu tremia porque eu sou gaga. Eu avermelhava toda, eu suava as mãos e quando era um tema mais difícil eu falava com o colega: deixa eu fazer um mais fácil porque tenho dificuldade para falar. Já no superior eu não tive dificuldade, não sei porque [...] (Madalena).

Dora não demonstra ter sentido qualquer dificuldade pessoal ou medo frente ao desafio de cursar o ensino superior. Suzete enfatiza o encantamento, nessa nova etapa acadêmica.

[...] E assim o relacionamento com os professores. Tem pessoas que tem um conhecimento bem melhor que o seu, né? Eles te trazem algo novo. Existe aquela troca, então eu achei muito bom (Suzete).

Dessa forma, a menção à troca de experiências pode ser caracterizada como uma característica das *táticas* de sobrevivência. Ao compartilharem saberes e experiências, se aproximam e compartilham também suas angústias medos e dificuldades. Alice conta com

detalhes como superou algumas dificuldades na realização de trabalhos. Revela como desenvolveu uma *tática* para corresponder às exigências do curso de pedagogia: o cafezinho.

[...] Devido a minha idade mesmo, o tempo que eu parei, a gente sente dificuldade sim. Mas como eu sou muito observadora, eu tenho facilidade em conversar e fazer amizade. Eu observava aquela colega que tem mais facilidade em matemática, eu ia chegando e nos intervalos eu pedia para me orientar. Com os professores... E com os colegas, meu grupo eu convidava para ir na minha casa. Eles iam, a gente estudava e depois eu oferecia aquele famoso cafezinho. Eu sou neta de italiano e espanhola, quando uma pessoa vai na minha casa não pode sair sem tomar um cafezinho com a mesa assim arrumadinha com tudo o que tenho em casa. Então ficou famoso o meu café na faculdade. Assim eu aproveitava a amizade nova e aprendia também. Eu dizia: eu tenho dificuldade nisso, você pode me explicar? Eles achavam engraçado. Eu já falava: olha gente, não repara! Eu já sou avó e vó tem dificuldade... Então eu aproveitava esse lado... o jovem dar muita atenção. Eu gostei, foi maravilhoso e por isso eu digo não pára de estudar... Eu acho que valeu muito (Alice).

A partir da percepção de ser uma das alunas com mais idade na turma – estar entre jovens – vale-se do imaginário social sobre a importância de ajudar as pessoas com mais idade. Por isso, pede ajuda aos colegas mais jovens que tenham facilidade em um ou outro assunto para ajudá-la a superar suas dificuldades. Com sua simpatia e boa conversa, cria vínculos. Oferece, em troca dos saberes que almeja, sua casa como local para a realização dos trabalhos em grupo, além de um café da tarde caprichado numa mesa bem posta. Na acepção de Certeau (2007), *aproveita a ocasião* e dela tira partido (pessoa com idade avançada avó, simpática e que faz um delicioso café), consegue fazer os trabalhos, aprender conteúdos mais difíceis e concluir a formação superior.

Além de Suzete e Alice, que se referem às amizades, trocas de experiência, saberes ou favores para obter êxito, as outras professoras também nos dão indícios do desenvolvimento de *táticas*. Madalena ingressa no curso Normal Superior com sua colega Sara. Supera sua dificuldade em falar em público, o que chama de gagueira, mas depara-se com um novo desafio: entregar o TCC digitado.

No começo foi difícil. A gente estava buscando... Ela pesquisa de lá e eu de cá. Foi sobre alfabetização... Piaget e Vigot (Vygotsky). Tanto eu como ela não tínhamos experiência com o computador (para formatar o texto) e tivemos que esboçar tudo e pagar para fazer. Porque a gente não sabia. Ela falou: “Madalena, nós duas não temos habilidade com o computador ainda direito, mas nós vamos pagar para digitar e vamos conseguir”. Fizemos bonitinho! Apresentava para a turma, cada uma apresentava sua parte. Foi muito interessante!(Madalena).

Além de se organizarem para pesquisar o assunto, em diversas fontes, elas decidem pagar uma pessoa para digitar. Ficam satisfeitas com o resultado e com a apresentação que fizeram. A partir dessa *tática*, podemos perceber como algumas professoras têm driblado a

presença e cobrança do uso das novas tecnologias (computador, etc...) nos cursos de formação. Elas são as autoras do trabalho, escrevem, rascunham, mas pagam outra colega para digitar, formalizar, formatar o trabalho, nos moldes legitimados pela instituição.

Como mencionávamos anteriormente, Cíntia afirma que tinha muita dificuldade em utilizar o computador para fazer diversas atividades nesse mesmo curso, mas em outro polo. Encontra ajuda em alguém mais experiente: a tutora. Além de aprender o básico sobre computadores, afirma que, agora, quer mais. Está em busca de novos desafios: pós-graduação em gestão escolar.

Tinha medo... tive uma tutora que foi muito boa... Nossa! Ela me ligava na minha casa, ia na minha casa, me buscava pra mim vir, ir pra escola[...]. Ela: “aprende cabeçada!” (risos). Eu falei! Tem coisas que a gente tem que agradecer, não é verdade? Que são muito bom. Eu tinha medo, mas aí depois eu fui buscar mesmo... Agora eu quero mais! (Cíntia).

Percebemos esse desejo em prosseguir nos estudos e o interesse pela pós-graduação também nas produções escritas de professoras que cursaram o PEC Municípios I (HORIBE e SOUZA, 2008). Madalena, ao final da entrevista, também pergunta à pesquisadora se tem informações sobre o curso de pós-graduação da UNIARARAS. Ao se sentirem capazes, procuram novos desafios na busca de reconhecimento, valorização e inserção profissional. Cíntia almeja ser diretora de CEI.

Agora eu vou batalhar pra fazer pós... Eu vou fazer gestão educacional. Estou vendo aqui na... eu estou pesquisando [...] Diretora... Vou fazer, vou fazer. Eu quero! Eu quero! [...] Nem que for só substituir por algum momento (Cíntia).

Valéria ainda não se sente tão segura quanto Cíntia. Ao relembra sua trajetória escolar, menciona que, em determinado momento, começou a ter dificuldades em matemática e língua portuguesa. Atribui a essas experiências escolares negativas do passado a dificuldade atual em falar⁵² e escrever, segundo a norma culta. Em suas palavras:

[...] Tanto é que uma professora de didática do magistério disse que eu tinha muita dificuldade na escrita. Aí eu contei que é por causa disso, eu tenho um bloqueio, tem certas coisas que a gente comete com a criança que marca pro resto da vida (Valéria).

Como resolver essa questão? A opção inicial de Valéria era por um curso a distância no qual não teria que apresentar seminários. Como a pedagogia a distância não seria aceita pela SME-SP, opta pelo presencial noturno a ser cursado com uma amiga.

⁵² Antes de começarmos a gravar a entrevista, Valéria se desculpou pelos erros linguísticos que viesse a cometer.

