UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIVIA LARA DA CRUZ

ASCENSÃO PELO ESTUDO OU ESTAGNAÇÃO QUALIFICADA?
OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA MESTRADO
PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO
(2004-2009)

São Paulo

2013

LIVIA LARA DA CRUZ

**ASCENSÃO PELO ESTUDO OU ESTAGNAÇÃO QUALIFICADA?
OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA MESTRADO
PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO
(2004-2009)**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de
Doutora em Educação.*

Orientadora: Professora Doutora Paula Perin Vicentini

SÃO PAULO

2013

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

371.13 Cruz, Livia Lara da
C957a Ascensão pelo estudo ou estagnação qualificada? Os sentidos da experiência do Projeto Bolsa Mestrado para os professores da rede estadual de São Paulo / Livia Lara da Cruz; orientação Paula Perin Vicentini. São Paulo: s.n., 2013.

203 p. graf.; tab.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Projeto Bolsa Mestrado 2. Capital Cultural 3. Desvalorização social (Docência) 4. Formação continuada do professor 5. Política educacional 6. Projeto educacional I. Vicentini, Paula Perin, orient.

Aos professores da rede estadual paulista: nem vítimas, nem culpados.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Paula Perin Vicentini, orientadora e amiga;

Às professoras doutoras Cynthia Pereira de Sousa e Rosário Silvana Genta Lugli, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

Às professoras doutoras Rita de Cássia Gallego e Vivian Batista da Silva, pelo apoio;

À minha família e aos amigos que acompanharam o desenvolvimento desse trabalho e torceram para que tudo corresse bem;

À Alaina Alves, Talita Dias Miranda e Vinicius Schurgelies, pela paciência, pelas revisões e por tornarem a caminhada mais leve;

Aos professores que concederam as entrevistas, meu respeito e admiração;

À SEE pelo incentivo financeiro e, em especial, à Dona Marizilda Moysés Nascimento, que sempre me ajudou tanto.

Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta pesquisa investiga as condições objetivas e os determinantes sociais que permitiram a alguns professores efetivos da rede estadual de São Paulo participar do Projeto Bolsa Mestrado. Tal projeto, desde 2004, faz parte das políticas de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), com o objetivo de fornecer aos seus integrantes a possibilidade de aprofundar conhecimentos de natureza teórica e prática que pudessem interferir positivamente em seu desenvolvimento profissional. Embora se apresente como universal, pelo fato de ser aberto a todos os 125 mil docentes efetivos da rede estadual, menos de 2% deles se aventuram a participar do projeto, mostrando que a disposição para participar dessa iniciativa se enraíza em condições particulares de existência relacionadas diretamente com as condutas dos seus agentes – adaptadas às condições das quais são produtos, em função de uma espécie de acordo existente entre as disposições dos agentes, advindas do âmbito familiar e dos demais processos de socialização sofridos ao longo da vida – e as exigências do universo em que estão inseridos.

Numa tentativa de compreender esse fenômeno, o presente trabalho, tendo como referência a teoria de Pierre Bourdieu, propõe-se a conhecer as características de alguns professores que participaram do Projeto Bolsa Mestrado, desvelando as condições que, no decorrer de sua trajetória, os levaram a constituir o interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa nesse nível. Na mesma perspectiva, pretende-se apreender os sentidos que esta experiência teve para esses agentes, averiguando se houve transformações em sua posição no campo educacional e relacionando essas transformações com dados que mostram a situação dos cursos de Mestrado no Brasil. Espera-se, assim contribuir para a identificação dos significados da realização do Mestrado para os agentes em questão.

Por meio de entrevistas com quatro professores que participaram do Projeto Bolsa Mestrado e que atualmente são mestres, foi possível constatar que o capital cultural amalhado por cada um deles ao longo de sua trajetória resultou em relações específicas com o conhecimento e com a vontade de continuar estudando. Destaca-se que a conclusão do Mestrado possibilitou aos professores investigados estabelecer estratégias de distinção e de obtenção de capital simbólico, além de trazer melhorias em termos de capital cultural e econômico. Entretanto, esses ganhos não encontraram ressonância dentro da própria rede estadual, que não cria condições para a permanência desses professores em suas salas de aula. Esse quadro é agravado pela limitação dos ganhos materiais e simbólicos dos professores da rede estadual, dado o processo generalizado de desvalorização social da docência e ao lugar que esses professores ocupam no campo educacional.

Palavras-chave: Projeto Bolsa Mestrado, capital cultural, desvalorização social da docência, formação continuada.

ABSTRACT

This research investigates the objective conditions and the social determinants that allowed some teachers of São Paulo's public education system to participate in the "Bolsa Mestrado" program. This program is part of the continued education policies offered by the Department of Education of São Paulo government in order to provide its members the opportunity to improve their knowledge and resulting in professional development.

Although the program is presented as universal, opened to all 125 000 teachers of São Paulo's public education system, less than 2% of them have enrolled. It shows that teacher's disposal to participate in this program is based on specific conditions like, personal background, individuals personal dispositions, family influence and interpersonal relationship related to the environment they're in.

In attempt to understand this fact, the present work, with reference to Pierre Bourdieu's theory, intends to investigate the characteristics of some teachers who participated in the program. This work also reveals in which conditions postgraduate studies became interest in teacher's career and intend to understand the meanings of this experience for them by examining changes in their position in the educational system and relating these changes to master degree programs in Brazil. It is expected to identify the meaning of doing master degree.

Through interviews with four teachers, all master's degree holders, who participated the program, it was established that the cultural capital amassed by each one of them throughout their careers resulted in specific relations between the knowledge and the will to continue studying. It can be observed that the master degree allowed teachers to establish strategies of distinction, achievement of symbolic capital and improvement in economic and cultural capital. However, these gains did not find resonance within the São Paulo's public education system which does not create conditions for the teacher's permanence in classrooms. This situation is aggravated by the limitations of material and symbolic gains, in a context of social devaluation of teacher expertise and of the positions these teachers occupy in the educational system.

Keywords: "Bolsa Mestrado" program, Cultural capital, Social devaluation of teacher expertise, Continuous education programs.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
APEOESP	SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DE SÃO PAULO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
ATPC	AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
CEI	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CENP	COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
CEU	CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CEPEUSP	CENTRO DE PRÁTICAS ESPORTIVAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CGRH	COORDENADORIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
CPP	CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA
DE	DIRETORIA DE ENSINO
EC	ESTAÇÃO CIÊNCIA
EFAP	ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO “PAULO RENATO COSTA SOUZA”
ENADE	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTE
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
ENDIPE	ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO
FAPESP	FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
FEUSP	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IME	INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MBA	<i>MASTER BUSINESS ADMINISTRATION</i>
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NURI	NÚCLEO DE RECREAÇÃO INFANTIL
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PEC	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PCOP	PROFESSOR COORDENADOR DA OFICINA PEDAGÓGICA
RAIS	RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS
SARESP	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO
SEB	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SEE	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
SESC	SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UBS	UNIÃO DE BANCOS SUIÇOS
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE QUADROS

Qua Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dro 1 - Professores participantes do Projeto Bolsa Mestrado (2004-2009)	16
Quadro 2 - Jornada do professor do ensino fundamental II e ensino médio	27
Quadro 3 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 40 horas semanais)	28
Quadro 4 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 30 horas semanais)	29
Quadro 5 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 24 horas semanais)	29
Quadro 6 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 12 horas semanais)	30
Quadro 7 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator atualização.....	30
Quadro 8 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator aperfeiçoamento	31
Quadro 9 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator profissional.....	31
Quadro 10 - Programas oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP (2012)	40
Quadro 11- Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	69
Quadro 12 - Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – (Referência Março/2013).....	69
Quadro 13 - Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	70
Quadro 14 - Categorias dos professores não-efetivos da rede estadual	85
Quadro 15 – Características dos professores entrevistados.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de programa de Mestrados, Brasil (1996-2009)	160
Gráfico 2- Número de títulos de Mestrado e de Doutorado concedidos no Brasil (1996-2011).....	161
Gráfico 3 - Taxa de crescimento do número de programas de Mestrado por grande área do conhecimento, Brasil (1996 – 2009).....	162
Gráfico 4- Mestres titulados no Brasil (1996-2009), que possuíam emprego formal no dia 31/12/2009	164
Gráfico 5 - Remuneração média recebida em dezembro de 2009 pelos mestres titulados no Brasil entre 1996- 2009, que possuíam emprego formal no dia 31/12/2009.....	165
Gráfico 6 - Distribuição percentual do número de programas de Mestrado por natureza jurídica das instituições (1996-2009)	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de títulos de Mestrado concedidos no Brasil por região (1996- 2009)	162
Tabela 2- Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES	167
Tabela 3 - Distribuição percentual da população de dez ou mais anos de idade por nível mais alto de instrução e sexo, Brasil (2010)	168
Tabela 4 - Número e taxa de mestres e doutores por 1.000 habitantes na faixa etária entre 24 e 65 anos de idade por Unidade da Federação (2010)	169

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - O Projeto Bolsa Mestrado	35
1.1. O Projeto Bolsa Mestrado.....	35
1.2. O tema na bibliografia	44
Capítulo 2 - O campo educacional e o lugar dos professores da educação básica.....	51
Capítulo 3 - A desvalorização social da docência: elementos para a sua compreensão	67
3.1. Os professores na estrutura de empregos do Brasil	67
3.2. Os professores na estrutura de empregos da SEE.....	68
3.3. Uma questão de gênero.....	70
3.4. Origem social	75
3.5. Condições de trabalho e remuneração	80
3.6. Adoecimento dos professores e violência nas escolas.....	87
Capítulo 4 – A reconstrução das trajetórias dos professores investigados	94
4.1. Márcia: Sem sair do lugar	97
4.2. Álvaro: Ficar no Estado, mas sem ter obrigação	107
4.3. Helena: Um tchau para o Estado.....	115
4.4. Rute: sei que posso mais, mas mais aonde?	125
Capítulo 5 - O estudo como estratégia de ascensão social	139
Capítulo 6 - O Mestrado como forma de distinção social	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
ANEXO A – Roteiro da Entrevista	202