Vamos fazer direitinho à noite que é mais light, que tem muito mais gente que trabalha. Eles não puxa tanto! Pega, mas eles compreendem mais a nossa situação. Ai a gente fez aproveitou a única oportunidade de tempo é de noite! Estamos até hoje na luta, chorando, querendo desistir... mas estamos terminando já! (Valéria)

Valéria e sua amiga também desenvolvem um tipo de parceria que as auxilia na superação das dificuldades encontradas. Num primeiro momento, apoiaram-se, mutuamente, para ingressar no ensino superior. Vemos o traçado de outra *tática*. Para elas, a opção pelo período noturno resultaria num curso mais fácil. Esse é um raciocínio comum para os que trabalham de dia e têm de estudar à noite, único período disponível, e por isso, não se pode ser tão exigente. No entanto, mesmo estudando à noite, Valéria não consegue se livrar da exigência de apresentar, oralmente, os trabalhos. Sua amiga utiliza argumentos curiosos para encorajar Valéria a falar em público. Recorre ao fato de serem professoras da escola pública para se diferenciarem das demais estudantes e reafirmarem seu valor e competência frente às demais.

[...] Nós já estamos na área e a gente pode mais que elas. Nós somos funcionárias públicas! Deixa elas... Porque sempre têm as que gostam de humilhar porque a gente não consegue falar bem! (Valéria)

Além de já serem professoras em exercício, não são professoras quaisquer: são funcionárias públicas. Valéria se aproxima mais da condição da amiga (efetiva) do que de suas colegas de classe. A não-estabilidade decorrente de ser Comissionada, nesse contexto não lhe pesa tão negativamente. Ela vê o fato de ser Comissionada não-estável como algo para se orgulhar e se diferenciar das demais alunas, que ainda não ingressaram na profissão ou na rede pública.

Até aqui, procuramos focalizar as minúcias do traçado dessas rotas alternativas de formação superior. Percebemos que a escolha do curso e da instituição envolve a articulação de diferentes variáveis numa lógica peculiar a essas professoras que possuem idades diferentes, locais de trabalhos e vínculos diversificados. A partir de suas narrativas, vimos o desenvolvimento de *táticas de consumo* da formação superior e de *táticas de sobrevivência* nesse nível de ensino tão desconhecido, apesar de almejado, para muitas professoras. Ocasões, exigências e imposições legais, amizades são utilizadas em prol desse *consumo* e dessa sobrevivência. Resta-nos agora indicar a produção desse *consumo*, o resultado das diversas *táticas* empregadas nas rotas alternativas de formação superior. “As *táticas* do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2007, p.45).

5.1.3.3 O produto do consumo da formação superior

A análise de alguns discursos provenientes do campo da formação dos professores, neste trabalho e em outros, evidencia que os professores são vistos, muitas vezes, como passivos, resistentes às mudanças, pouco críticos. São o principal alvo das políticas educacionais que visam combater ou diminuir o fracasso escolar, via formação de professores (SOUZA, 2006; SARTI, 2008). No entanto, a análise desse *consumo* de formação superior traz à tona outra perspectiva acerca do que o professor faz com aquilo que lhe é imposto *estrategicamente* (CERTEAU, 2007), seja no plano discursivo ou político. Através da sutileza das *táticas*, atendem a uma exigência tirando proveito da existência da mesma.

Madalena e Cíntia nos apresentam uma das vantagens desse *consumo*: uma progressão na carreira, que se traduz numa elevação do status profissional e da remuneração.

[...] Quando eu recebi meu diploma, que dei entrada na evolução funcional, inclusive vem um pouco a mais no salário da gente. Daí elas (amigas) ficaram sabendo e me ligaram: “Madalena, você tem o endereço lá do UNIARARAS?” Eu falei: Ah, é? Agora que vocês viram? Já era para vocês estarem formadas, dando entrada na evolução funcional, igual a mim que já dei na minha. [...]. E o holerite lá já passou de I para IV (Madalena).

[...] Eu lembro que a Cleusa fazia as contas pra gente, que ela tem o superior... (Cíntia)

[...] Aí já mudei direto, PDI. Já veio o aumento [...]. Então o pessoal viu muito o financeiro (Cíntia).

Madalena orgulha-se de saltar três degraus na carreira docente da rede estadual. De professora nível I, passou para o nível IV. Além disso, assim que a evolução funcional fosse consolidada, receberia *um pouco a mais*. Isso gera satisfação, é um benefício do consumo. Cíntia, com a obtenção da formação superior, entra na categoria 3, de professor com nível superior, também degrau máximo da carreira docente na rede municipal. No plano simbólico, Madalena e Cíntia se percebem “superiores” à sua condição profissional anterior.

No SEDIN, confirmam esse ganho das ADIs e PDIs com a obtenção da formação superior:

[...] Era o que interessava para a gente, pro enquadramento na categoria 3 (SEDIN).

Dora e Valéria não podem dizer o mesmo quanto a isso, pois na condição de Comissionadas não têm evolução funcional. Mais uma vez, acentua-se a distinção entre as

professoras *estabelecidas* e as *outsiders*: as efetivas têm carreira profissional, as não-efetivas, não. Então, qual o produto desse consumo para elas? Valéria nos esclarece:

[...] A bagagem que tenho agora, do curso de pedagogia... Se eu fizer concurso posso até não passar, mas posso responder muito mais com entendimento do que antes porque a mente está mais aberta, tenho mais conteúdo na cabeça, estou atualizada. Na época, me sentia super por fora... O pessoal falava as coisas, eu viajava, boiava em tudo. E falei: gente, preciso ir para a faculdade, fazer alguma coisa, tem que ter nível superior. O pessoal encarava que tem que ter nível superior. Eu me sentia diminuída. Muitos comissionados que eu conheço se sentiam diminuídos... Aí cada um começou a fazer até que surgiu a minha oportunidade de fazer... Agora eu vou! (Valéria).

Valéria menciona a construção de uma representação positiva de si e dos seus saberes. Não se vê mais diminuída porque entende que possui a mesma formação, os mesmos conhecimentos pedagógicos, *conteúdos*, que as demais professoras estabelecidas. Já não se sente mais tão “*de fora*”, *outsider* (ELIAS e SCOTSON, 2000). Nesse momento, “ter formação superior” assume o status de “ser alguém superior”. Começa se sentir parte de um grupo profissional, compartilhar conhecimentos que antes não detinha. O consumo dessa formação não se capitaliza apenas financeiramente. Suzete, ao referir-se à experiência no ensino superior, destaca a produção simbólica da mesma, sente-se mais importante, atingindo um patamar superior em relação ao que ocupara anteriormente.

Ah, foi muito bom assim ... porque pra mim era tudo novo, né. Eu cheguei na sala, eu via muitos alunos, eu falava nossa! Pra mim aquilo era o máximo, né. Isso ajuda no nosso ego, a gente se sente até mais importante, né. Eu falo hoje eu estou fazendo uma faculdade!(Suzete).

A partir das suas certezas e dos condicionantes da sua experiência prática, Dora julga sua formação superior (TARDIF e RAYMOND, 2000). Nesse percurso, confirma suas expectativas em relação à essa formação.