INTRODUÇÃO

Tendo como referencial teórico o sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus conceitos de campo, *habitus* e capital cultural, o presente estudo visa conhecer as condições que possibilitaram a alguns professores da rede estadual paulista participar do projeto de formação continuada oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) denominado Projeto Bolsa Mestrado.

Meu interesse em relação ao Projeto Bolsa Mestrado¹ e aos professores participantes surgiu a partir da minha própria experiência como um desses professores e foi impulsionado com o desenvolvimento da dissertação, em que analisei as relações existentes entre a formação cultural dos professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte (Cruz, 2008). Uma das questões apontadas na dissertação diz respeito ao acesso aos museus de arte. Ficou claro que é mais fácil possibilitar o acesso físico aos museus (entrada gratuita, divulgação massiva na mídia, transporte) do que possibilitar aos professores observarem o potencial educativo que eles encerram.

Dito de outro modo é fácil, por exemplo, informar os professores da rede pública estadual de que o Museu Lasar Segall, instituição que serviu de estudo de caso na dissertação, existe e vale a pena ser visitado; difícil, entretanto, é fazer com que todos esses professores aproveitem igual e integralmente as obras de Lasar Segall, e assim possam possibilitar que seus alunos também o façam. A mera divulgação da obra de um artista ou de um museu de arte dificilmente é enriquecedor por si só: a integração de alguém a uma parte do imenso universo cultural que temos disponível exige condições para que isso ocorra, afinal, “o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino” (Bourdieu, 1997, p. 90).

O desenvolvimento da dissertação, portanto, apontou para a relevância da realização de estudos que aprofundassem a compreensão das condições de exercício da docência na atualidade e seus obstáculos, assim como processos de profissionalização confrontados com aspectos relacionados à origem social e escolarização dos professores,

¹ Atualmente, o Projeto é designado Programa Mestrado & Doutorado, mas a opção foi por utilizar o termo empregado em sua origem.

buscando apreender as lutas travadas por este agente para melhorar sua posição no espaço das relações sociais.

Nesse contexto, o Projeto Bolsa Mestrado também aparece como uma possibilidade aberta a todos os professores da rede estadual que queiram continuar seus estudos na pós-graduação *stricto sensu*, com o incentivo financeiro da SEE. Entretanto, em um universo de 230 mil professores em todo o estado, dos quais cerca de 125 mil são efetivos e, portanto, aptos a pleitear uma bolsa junto à Secretaria, apenas 3.472 professores participaram do Projeto até o final de 2009 e 2.197 concluíram o Mestrado com êxito, conforme dados fornecidos em janeiro de 2010 pelo então coordenador do Projeto Bolsa Mestrado, Pedro de Magalhães.

Quadro 1 - Professores participantes do Projeto Bolsa Mestrado (2004-2009)

Entrada	Inscritos	Cessação	Desistência	Trabalho não defendido	Concluintes
2004	776	162	38	8	576
2005	714	104	15	37	556
2006	860	128	33	98	603
2007	685	89	26	167	399
2008	176	9	4	104	63
2009	261	-	-	-	-
Total	3.472	492	116	414	2197

Fonte: dados da CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas, janeiro de 2010.

De acordo com esses dados, entre os anos de 2004, quando o Projeto Bolsa Mestrado iniciou, e o final de 2009, 3.472 professores participaram do Projeto. Desses, 492 tiveram o benefício cessado por algum motivo (administrativo ou pedagógico), 116 desistiram e 414 não conseguiram defender a dissertação dentro do prazo previsto. Os concluintes somam, portanto, 2.197. Considerando 160 mil professores como nosso universo total (já que os não efetivos não têm direito a esse tipo de bolsa), apenas 3.472 professores participaram do Projeto em um período de cinco anos, o que corresponde a cerca de 2,7% do total de professores da rede e apenas 2.197 concluíram o Mestrado com êxito, ou seja, a porcentagem cai para menos de 2%.

Diante desse quadro, cabe a indagação: se todos os professores podem participar do Projeto Bolsa Mestrado, porque apenas essa porcentagem ínfima está disposta a fazê-lo? É fato que existência do Projeto Bolsa Mestrado por si só não garante que todos, ou grande parte dos professores, se interessem pela realização de uma pesquisa nesse âmbito ou possam participar.

No trabalho realizado anteriormente (Cruz, 2008), pude verificar que relações desenvolvidas no âmbito familiar e posteriormente na escola e na instituição cursada na graduação foram determinantes na relação que os professores estabeleceram com a cultura em geral e, especificamente, com os museus de arte. Evidenciou-se a relevância que o tipo de instituição cursada durante a graduação (as públicas, com maior renome acadêmico e as privadas, geralmente com menor prestígio na área educacional) possui na constituição de um hábito de frequência a espaços culturais.

Conforme já apontado em trabalhos anteriores (Setton, 2002; 1988), a instituição de ensino como força formadora de hábitos propicia aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, inclusive no que diz respeito às preferências e aos hábitos culturais.

Entretanto, na ocasião foi constatada a importância que a ação familiar e, conseqüentemente, os hábitos culturais na infância têm sobre a possibilidade dos indivíduos acessarem os bens culturais quando mais velhos, e o modo que irão fazê-lo. Embora isso tenha sido apenas apontado nos questionários, pude observar famílias fracamente dotadas de capital escolar ou capital cultural, mas que desenvolveram estratégias de apropriação dos objetos culturais por parte de seus filhos, seja valorizando a escolarização e o papel da escola, seja servindo como intermediário entre a cultura considerada legítima e as crianças (dando livros de presente, lendo histórias, levando-os ao cinema, matriculando-os em cursos extra-curriculares).

Assim, essas crianças que possuíam anteriormente uma relação mais próxima com aquilo que a escola valoriza, possui mais chance de ter uma escolarização menos acidentada. As relações desenvolvidas no seio familiar e posteriormente na escola e na instituição cursada na graduação, portanto, serão determinantes na relação que os professores desenvolverão com os museus de arte.

Neste sentido, cabe considerar o fato de que a disposição para continuar estudando, no caso como participante do Projeto Bolsa Mestrado, embora se apresente como universal, ou seja, aberta a todos os professores efetivos da rede estadual que desejem participar, se enraíza em condições particulares de existência relacionadas diretamente com as condutas dos seus agentes – adaptadas às condições das quais são produtos, em função de uma espécie de acordo existente entre as disposições dos agentes, advindas do âmbito familiar e dos demais processos de socialização sofridos ao longo da vida – e as exigências do universo em que estão inseridos.

Esta pesquisa pretende, assim, investigar as características de professores que decidiram participar do referido programa, conhecendo as condições que, no decorrer de sua trajetória de formação, os levaram a constituir o interesse pela realização de uma pesquisa em nível de Mestrado. Na mesma perspectiva, busca-se, também, apreender os sentidos que esta experiência teve para alguns dos agentes que a vivenciaram, averiguando as transformações dela decorrente no que tange à posição desses profissionais no campo educacional e, assim, contribuir para se identificar os significados da realização do Mestrado para os seus agentes.

Inicialmente, minha pretensão era traçar um perfil detalhado dos professores que participaram do Projeto Bolsa Mestrado entre 2004 e 2009. Esse recorte temporal foi pensado principalmente como forma de abarcar os “pioneiros”, professores que participaram da primeira edição do projeto e que já teriam tido tempo hábil para terminar o curso (considerando dois anos para a conclusão do Mestrado e quatro anos para a conclusão do Doutorado, se fosse o caso) e que também já teriam cumprido o chamado “pedágio”, compromisso de permanecer na rede por no mínimo dois anos após a conclusão do curso de pós-graduação, conforme o parágrafo 1 do decreto no. 48.298, de 3 de dezembro de 2003².

Assim, um professor que tivesse entrado no Mestrado em 2004, teria concluído o curso em 2006, quitado seu compromisso junto à SEE em 2008 e poderia, portanto, ter

² De acordo com o Artigo 2 do Decreto no. 48.298, de 3 de dezembro de 2003, o educador, para participar do Projeto, deveria firmar compromisso de que, após a defesa do trabalho permaneceria no magistério público estadual prazo mínimo de dois anos. Isso foi alterado pelo artigo 1 da Resolução no. 17, de 22-3-2011, que prevê que o educador participante do Projeto permanecerá, a partir da data da defesa do trabalho, em efetivo exercício no magistério público estadual, no mínimo pelo mesmo período durante o qual usufruiu o benefício da bolsa.

saído da rede nesse ano, sem prejuízos legais ou financeiros, se assim o desejasse. Por meio de um questionário a ser enviado, por e-mail ou correio, para os 776 professores da rede que, de acordo com o site da SEE, se inscreveram no projeto em 2004, seria possível perceber questões como gênero, idade, carga horária, formação, e outras informações sobre essa parcela do professorado paulista.

Infelizmente, os procedimentos metodológicos da pesquisa tiveram que ser redimensionados quando a impossibilidade de contatar esses professores ficou latente. Não havia uma lista unificada com os dados desses professores que pudesse ser acessada por mim: eu teria que entrar em contato pessoalmente com cada uma das noventa e uma diretorias de ensino do estado de São Paulo se quisesse obter o nome, endereço, telefone e email dos professores bolsistas.