Falta um semestre para terminar! A maioria das coisas que estou vendo lá, eu já vi no magistério e vejo também na prática, durante o meu trabalho. Então para mim está sendo mais um complemento daquilo que eu já sabia, mas venho praticando e passando essa experiência para outros. Tem uma matéria esse semestre, sobre coordenação pedagógica, que eu gosto muito e percebi ali que eu posso puxar para outras pontas. A coordenação é uma coisa que me chama a atenção, teve uma prova que eu tirei 10! A professora veio me elogiar. Eu disse para ela que eu não sabia colocar as palavras como estava no texto, mas usei as minhas palavras porque era uma coisa que eu vivia, no dia a dia... Tem outras coisas que posso fazer! [...] O curso realmente está sendo aquilo que eu previa. Porque é como eu já disse, é um complemento. Muitas coisas que eu vejo lá, eu já sei (Dora).

Ao nos contar que tem passado sua experiência para os demais alunos do curso, legitima seus saberes. O *consumo* da formação produz valorização intelectual e profissional, desconstruindo qualquer argumento que venha questionar sua competência, que pode ser traduzida na nota máxima obtida na prova. Esse aval da competência é dado por um especialista no campo da formação de professores: um professor universitário (CHAUI, 1990; BOURDIEU, 1983). Confirmamos, como Certeau (2007), que esse *consumo* não é passivo, mas astucioso e produtivo, inclusive lhe abre portas para inserção em outras funções afins, como na coordenação pedagógica.

Para as profissionais dos CEIs efetivas, tanto ADIs quanto PDIs, a formação pedagógica era o ingresso para a grande estreia na profissão docente. Era o que precisavam para se estabelecerem como tais. A formação superior garantiria algo a mais.

Aí um dia ela chegou: “Ah, Cíntia se eu não for estudar o que que acontece?”. Eu falei: ah, você vai perdendo sala. Vai ter uma hora que você vai ficar aí ... volante. Quem tem estudo vai ganhar na sua frente, vai passar na sua frente também, vai ganhar mais do que você.... (Cíntia)

Para Cíntia, essa formação se quantifica: quanto mais, melhor! Maior formação, maior salário. Maior formação, melhor colocação na escala de atribuição anual de turmas. Ganham-se posições, status, tanto dentro da unidade educacional quanto frente às demais professoras da rede municipal. Essa oposição e diferenciação, em relação às professoras das EMEIs, por exemplo, pode ser exemplificada no trecho abaixo em que Cíntia compara o trabalho de uma colega com o estereótipo do trabalho de uma professora de EMEI.

[...] O professor de EMEI e o professor de CEI, a diferença, algumas... Que é assim: o professor de EMEI tá muito na escolaridade, tá escolarizando, dando pra criança aprender, alfabetizando. E ele tem medo, não sei se você percebeu, de sentar no chão com a criança. E nós sentamos. Eu tenho uma colega, que trabalha comigo, que ela incorporou esse negócio de professora. Eu falo que ela quer alfabetizar as crianças de qualquer maneira (risos)... E eu odeio aquelas mesa dentro da sala... (Cíntia).

Ao mesmo tempo em que buscam a construção de uma identidade própria de professora do CEI, formam-na em oposição a uma identidade profissional estereotipada de suas colegas de profissão. Em diversos momentos da entrevista, procuram fazer um contraponto do trabalho da EMEI e o do CEI. Nesse contexto, ser professora e ter nível superior para algumas é fundamental. A formação em nível superior é usada por Cíntia como *arma de disputa* por posições mais privilegiadas nesse *campo* (BOURDIEU, 1983). Com essa arma, quer combater o preconceito e discriminação que identifica por parte das professoras,

historicamente, *estabelecidas* (ELIAS e SCOTSON, 2000). Enquanto *outsider*, busca mediante o *consumo* dessa formação superior se estabelecer neste campo, a educação.

Além disso, esse *consumo* para Cíntia e Alice também produz validação e legitimação de suas práticas, valores e saberes anteriores, advindos da experiência de longa data, adquiridos no cotidiano profissional e em outros tempos e espaços (TARDIF e RAYMOND, 2000). A combinação da experiência com a formação superior produz uma professora formada, completa. Nesse *consumo*, verificam seus saberes, fazeres e os legitimam produzindo uma representação de si diferente da que possuíam antes do ingresso no ensino superior.

Eu fui verificar que nós no Bem Estar Social já fazíamos o que nós fazemos hoje, só que sem entender e conhecer o porquê você contava história, porque cantava, porque fazia aquele tipo de brincadeira....Eu acho importante ter os dois: a experiência junto com o estudo se tornam completo (Alice).

Eu acho que era da necessidade de trabalhar com as criança. A gente tinha muita necessidade de ser reconhecido, de ter esse reconhecimento... E fazendo o Normal Superior ia ser melhor. Porque aí você ia ter o Normal Superior pra comprovar... eu fiz, ele vale e tudo! Agora eu sou uma professora, uma pedagoga⁵³ ... (Cíntia).

Resta-nos um último aspecto a ser abordado nesta seção. Para algumas, a posse do diploma, do certificado não foi suficiente para serem reconhecidas como professoras completas, ou com formação superior. Cíntia faz menção ao certificado obtido afirmando: *ele vale!* Madalena, durante a entrevista, nos conta como foi difícil provar que obteve a formação superior, pois o curso – até então novo no campo educacional – Normal Superior, não era conhecido ou reconhecido como legítimo.

[...] Eles falaram que o diploma não valia... Eles não acreditaram que o diploma valia. Eu cheguei e falei: o número está aqui, o diploma tem validade sim! Antes ela tinha falado: “o seu diploma não é de licenciatura plena!” Eu disse: é sim! Está aqui, certinho, eu liguei no setor de diploma, a tutora deu o número [...] Teve muito preconceito sim! (Madalena).

Essas rotas alternativas em busca de formação superior são marcadas pela produção desse *consumo* (CERTEAU, 2007). Os produtos evidenciam-se na busca pela legitimação e validação oficial dos cursos, ou seja, no desenvolvimento de *táticas* criteriosas para o *consumo* dos mesmos. Também na criação de maneiras eficientes para *sobrevivência* num nível de ensino estranho, como o *cafezinho*, a troca de saberes, o cultivo de amizades antigas e o estabelecimento de novas (vantajosas e eficazes). O *consumo* da formação superior produz

⁵³ O curso Normal Superior ao qual Cíntia faz referência habilitou-as como professoras de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, não como pedagogas.

uma nova existência profissional, que as aproximam de suas metas, quais sejam, a estabilidade profissional no magistério público (OFAs e Comissionadas não estáveis) e o reconhecimento da profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretendemos retomar as principais questões que orientaram nossa pesquisa e sintetizar as principais discussões realizadas no decorrer do percurso.

Este estudo se propôs a focalizar a movimentação das professoras – impossibilitadas de cursar os programas especiais de formação oficiais financiados pelo Estado – no espaço físico e temporal criado pelas diversas alterações da LDBEN (1996) e pelo oferecimento dos PECs oficiais. Partimos das seguintes questões: procuraram formação superior no período concomitante ao oferecimento dos PECs oficiais? Por quê? Quais os critérios que orientaram essa busca? Estariam interessadas na “certificação”? No atendimento e adequação à legislação? Ocupam o *lugar de morto*, como no jogo de *bridge*, na metáfora proposta por Nóvoa (1999b) – em que nenhuma jogada pode ser feita sem considerá-las, mas não lhes cabe o desenvolvimento de ações estratégicas? Como se posicionam no jogo da formação?