Além de depender das especificidades de cada diretoria de ensino no que dizia respeito aos bolsistas, já que não havia, na época, uma padronização dos procedimentos, e cada diretoria organizava os dados de uma maneira diferente, fui informada que os responsáveis nas diretorias de ensino só poderiam disponibilizar essas informações se os bolsistas tivessem deixado algum tipo de autorização expressa para esse fim: de qualquer outra forma, o acesso a essas informações seria considerada violação de privacidade e falta de ética por parte dos responsáveis nas diretorias de ensino que poderiam até mesmo responder processo administrativo por isso.

Dessa forma, optou-se para partir para o que seria uma etapa posterior à tabulação e análise dos questionários respondidos, ou seja, as entrevistas com alguns professores que haviam sido beneficiários do Projeto Bolsa Mestrado. Para tanto, a obra de Pierre Bourdieu, a *Miséria do Mundo*, foi tomada como referência metodológica.

A obra *A Miséria do Mundo*, publicada em 1993, ocupa um espaço *sui generis* na trajetória do sociólogo francês Pierre Bourdieu, pois rompeu com várias diretrizes de seu trabalho como pesquisador. Para essa publicação, Bourdieu adotou novos objetos de pesquisa e trabalhou com conceitos mais afastados da sociologia tradicional, centrando-se na possibilidade de elaborar uma “biografia coletiva” que valorizasse de maneira politizada certas trajetórias individuais, de maneira a conseguir “politizar a individualidade”. Crítico da ilusão autobiográfica e de panoramas individuais de sujeitos históricos, Bourdieu sempre trabalhou com uma perspectiva científica na qual a ideia de biografia individual tinha um papel secundário e, em si mesma, nunca foi um material sociológico nobre.

Com *A Miséria do Mundo*, Bourdieu se rende a essa possibilidade, trazendo a tona, entretanto, um novo método de investigação dos sujeitos, uma técnica de observação, recolhimento, codificação, análise e interpretação que nada tem de arbitrária ou somente subjetiva e pessoal. De acordo com o autor, sua proposta de biografia coletiva buscaria “substituir a poeira das histórias individuais por famílias de trajetórias intrageracionais no seio do campo da produção cultural”. Assim, seu objetivo seria compreender:

[...] o domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (a dos estudantes, dos operários, dos magistrados etc.) e o domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados a sua posição e a sua trajetória particulares no espaço social (Bourdieu, 2007, p. 700).

Bourdieu refere-se não somente à miséria objetiva, de condição, mas também, e principalmente, à miséria de posição, “experiência dolorosa que podem ter do mundo social todos aqueles que ocupam uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado”. Politicamente, o autor visava tornar pública a questão das desigualdades sociais na França, trazendo à tona as pequenas misérias da vida cotidiana.

Paugam (2005) afirma que essa percepção generalizada deve-se ao fato de a França estar passando de um quadro de *pauvreté marginale* a um quadro de *pauvreté disqualifiante*. No primeiro quadro, de pobreza marginal, a pobreza ainda é combatida e é motivo de debate em torno do tema da desigualdade e da divisão das riquezas; nele existe um número pequeno de pessoas com o status social de pobres, que, nessa situação, são tratados como casos sociais. No segundo, de pobreza desqualificante, há uma tomada de consciência coletiva do surgimento de uma nova pobreza ou da ideia de exclusão, com uma grande disparidade de situações e de status social, o que leva a uma dificuldade de tornar inteligível o fenômeno (Montagner, 2009, p. 266).

A maneira de denunciar, politicamente, esse estado de coisas por meio dos instrumentos científicos à disposição, encontrada por Bourdieu e o grupo de pesquisadores ao seu redor, foi

[...] trazer as pequenas misérias cotidianas para a ordem do dia: de um lado, as “misérias de posição” – causadas por uma queda de estatuto social –; de outro, as misérias dos “excluídos do interior” – aqueles que ocupam uma posição dominada e subalterna dentro do mundo social e sofrem a precariedade de sua situação, assim como a exclusão pela imigração e pela mudança geracional –, os estrangeiros em vias de aculturação e os filhos de imigrantes aculturados embora não integrados na nova sociedade de seus pais (Montagner, 2009, p. 267).

Ao mesmo tempo em que a miséria é localizada, específica, ela também é universal, do mundo. E, embora possamos ter o ímpeto de hierarquizar essas misérias, ou relativizá-las – afinal, como comparar o desgosto da senhora francesa em ter que dividir a praça em frente à sua casa com os gatos da família argelina vizinha, com as dificuldades que essa mesma família enfrenta em relação ao desemprego ou à discriminação? – são pessoas, famílias ou grupos sociais que vivem esse cotidiano, essas misérias que as acompanham desde o início até o fim do dia, e somente elas, que podem mensurar a profundidade do seu sofrimento (“sofrimento cuja verdade só pode ser dita pelos que as vivem”).

A miséria é relativa se tomado o ponto de vista do macrocosmo: “você não tem do que se queixar, tem gente vivendo muito pior”, mas para Bourdieu, estabelecer a grande miséria como medida exclusiva de todas as misérias é proibir a percepção e a compreensão de toda uma parte de sofrimentos. Justifica-se, portanto, o investimento em um tratamento diferente das histórias recolhidas, uma incorporação mais profunda das experiências cotidianas das pessoas e desses protestos fora dos quadros instituídos.

Esse movimento representou uma nova aposta teórica: abordar de maneira diferente a *práxis* social por meio de uma perspectiva de estudo de caso minuciosa. A tentativa central, portanto, é a valorização do mundo subjetivo e das histórias individuais e a grande questão de método fica por conta do obstáculo da universalização dessas histórias de vida, da passagem do individual ao coletivo e da observação dos fenômenos ali expressos para além do nível de consideração do caso.

Há, portanto, a busca pela ressonância do coletivo no individual. Mobilizando seu conceito de *habitus*, Bourdieu considera necessárias as duas dimensões para que seja possível reconhecer o que há de recorrente na vida dos sujeitos e assim obter a compreensão de um determinado fenômeno social. Trajetórias pessoais não são casos que valem por si e não esclarecem nada por si só; trajetórias pessoais valem por aquilo que tentam explicar e não pelo que possuem de pitoresco.

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo do saber; primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história [...] É aceitar tacitamente a filosofia da história com o sentido de sucessão de

eventos históricos, implícita em uma filosofia da história com o sentido de narrativa histórica, em resumo, uma teoria da narrativa, narrativa de historiador ou de romancista, dessa perspectiva indistinguíveis, especialmente a biografia ou a autobiografia (Bourdieu, 2007, p. 74).

Bourdieu chama a atenção para o fato de que a vida não constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto. É um equívoco imaginar que a vida está organizada como uma história, no sentido de narrativa, e desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (*telos*).

A narrativa, seja biográfica ou autobiográfica, como a do entrevistado que “se entrega” a um entrevistador, propõe eventos que, apesar de não se desenrolarem todos, sempre, na sua estrita sucessão cronológica (quem quer que tenha recolhido histórias de vida sabe que os entrevistados constantemente perdem o fio da estrita sucessão cronológica), tendem a, ou pretendem, organizar-se em sequências ordenadas e de acordo com relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o entrevistador e o entrevistado) têm de certo modo o mesmo interesse em aceitar o postulado da existência contada (e, implicitamente, de qualquer existência) (Bourdieu, 2007, p. 75).

Sendo *A Miséria do Mundo* uma obra cuja vocação é demonstrar como funciona a dominação dos dominantes sobre os dominados e como esta é sentida na forma de miséria, os conceitos de *habitus*, capital e campo são mobilizados pelo autor na compreensão daquilo que transparece na situação de entrevista e em como ela pode reverberar as relações e necessidades específicas de certos microcosmos especializados, advindos do processo de diferenciação do mundo social.

De acordo com Bourdieu, tudo leva a supor que a o entrevistado fala, ou procura falar, aquilo que considera estar de acordo com sua posição no campo e consequentemente com sua essência social, distanciando-se do modelo da apresentação oficial de si e da filosofia subjacente a ele quanto mais nos familiarizamos com questionários das pesquisas oficiais e nos afastamos das trocas íntimas entre membros da família e amigos. A própria situação de pesquisa contribui, inevitavelmente para determinar a forma e o conteúdo do discurso recolhido:

As leis que regem a produção de discursos na relação entre um *habitus* e um mercado aplicam-se a essa forma particular de expressão que é o discurso sobre

si; e a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade social do mercado no qual será apresentada (Bourdieu, 2007, p. 81).

Continua o autor:

E tudo leva a supor que as leis da biografia oficial tenderão a se impor bem além das situações oficiais, através dos pressupostos inconscientes da entrevista (como a preocupação com a cronologia e com tudo que seja inerente à representação da vida como história), e também através da situação da entrevista que, conforme a distância objetiva entre entrevistador e entrevistado, e conforme a capacidade do primeiro em “manipular” essa relação, pode variar desde a forma suave de interrogatório oficial que, sem que o sociólogo perceba, é frequentemente a pesquisa sociológica, até a confidência e, por último, através da representação mais ou menos consciente que o entrevistado se faz da situação da entrevista, em função de sua experiência direta ou mediada de situações equivalente, e que orientará todo seu esforço de apresentação de si, ou melhor, de produção de si. (2007, 1994, p. 81).

O trabalho na obra visa ultrapassar essas críticas elencadas pelo sociólogo apostando em outra forma de conduzir e analisar as entrevistas.

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações [...] É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado. Isto é, não podemos compreender uma trajetória a menos que tenhamos previamente construído os Estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de Estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço dos possíveis (Bourdieu, 20007, p. 82).