Para respondermos a essas questões, organizamos buscas em fontes diversas – literatura educacional, dados estatísticos, publicações oficiais – e as articulamos às entrevistas realizadas com as professoras e sindicalistas. A revisão bibliográfica serviu de estrutura teórica e discursiva para essas análises, além de contribuir para o redimensionamento do nosso olhar. Percebemos que os movimentos das professoras em busca de formação superior se dão num espaço físico, temporal, político e discursivo. Além disso, a formação de professores, no Brasil, configura-se como um *campo* (BOURDIEU, 1983) polêmico, conflituoso, disputado a respeito de como, onde e quando ela deve ser realizada para a melhoria da educação básica.

Ao adentrarmos o *campo da formação docente*, nos deparamos com a questão de gênero. É fato histórico que o magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental tem sido exercido, predominantemente, por mulheres (CARVALHO, 1999). Por essa razão, optamos por nos referirmos às rotas alternativas de professoras em busca de formação superior na cidade de São Paulo e não genericamente, com o uso do termo professores. Dessa forma, sabíamos de antemão que foram professoras que ficaram impossibilitadas de cursar os Programas oficiais.

Diante da análise temática, percebemos que as professoras são alvo dos discursos no *campo* da formação; das propostas de formação (inicial e continuada), além de colaboradoras das pesquisas sobre a profissão e a formação docente. Por vezes, vistas como *incompetentes*, como o trabalho de Souza (2006) constata; outras, como “tarefeiras”, “pouco críticas” e em “desprofissionalização”. Ocupam posições pouco prestigiadas no campo da formação e seus

discursos são menos valorizados que os dos demais agentes (professores pesquisadores, representantes das políticas educacionais, organismos internacionais...).

Em contrapartida, as professoras das escolas públicas em São Paulo que não puderam cursar os PECs oficiais, ou seja, as não-efetivas e as recém-incluídas no quadro do magistério se encontram em posições ainda mais complexas no campo educacional. Mesmo as que possuem estabilidade, vivem a instabilidade quanto ao vínculo empregatício com as redes e em relação às classes atribuídas: a qualquer momento a titular ou a professora efetiva pode “derrubá-la”. A expressão “se a professora voltar, ela te derruba!” é utilizada com frequência nas escolas e pelas professoras entrevistadas. Além disso, não obtiveram o direito ao financiamento da formação superior como as demais, possibilitando uma diferenciação, ainda maior, entre os grupos, desta vez, quanto ao nível de formação. O que mais nos impressionou foi constatar que essas professoras compõem um grupo numeroso no maior município da Federação. As OFAs, nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, ocupam cerca da metade das funções docentes na rede estadual.

As buscas por dados estatísticos e publicações oficiais favoreceram o mapeamento, ainda que superficialmente, pois tinham como meta nos fornecer uma dimensão aproximada de quantas professoras não puderam participar desses Programas e se procuraram formação superior alternativa no período em questão. Nesse processo, percebemos que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental estão inseridas, de forma bastante heterogênea, nas redes estadual e municipal de São Paulo. Na rede estadual, há o grupo das efetivas e o das OFAs. Estas últimas, recentemente, foram reorganizadas em subcategorias. Na rede municipal, a heterogeneidade é ainda maior. Há o grupo das professoras efetivas, o das estáveis, o das Comissionadas não-estáveis e o das Contratadas pelo período de um ano. Nos Centros de Educação Infantil (CEIs), além das Professoras de Educação Infantil (PEIs), anteriormente denominadas Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs), há ainda algumas poucas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que não obtiveram formação pedagógica em nível médio ou superior⁵⁴. Assim, percebemos que não poderíamos nos referir a elas apenas como grupo excluído devido à heterogeneidade dos vínculos funcionais com as respectivas redes de ensino.

Constatamos que as professoras OFAs dos anos iniciais, à época do PEC Estadual, ocupavam mais da metade das funções docentes na rede estadual. As profissionais dos CEIs,

⁵⁴ Atualmente há 409 ADIs com formação em nível fundamental, sem formação pedagógica e 139 com formação em nível médio. Seis ADIs aguardam a transformação de seu cargo para PEI. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 25 de junho de 2010. Embora estejam na Educação, não são professoras

ao serem incorporadas à Secretaria Municipal de Educação e conquistarem a formação em nível médio magistério e superior, ganharam visibilidade nas estatísticas. Além disso, tanto um grupo quanto outro alavancaram as taxas de matrícula e conclusão no ensino superior privado na área de educação no período de 2001 a 2008, concomitantemente aos PECs oficiais. Esses dados confirmaram nossa hipótese: as professoras desenvolveram rotas alternativas aos Programas oficiais. Mas onde cursar o ensino superior?

Em São Paulo – com as alterações legais advindas principalmente com a promulgação da LDBEN em 1996 – estavam criadas as condições para o crescimento da oferta dos cursos de formação docente dos mais diferentes tipos e modalidades, como também ficou evidente em outros trabalhos (MICHELS, 2006; SOUZA e SARTI, 2008), assim como de um mercado consumidor, formado por professoras sem a aclamada formação superior e sem chance de participar dos Programas oficiais.

No entanto, somente os dados numéricos não nos permitiriam visualizar as nuances dessas rotas, pois nas palavras de Certeau, apresentam apenas “uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos” (2007, p.58). Dessa forma, a abordagem biográfica possibilitou o preenchimento de diversas lacunas a respeito da opção pela docência, pelo magistério público e ensino superior.

Nesse momento da pesquisa, nos aproximamos da categoria de análise desenvolvida por Elias e Scotson (2000), o par figurativo *estabelecidas-outsiders*. Com a realização das entrevistas, percebemos que, em alguns momentos, nossas professoras assemelhavam-se às efetivas ou *estabelecidas* na profissão, no que diz respeito ao trabalho que desenvolvem nas escolas, ao tempo de experiência na função e enquanto alvo dos discursos sobre a formação. Isso se evidencia quando comparamos nosso trabalho com outros cujo referencial empírico toma as professoras participantes dos PECs oficiais (AMARAL e SOUZA, 2007; SOUZA e SOUZA, 2007; HORIBE e SOUZA, 2008). Em outros momentos, a condição de *outsiders* se sobressai: a invisibilidade nas estatísticas das educadoras dos CEIs é um indício. Além disso, essas mesmas educadoras – no trânsito das creches para a Secretaria de Educação – temeram a possibilidade de serem substituídas por professoras *estabelecidas* na profissão. Dessa forma, as professoras *outsiders* possuem os menos direitos que as *estabelecidas*, mas os mesmos deveres no tocante às tarefas de cuidar e educar.

As OFAs e as Comissionadas mantêm-se vinculadas às respectivas redes de ensino ao longo dos anos, no entanto, o dia de amanhã lhes é sempre incerto. Possuem mais dúvidas com relação à permanência e pertencimento às redes do que certezas. O fato de não possuírem

um lugar próprio nas escolas, tem contribuído para esta tensão: *estabelecidas-outsiders*. Nas entrevistas, a condição funcional *eternamente temporária* despontou como principal fator de diferenciação e, por vezes, deslegitimação do trabalho pedagógico dessas professoras. Entretanto, insistem em permanecer nas respectivas redes. Por quê? Almejam uma reinserção bem-sucedida na escola pública, agora como professoras. Dessa forma, para compreendermos o ingresso dessas mulheres no mercado de trabalho e na profissão docente, é necessário nos voltarmos para a vida privada.