Bourdieu chama a atenção para o fato da relação de pesquisa ser uma relação social – a despeito de sua finalidade –, que exerce efeitos sobre os resultados obtidos e refere-se à violência simbólica capaz de afetar as respostas e de todos os tipos de distorções inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa.

Dessa forma, somente a reflexividade reflexa (explicar e explicar porque se explica de determinada maneira) pode minimizar o risco de fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência dos seus próprios pressupostos: “[...] esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social

para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (2007, p. 694).

A escolha dos temas e das formas possíveis da entrevista em função das características sociais dos entrevistados deve ser, portanto, atentamente examinada. Os objetivos da pesquisa devem estar muito claros para o entrevistado de maneira a minimizar a dissimetria existente entre o entrevistador e o entrevistado e reduzir ao máximo a violência simbólica que pode existir na situação da entrevista.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa., pelos estímulos dados ou recusados etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (Bourdieu, 2007, p. 695).

A proximidade social com os entrevistados é também um ponto a ser considerado: agir sobre a própria estrutura da relação (e, por isso, na estrutura do mercado linguístico e simbólico), na própria escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores. Assim, Bourdieu explica a opção de deixar aos pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre pessoas conhecidas ou pessoas às quais eles pudessem ser apresentados pelas pessoas conhecidas: “A proximidade social e familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não violenta” (2007, p. 697).

Por fim, o autor explicita a importância de colocar-se no lugar do pesquisado em pensamento, ou seja, colocar-se no lugar social daquele que está falando. Esse “abstrair-se de si mesmo” é classificado pelo sociólogo como um “exercício espiritual”, tamanha a complexidade envolvida.

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o necessitar a partir desse ponto e para decidir-se de alguma maneira por ele [...] não é executar a “projeção de si em outrem”, do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma compreensão genérica e genética do que ele é fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos

efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (Bourdieu, 2007, p.700).

Pode-se falar, então, de uma “autoanálise provocada e acompanhada” se for oferecida ao entrevistado uma situação de comunicação excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas, em que ele pode exprimir seus mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, elaborando-os em voz alta. É uma oportunidade de se fazer ouvir, exteriorizar uma experiência particular e também se explicar, “no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre ele mesmo e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo a partir do qual eles veem a si mesmos e o mundo [...] (Bourdieu, 2007, p. 704).

A ideia de buscar uma construção realista, ou seja, apoiada em um conhecimento prévio das realidades a serem pesquisadas, não exime o fato do ponto de vista do entrevistador ser um ponto de vista sobre um ponto de vista: é impossível re-produzir o ponto de vista do objeto e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir de um ponto de vista muito singular, que permita a assunção de todos os pontos de vista possíveis:

E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também em uma certa medida, um alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele (Bourdieu, 2007, p. 713).

É nessa perspectiva que este trabalho busca:

- a) compreender os sentidos da experiência do Projeto Bolsa Mestrado na trajetória de quatro professores egressos do Projeto;
- b) identificar o lugar ocupado por esses professores com Mestrado no atual campo educacional e, assim, contribuir para se compreender para o significado desse nível de formação nessa esfera.

Interessa-me, portanto, saber o que motiva alguns professores da rede a fazer o Mestrado e o que possibilita que eles possam fazê-lo, levando em conta as condições

objetivas que os cercam – principalmente no que tange ao capital cultural e ao capital social acumulado por esses professores – e quais modificações essa experiência causou na trajetória desses professores, tanto em termos mais subjetivos – a relação que se desenvolveu posteriormente com os colegas, com a profissão, com o conhecimento – quanto em termos mais concretos: a ascensão na carreira na rede estadual ou a saída para a rede particular ou ensino superior.

Minha hipótese de trabalho consistia em verificar que, embora o Projeto Bolsa Mestrado seja, teoricamente, uma possibilidade universal, ou seja, aberta a todos os professores efetivos da rede estadual, sua participação está atrelada a condições específicas de existência do agente, relacionadas com condições objetivas (tempo para fazer o curso, por exemplo), e com condições subjetivas (relação com o conhecimento e vontade de continuar estudando, por exemplo).

Não são, portanto, todos os professores efetivos da rede que vão se interessar em fazer o Mestrado, mesmo com o incentivo da SEE, e também não são todos os professores efetivos da rede que terão condições objetivas de fazê-lo. Além disso, há que se considerar o fato de não haver uma relação direta entre a conclusão do curso e ganhos significativos em termos de evolução na carreira e aumento de salário.