Madalena, Suzete, Dora, Valéria, Alice e Cíntia são das classes populares e recordam-se de histórias, nem sempre felizes, como alunas da escola pública. Enquanto mulheres, possuem seu tempo escolar e formativo marcado pela fragmentação e superposição de tarefas de cunho produtivo (emprego) e reprodutivo (familiar). O estudo de Hirata (1986) também destacou isso. Nessas condições, a opção pelo magistério público não foi feita ao acaso. Vislumbravam a possibilidade de exercerem uma profissão e terem estabilidade econômica.

Possuem família, ainda que não sejam casadas. Algumas com filhos pequenos outras, netos. Trabalham em escolas públicas e, por vezes, dobram período para aumentar a renda familiar, como Suzete e Dora. Cíntia e Valéria são “chefes de família”, vivem cotidianamente o peso real de provedoras. As demais professoras colaboram, substancialmente, para a renda mensal familiar.

Nessas condições, sua entrada na profissão e no magistério público ocorreu de forma peculiar. Madalena iniciou como OFA antes mesmo de concluir o Magistério. Ainda criança, informalmente, era auxiliar da tia professora. Suzete e Valéria iniciaram na rede estadual com a formação mínima exigida, em nível médio Magistério, também como OFAs. No entanto, Valéria desistiu desse cargo e foi trabalhar na educação infantil, na rede municipal. Assumiu uma função enigmática: não é contratada, estável ou efetiva, mas comissionada. Dora iniciou na profissão numa pequena escola particular antes de concluir o Magistério. Após a conclusão, inscreveu-se na rede municipal e tornou-se comissionada, como Valéria. Cíntia e Alice iniciaram, oficialmente, no magistério apenas recentemente – depois de obterem formação pedagógica e de terem seus cargos transformados – mais de dez anos após o início no serviço público municipal.

Assim, estamos diante de mais um paradoxo: o ingresso formal dessas professoras nas respectivas redes de ensino apresenta traços de informalidade, principalmente quanto ao exercício da docência – não reconhecida como tal – antes da obtenção da formação pedagógica mínima, no caso de Cíntia, Alice, Madalena e Dora.

Diante de todas as dificuldades e adversidades encontradas no percurso escolar, no cotidiano familiar e funcional, elas estão num movimento ascendente na trajetória social e instrucional em relação às famílias de origem.

Entretanto, essa posição instável, às vezes invisível, de *outsider* não é aceita passivamente pelas professoras. Embora as circunstâncias político-educacionais, profissionais, funcionais e salariais exerçam pressão para conferir-lhes o *lugar de morto* (NÓVOA, 1999b) e minar suas possibilidades de reação, elas respondem com o delineamento de *táticas desviantes* (CERTEAU, 2007). Nessa busca por reconhecimento e inserção estável no magistério público, as professoras, em diferentes momentos do ciclo de vida pessoal e profissional (TARDIF e RAYMOND, 2000), trilharam rotas alternativas àquelas traçadas para ou pelas companheiras de profissão em posições funcionais mais privilegiadas. Em seus depoimentos, revelam a perspectiva de se estabelecerem no campo educacional, mais especificamente nas escolas e nas redes de ensino a que pertencem, quando afirmam que não se efetivaram *ainda*.

Outra questão que precisava ser respondida pela pesquisa referia-se ao posicionamento das professoras OFAs, comissionadas, e dos CEIs frente à impossibilidade de participarem dos PECs oficiais. Imaginávamos: reivindicaram os mesmos direitos de participação que as professoras *estabelecidas*?

O Sindicato, que representa majoritariamente as professoras dos CEIs (ADIs/PEIs), reivindicou o mesmo direito obtido pelas professoras das EMEIs e EMEFs de participação no PEC Municípios I. Solicitaram a abertura de mais vagas para contemplar também as educadoras recém-incluídas no Quadro do Magistério Municipal. Diante da negação ou da impossibilidade do atendimento à solicitação, esse Sindicato estabeleceu, estrategicamente, um convênio com uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. O convênio firmado promoveu formação pedagógica superior, por um preço acessível, para diversas professoras, inclusive para aquelas que não puderam participar do primeiro Programa oficial em âmbito municipal. Com essa manobra, abriu-se a possibilidade de OFAs e comissionadas também se matricularem no curso dessa IES.

Os sindicatos, enquanto elementos de coesão, entre os grupos efetivos e não efetivos, *estabelecidos* e *outsiders*, agem de forma complexa: reivindicam melhores posições para as que “estão de fora”, ao mesmo tempo em que não podem ferir os direitos e privilégios dos demais professores em geral. As entrevistas também revelaram que o estabelecimento de convênios com faculdades privadas tem sido uma ação comum desenvolvida pelos sindicatos para contribuir para a elevação da formação profissional das professoras e seus familiares.

As OFAs e Comissionadas não-estáveis ouviram falar dos PECs oficiais, mas como não lhes foi facultada a participação, aparentemente conformaram-se com a exclusão. Em contrapartida, a imposição legal da obrigatoriedade da obtenção de formação superior para o ingresso na profissão docente, traduzida na LDBEN (1996) e em outros documentos adjacentes, criou espaços *de manobra* (CERTEAU, 2007) no período estudado. Essa proposição legal acrescida à constatação das professoras de que não seriam contempladas pelos programas especiais oficiais, produziu um contexto oportuno para o desenvolvimento de rotas alternativas em busca da formação superior.

A partir dos conceitos de *consumo* e *tática*, tal como formulados por Certeau (2007), focalizamos os movimentos dessas professoras *rumo ao* ensino superior e *no* decorrer desse. Ante as diversas instituições e cursos superiores, as professoras entrevistadas compartilharam as minúcias das suas escolhas, que chamamos de *táticas de consumo*. Queriam o diploma do nível superior, mas não de qualquer instituição. O preço deveria ser acessível para não comprometer o orçamento familiar. Se conseguissem descontos, via sindicato, melhor ainda. O local em que o curso se desenvolveria deveria ser próximo às escolas em que trabalhavam ou de suas residências. Dessa forma, o *consumo* não é aleatório. Envolve pesquisa de preço, indicações e recomendações de colegas – um tipo de “ISO” de qualidade mínima – amparo legal, por vezes, sindical. São movimentos individuais, coletivos e solidários que revelam “uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2007).

Ao ingressarem no ensino superior, continuam desenvolvendo *táticas*, mas, dessa vez, para o concluírem com êxito. São as *táticas de sobrevivência* num nível de ensino, até então desconhecido. Ao socializarem experiências profissionais nas aulas, sentem-se mais confiantes e capazes. Convidar as amigas para fazerem juntas o curso ou criar condições para o oferecimento do *cafezinho* em casa, faz com que superem dificuldades na realização de tarefas, na compreensão de conteúdos. Em último caso, pagam pela realização de trabalhos e atividades que não sabem ou não conseguem fazer – como a digitação de trabalhos – driblando os protocolos de realização das tarefas. Assim, ocasiões, exigências e imposições legais, amizades são utilizadas em prol desse *consumo* e *sobrevivência*.

Nesse contexto, a procura pela formação superior não está relacionada a um sentimento de incompetência profissional, mas ao desejo de *ser mais* (FREIRE, 1987). Esse *consumo* revela, dentre outros aspectos, a apropriação das regras do jogo da formação e da competência. Enfrentam o argumento da *incompetência do professor* (SOUZA, 2001, 2006) e aceitam jogar o jogo da obrigatoriedade da formação superior. Parecem submeter-se a ele, mas, numa espécie de *bricolagem*, (CERTEAU, 2007) apropriam-se, de forma peculiar, dessa

exigência. Alteram os fins originais de acordo com seus interesses, necessidades e possibilidades.

Se de um lado, a proposição da elevação dos níveis de formação dos professores da educação básica, pela legislação educacional, está diretamente relacionada à ideia de melhoria da educação básica e da redução dos índices de fracasso escolar, o *consumo* dessa formação superior tem outros fins. Ao nos depararmos com as peculiaridades dessas rotas, percebemos dois tipos de objetivos, dois pontos de chegada.

O primeiro: um reingresso na profissão a partir da efetivação, via concurso público. As professoras OFAs e as Comissionadas não querem permanecer como forasteiras, mas se tornarem habitantes de longa data (ELIAS e SCOTSON, 2000). A obtenção da formação superior produz confiança para enfrentarem o concorrido processo seletivo, além de nova identidade e *armas* (BOURDIEU, 1983) – conhecimento – para disputarem as tais melhores posições no ensino público. Desejam a estabilidade funcional e econômica, ao mesmo tempo em que procuram preservar a posição conquistada até o momento – mesmo que instável – pois, na perspectiva delas, sem a formação superior o risco de serem desligadas aumenta.

O segundo: reconhecimento da profissionalidade docente. As professoras efetivas dos CEIs conseguiram se estabelecer na carreira do magistério por meio da lei 13.574/2003. No entanto, sentiam que faltava algo para serem efetivamente professoras *estabelecidas*, para pertencerem legitimamente ao magistério municipal. Diante da constatação da fragilidade do exercício da função, buscam na formação pedagógica, em nível superior, a legitimação de sua competência profissional docente. Em outras, palavras querem ser incluídas também, no plano simbólico, à carreira docente e desfrutar de todos os benefícios adjacentes.

Os produtos desse *consumo* mostram-se *astuciosos*. Com o desenvolvimento de *táticas de consumo e sobrevivência, tiram partido do forte* (CERTEAU, 2007), do Estado e de suas políticas como um todo. Validam e legitimam saberes advindos da experiência, além de adquirirem mais conhecimento sobre si, sobre a educação e a profissão como um todo. Essa legitimação ocorre por vias oficiais, reconhecidas e valorizadas academicamente. Melhoram seu status profissional nas escolas e frente às colegas de profissão, além de obterem, por via acadêmica, aumento salarial e evolução funcional. Há uma politização nessas práticas.

Dessa forma, apropriam-se das *regras da competência* (CHAUÍ, 1990) ao procurarem cursos superiores em grandes universidades privadas, reconhecidas, não apenas autorizadas ou credenciadas pelo MEC. Assim, nossas professoras podem ser consideradas “nômades da felicidade” (JOSSO, 2004). Constatam a provisoriidade da felicidade que detêm e partem em busca, deslocam-se, movimentam-se, traçam novas rotas em busca dessa felicidade, que pode

ser traduzida, em diversos momentos, como estabilidade profissional e obtenção da formação superior.

Se, *a priori*, tivéssemos partido das categorias de análise que veem esses movimentos, no campo da formação de professores, como “certificação”, “universitarização” ou “desprofissionalização” do magistério, poderíamos ter deduzido que as professoras haviam se submetido ao discurso pedagógico dominante que responsabiliza os professores, em geral, e sua má formação pelo fracasso escolar. No entanto, as entrevistas desvelaram o submundo a que foram relegadas essas professoras e como se movimentaram, criativamente, em torno de seus objetivos pessoais e profissionais.

Entendemos que o oferecimento dos programas especiais de formação superior pelo Estado e a expansão do ensino superior privado cumprem fins de certificação em massa dos professores, como discutem diversos trabalhos (SOUZA e SOUZA, 2007; ANDRADE, 2007; BELLO, 2008). No entanto, a busca dessas professoras por mais conhecimento e reconhecimento de sua profissionalidade não se restringe à obtenção de um certificado, embora também o seja. Mesmo que diversos cursos superiores veiculados no mercado de formação docente (NÓVOA, 1999a; SOUZA e SARTI, 2008) não possuam a qualidade desejada e defendida por tantos pesquisadores, no campo da formação, não podemos afirmar que o *consumo* deles pelas professoras gere *desprofissionalização*, como discutem outros trabalhos (FREITAS, 2002, 2003, 2007; KRAMER e NUNES, 2007). Para isso, precisaríamos tomar as professoras como pessoas passivas; nosso trabalho demonstrou o quanto elas não o são.

Enfim, as professoras entrevistadas que não puderam cursar os PECs oficiais, ao desenvolverem rotas alternativas, buscam um *status* profissional legitimado, mediante o desenvolvimento de ações do tipo *táticas*, próprias do *fraco*, como diria Certeau (2007). Nesse percurso, às vezes, as rotas são interrompidas, possuem marcas de exclusão e sobrevivência, revelam as *táticas de consumo e uso* da formação superior.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Daniele Kohmoto; SOUZA, Denise Trento R.. Formação Docente e autobiografias: as trajetórias e os discursos das alunas-professoras. In: **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2007, São João Del Rei. Anais do VIII-CONPE- Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007. v. 1. p. 01-22.

ANDRADE, Andressa. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de educação. São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Marli. E. D. A., Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 89, mai/1994, p.72-75.

ANDRÉ, Marli. et al . Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Set 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000300015

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jul. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022004000200016.

BELLO, Isabel. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002000200008

BLEGER, José. A entrevista psicológica e seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: **Temas de Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980,

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983, p.89-94.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico, trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDONCLE, R. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

BUENO, Belmira O.; SOUZA, Denise T. R.; BELLO, Isabel M. . A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social.**, 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro, 2007.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta J. Quem são e que fazem os docentes?: sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Editora Pannonica, n. 4, 1991, p. 190-214.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000300007

CANDAU, Vera M. Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-50.

CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário S. Genta. A profissionalização e as práticas de organização dos professores: estudos a partir da imprensa periódica educacional. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 77-91.

CATANI, Denice. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 2007, 13ed.

_____. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar, trad. Ephraim Alves e Lúcia Endlich Orth, Petrópolis: Vozes, 2002, 4ed.

CHABAUD, Danielle; FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Sobre a autonomia relativa da produção e da reprodução. In: KARTCHEVSKY, Andrée et.al. **O sexo do trabalho**. Trad. Sueli T. Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 113-130.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Senso comum e transparência. **Secretaria da justiça e defesa da cidadania**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1996, p. 115-132.

CUNHA, Marta L. da; VILARINHO, Lúcia R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos e produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.218, 2007, p. 73-106.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989, p.9-30; 55-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73302003000400002

- FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73302007000300026
- GARCIA, M. M. A., O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 97, 1996, p.64-72.
- GATTI, Bernadete. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 81, 1992, p.70-74.
- HIRATA, Helena. Vida reprodutiva e produção: família e empresa no Japão. In: KARTCHEVSKY, Andrée et.al. **O sexo do trabalho**. Trad. Sueli T. Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 63-78.
- HORIBE, A. C. B.; SOUZA, M. P. R. Formação de professores e a escrita autobiográfica: revelando saberes docentes. In: **Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**, 3., 2008, Natal - RN. *Anais...* São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.
- JAÉN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Editora Pannonica, n. 4, 1991, p. 74-90.
- JOSSO, Marie-Christine. A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha. In: **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 87-109.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, 1999.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 69-84.
- LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001, p. 40-49.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300025&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Set 2008. doi: 10.1590/S0101-73302007000300025

MELO, Maria Teresa L. de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000300003

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mar 2008. doi: 10.1590/S1413-24782006000300003

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Editora Pannonica, n. 4, 1991, p. 109-139.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1993, p. 10-30.

_____. Profesionalización de docentes y ciencias de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v.9-10, n. 19-20, p. 243-283, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, no 1., p.11-20, jan/jun 1999.

_____ (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999, p. 7-10.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0100-15742006000300003

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 18-31

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Ciência e Cultura**, n.39, 1987, p.272-286.

ROCKWELL, Elsie. Ethnography and critical knowledge of education in Latin America. **Prospects**, vol. XXI, nº 2, 1991. p. 156-167.

ROCKWELL, Elsie. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: **Memoria, conocimiento y utopía**: anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la educación, nº1, enero2004-maio2005. Barcelona: Ediciones Pomares, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar 2008. doi: 10.1590/S0100-15742000000300009

SARTI, Flavia M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**, v.18, n.30, p.47-65, jan/jun.2008.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.131, p.455-479, mai/ago.2007.

SILVA, Rose. N. da; DAVIS, Claudia. Formação de professores das séries iniciais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 87, Nov/1993, p.31-44.

SOUZA, Denise Trento R. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. Tese (Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Londres, 2001.

SOUZA, Denise Trento R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p. 477-492, set/dez. 2006.

SOUZA, Marilene Proença R.; SOUZA, Denise Trento R. Formação Continuada de Professores e a mediação de tecnologias de ensino: novos desafios. In SCHILINDWEIN, L.M.; SIRGADO, A.P.(Orgs.) **Estética e pesquisa: formação de professores**. Coleção Plurais Educacionais, no. 2., p. Itajaí: Univali Ed. e Maria do Cais Ed., 2006. ISBN 85-99609-07-6.

SOUZA, Denise Trento R.; SOUZA, Marilene Proença R.. O tradicional e o virtual na formação docente: o PEC e a proposição de um novo modelo. In: **VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2007, São João del Rey. Anais do VII Congresso nacional de psicologia Escolar e Educacional, 2007. v. I. p. 1-10.

SOUZA, Denise Trento R.; SARTI, Flavia M. **Programas especiais e o mercado da formação docente: dispositivos, produtos e práticas de consumo**. Projeto de pesquisa (integrado a Projeto Temático – Fapesp). Mimeo, São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** Campinas, v.21, n.73, dez.2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 254-278.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. A. (orgs). **Itinerários de pesquisa**. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

Legislação referenciada

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, **D.O.U**, 5/10/1988.

BRASIL. **Lei n.9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. DF: MEC, 2001

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf> . Acesso em: 22 de setembro de 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. **Deliberação CEE n. 12/2001, de 4 de abril de 2001**, São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_12_01.htm>. Acesso em: 19 de janeiro de 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Prorroga prazo estabelecido no art. 6º. da Deliberação CEE 12/2001, alternado sua redação. **Deliberação CEE no. 33/2003, de 21 de maio de 2003**, São Paulo. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_33_03.htm >. Acesso em: 6 de março de 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Prorroga prazo estabelecido no art. 6º. da Deliberação CEE 12/2001. **Deliberação CEE no. 49/2005, de 30 de julho de 2005**, São Paulo. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_49_05.htm >. Acesso em: 6 de março de 2010.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 1010, de 1 de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/158018/lei-complementar-1010-07-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 25 de junho de 2010.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 180, de 12 de maio de 1978**. Dispõe sobre a instituição do sistema de administração pessoal e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/210097/lei-complementar-180-78-sao-paulo-sp>>. Acesso em 10 de março de 2010.

SÃO PAULO. **Lei n. 500, de 13 de novembro de 1974**. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129478/lei-500-74-sao-paulo-sp>>. Acesso em 10 de março de 2010.

SÃO PAULO. **Lei n.13.574, de 12 de maio de 2003**. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social e dá outras providências. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13052003L135740000 >. Acesso em: 21 de junho de 2010.

SÃO PAULO. **Lei n.13.695, de 19 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre revalorização salarial e a transferência, para o Quadro dos Profissionais de Educação, dos cargos providos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; transforma os cargos vagos de Auxiliar de desenvolvimento Infantil que especifica em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil; e concede abono aos atuais titulares de cargos de Diretor de Equipamento Social lotados nos Centros de Educação Infantil. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=20122003L136950000 >. Acesso em: 21 de junho de 2010.

SÃO PAULO. **Lei n.14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre as alterações das Leis n. 11.229, de 26 de junho de 1992, n.11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei n.11.434, de 1993 e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/conae2/lei14660.pdf>>. Acesso em: 9 de julho de 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Abre inscrições e matrículas para o preenchimento de vagas remanescentes do programa especial de formação de professores em nível superior da rede municipal de ensino e estabelece normas. Portaria n. 5.089, de 11 de outubro de 2002. **DOM**, São Paulo, 12 out. de 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Comunica a alteração de datas para encaminhamento de inscrições de Professores no Programa Especial de Formação de Professores em nível superior e divulga outros esclarecimentos. Comunicado n. 78, de 08 de fevereiro de 2006. **DOM**, São Paulo, 9 de fevereiro de 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado n. 149, de 12 de dezembro de 1991. **DOM**, São Paulo, 13 de dezembro de 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Divulga a abertura de inscrições para o Programa Especial de Formação de Professores em nível superior e dá outras providências. Comunicado n. 26, de 31 de janeiro de 2006. **DOM**, São Paulo, 1 de fevereiro de 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Divulga a abertura de inscrições para o programa especial de formação de professores em nível superior, e outros procedimentos. Comunicado n. 529, de 30 de março de 2007. **DOM**, São Paulo, 3 abr. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Institui o programa especial de formação de professores em nível superior, destinado aos docentes efetivos da rede municipal de ensino e estabelece diretrizes e normas para a realização das inscrições e matrículas. Portaria n. 4.246, de 23 de agosto de 2002. **DOM**, São Paulo, 24 ago. de 2002

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, comunica a relação de vagas remanescentes no Programa Especial de Formação de Professores, em nível superior 1ª e 2ª Etapas. Comunicado n. 460, de 24 de março de 2006. **DOM**, São Paulo, 25 de março de 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Suspende inscrições para o Programa Especial de Formação de Professores em nível superior. Comunicado n. 52, de 06 de fevereiro de 2006. **DOM**, São Paulo, 7 de fevereiro de 2006.

APÊNDICE A – Lista de artigos da análise temática nos Cadernos de Pesquisa

	Título do artigo	Autor	Seção	Págin.	nº	Ano	Critério seleção
1	Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente.	Maria C. Davini	Outros Temas	141-151	101	Jul/1997	Outros países
2	A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental	Yves Lenoir	Tema em destaque	5-22	102	Nov/1997	Outros países
3	Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo	Marlucy A. Paraíso	Outros temas	23-45	102	Nov/1997	Magistério EI/EF
4	Magistério primário em Portugal: conquista feminina no início do século XX	Jane S. de Almeida	Outros temas	65-88	102	Nov/1997	Pesq. histórica
5	Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?	Ana Canen	Outros temas	89-107	102	Nov/1997	Geral
6	Estado e política de formação de magistério	Sofia Lerche Vieira	Outros temas	53-67	103	Mar/1998	EF
7	A definição das políticas de formação docente num contexto de crise	Myriam Feldfeber; Sofia Thisted	Outros Temas	68-80	103	Mar/1998	Outros países
8	A formação de docentes à distância: reflexões sobre um programa	Elba Barreto, Regina Pinto; Ângela Martins	Tema em destaque	81-115	106	Mar/1999	EI/EF
9	Reflexão sobre a prática e a qualificação da formação inicial docente	Elsa Garrido; Anna Maria P. de Carvalho	Outros Temas	149-168	107	Jul/1999	Prof. Especialista
10	Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem	Philippe Perrenoud	Tema em destaque	7-26	108	Nov/1999	Outros países
11	Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil	Maria Lucia A. Machado	Outros Temas		110	Jul/2000	EI
12	Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais	Nietta L. Monte	Tema em destaque		111	Dez/2000	Ed. Indígena
13	Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora	Anna Maria P. de Carvalho; Maria Elisa Gonçalves	Outros Temas		111	Dez/2000	Prof. Especialista
14	A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente	Luciôla Licínio de C. P. Santos	Outros Temas		111	Dez/2000	Geral
15	Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas	Julio Emilio Diniz-Pereira	Outros Temas		111	Dez/2000	Prof. Especialista
16	Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil	Alessandra Arce			113	Jul/2001	EI
17	Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica	Maria Emilia sardelich			114	Nov/2001	Prof. Especialista
18	Formação de professores e pesquisadores de matemática na faculdade nacional de filosofia	Circe Mary da Silva			117	Nov/2002	Prof. Especialista
19	A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista	Cilene R. de Sá L. Chaker	Outros Temas		117	Nov/2002	Prof. Especialista
20	Por uma ambiência de formação contínua de professores	Claudemir Belintane	Outros Temas		117	Nov/2002	Geral

21	Formação docente nos surveys de avaliação educacional	Paola Sztayn; Alicia Bonamino; Creso Franco	Tema em destaque		118	Mar/2003	Prof. Especialista
22	Docência na universidade: professores inovadores na USP	Helena Coharik Chamlian	Tema em destaque		118	Mar/2003	Ensino Superior
23	Reformas internacionais da educação e formação de professores	Olgaíses Cabral Maués	Tema em destaque		118	Mar/2003	Geral
24	Formação continuada de professoras: a questão psicossocial	Bernadete A. Gatti			119	Jul/2003	EF
25	Capacitação docente em MG e SP: uma análise comparativa	Vanda Catarina Duarte	Outros Temas		121	Jan/abr 2004	EI/EF
26	Professoras de educação infantil: reflexões a partir de Bakhtin	Sonia Kramer	Outros temas		122	Mai/ago 2004	EI
27	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)	Vivian B. da Silva; Antonio Carlos Correia	Outros Temas		123	Set/dez 2004	Pesq. histórica
28	Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos	Maurice Tardif, Ahmed Zomhlal	Tema em destaque		125	Mai/ago 2005	Outros países
29	Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa	Marc Durand; Jacques Sauvy; Philippe Veynes	Tema em destaque		125	Mai/ago 2005	Outros países
30	Pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social	Keneth M. Zeichner, Julio Emilio Diniz-Pereira	Tema em destaque		125	Mai/ago 2005	Geral
31	Violência na escola, práticas educativas e formação do professor	Maria Ana e outros	Outros Temas		126	Set/dez 2005	Prof. Especialista
32	Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas	Claudia F. Volpato; Suely A. Mello	Outros Temas		126	Set/dez 2005	EI
33	A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa	Maria Malta Campos; Jodete Füllgraf; Verena Wiggers	Outros Temas		127	Jan/abr 2006	EI
34	Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder às práticas	Mônica Gather Thurler; Philippe Perrenoud			128	Mai/ago 2006	Outros países
35	Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil	Zilma R. de Oliveira; Ana Paula Silva; Fernanda Cardoso; Silvana Augusto			129	Set/dez 2006	EI
36	Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores	Alda J. Marin; Luciana M. Giovanni	Tema em destaque		130	Jan/abr 2007	EI/EF
37	Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa	Leda Scheibe	Tema em destaque		130	Jan/abr 2007	EI/EF
38	Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia	Maria A. Franco; José C. Libâneo; Selma G. Pimenta	Tema em destaque		130	Jan/abr 2007	EI/EF
39	Pedagogia: o espaço da educação na universidade	Dermeval Saviani	Tema em destaque		130	Jan/abr 2007	EI/EF

40	Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental	Cláudia Davis, Yara Espósito, Maria M. Nunes, César A. Nunes, Miriam Bizzocchi	Outros Temas		130	Jan/ abr 2007	EF
41	Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil	Sonia Kramer; Maria Fernandes Nunes	Outros Temas		131	Mai /ago 2007	EI
42	Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais	Flavia M. Sarti; Belmira O. Bueno	Outros Temas		131	Mai /ago 2007	EI/EF

Geral – Discussão que incide sobre os professores em geral, não especificando nível de atuação na escola básica.

EI – Professores de educação infantil

EF – Professores dos anos iniciais do ensino fundamental

APÊNDICE B – Síntese dos perfis das professoras entrevistadas

Nome	Idade	Estado civil	Natur.	Vínculo	Rede pública de ensino	Tempo no mag. público	Formação básica	Formação pedagógica
Madalena	56	Casada	MG	OFA	Estadual	20	P – supletivo G – supletivo C – magistério	UNIARARAS
Suzete	39	Casada	SP	OFA	Estadual	12	P – regular G – supletivo C – magistério	UNIBAN e UNIARARAS
Valéria	39	Solteira	SP	Não estável	Municipal	18	P – regular G – regular C – magistério	UNINOVE
Dora	37	Casada	SP	Não estável	Municipal	19	P – regular G – regular C – magistério*	ULBRA UNINOVE
Cíntia	45	Solteira	MA	PEI efetiva	Municipal	20	P – só cursou a primeira série G – regular C – supletivo	UNIARARAS
Alice	58	Casada	SP	PEI efetiva	Municipal	26	P – regular G – regular C – regular	ADI Magistério Piratininga, Teresa Martin e UNIESP

P – antigo primário (1ª a 4ª série)

G – antigo ginásio (5ª a 8ª série)

C – antigo colegial (ensino médio)

* Em escola particular