Em relação à evolução funcional e o consequente aumento salarial, observemos os quadros abaixo, que trazem as escalas de vencimentos dos professores de educação básica II, instituída pelo Projeto de Lei Complementar número 37, de 14 de junho de 2011. As jornadas para esses professores podem variar de 12 a 40 horas semanais, de acordo com a opção que o professor faz no início do ano letivo, conforme mostra os dados apresentados a seguir³:

³ Entre os professores da rede estadual, há uma divisão entre os que ministram aulas no ensino fundamental I (professores de educação básica I - PEB I, anos iniciais, do 1º ao 5º ano) e os que ministram aulas no ensino fundamental II e ensino médio (professores de educação básica II - PEB II, anos finais, do 6º ao 9º ano e ensino médio, do 1º ao 3º ano). Tanto os professores PEB I quanto os professores PEB II podem participar do Projeto Bolsa Mestrado, desde que sejam titulares de licenciatura plena. Embora a SEE não tenha quantificado essa divisão, ou seja, quantos professores PEB I e quantos professores PEB II participaram do Projeto, a opção aqui foi privilegiar os professores do ensino fundamental II e ensino médio, categoria da qual fazem parte os quatro professores investigados.

Quadro 2 - Jornada do professor do ensino fundamental II e ensino médio

No.	Jornada	Atividade com alunos	HTPC	HTPL	Horas totais semanais
I	Reduzida	10	2	-	12
II	Inicial	20	2	2	24
III	Básica	25	2	3	30
IV	Integral	33	3	4	40

Fonte: http://www.udemo.org.br/2011/Tabelas_PLC37.html (Acesso em 26/05/2013).

O que determina o valor dos vencimentos do professor, além da jornada de trabalho (40, 30, 24 ou 12 horas semanais), são a faixa e o nível em que eles se encontram. Para mudar de nível e de faixa, o professor precisa “evoluir”. O plano de carreira instituído pela Lei Complementar nº 836/97, alterado pela Lei Complementar nº 958/04, define a evolução funcional como a “passagem do integrante do quadro do magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante à avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino”. Essa evolução pode acontecer de duas maneiras: pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino) ou pela via não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação).

A Lei Complementar nº 37/2011, que reclassifica vencimentos e salários para docentes e especialistas, prevê oito faixas (na vertical) e oito níveis (na horizontal). A progressão nas faixas (vertical) ocorre por promoção por mérito, incluindo a prova e acrescentando alguns outros itens (ainda não definidos), como “desempenho profissional”. A progressão nos níveis (horizontal) ocorre por evolução funcional: cursos de pós-graduação e especialização. Para o professor de educação básica II, mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de Mestrado ou Doutorado o enquadramento, se dá, respectivamente, nos níveis IV e V: com o Mestrado, o professor pula da faixa que estiver para a faixa IV.

Isso significa, na prática, que um professor que tenha, por exemplo, uma jornada de 40 horas semanais, e esteja no início da carreira, no nível I, vai passar a ganhar, sendo Mestre, R\$ 2.192.68,00 no lugar dos R\$ 1.894,12,00 anteriores, um aumento de pouco menos de R\$300,00, ou cerca de 8% do salário. No outro extremo, um professor com a

jornada reduzida, 12 horas semanais, que esteja também no início da carreira, que ganhava R\$ 568,24, passa a ganhar, como mestre, R\$ 657,80, um aumento de menos de R\$100,00. Para que o funcionário possa evoluir do nível IV para o nível V é preciso respeitar o interstício de cinco anos. Os quadros apresentados a seguir detalham o quanto a evolução funcional pode alterar os vencimentos dos professores com diferentes jornadas de acordo com esses critérios:

Quadro 3 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 40 horas semanais)

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.894,12	1.988,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22
2	2.093,00	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06
3	2.312,77	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30
4	2.555,61	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00
5	2.823,95	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58
6	3.120,46	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80
7	3.448,11	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84
8	3.810,16	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28

Fonte: http://www.udemo.org.br/2011/Tabelas_PLC37.html (Acesso em 26/05/2013).

Quadro 4 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 30 horas semanais)

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91
2	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80
3	1.734,58	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72
4	1.916,71	2.012,54	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00
5	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18
6	2.340,35	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10
7	2.586,08	2.715,39	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,60	3.638,88
8	2.857,62	3.000,50	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96

Fonte: http://www.udemo.org.br/2011/Tabelas_PLC37.html (Acesso em 26/05/2013).

Quadro 5 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 24 horas semanais)

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.136,47	1.193,30	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13
2	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04
3	1.387,66	1.457,04	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58
4	1.533,37	1.610,03	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60
5	1.694,37	1.779,09	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15
6	1.872,28	1.965,89	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48
7	2.068,87	2.172,31	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10
8	2.286,10	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77

Fonte: http://www.udemo.org.br/2011/Tabelas_PLC37.html (Acesso em 26/05/2013).

Quadro 6 - Vencimentos dos professores do ensino fundamental II e ensino médio por faixa e nível (Jornada de 12 horas semanais)

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	568,24	596,65	626,48	657,80	690,69	725,23	761,49	799,57
2	627,90	659,30	692,26	726,87	763,22	801,38	841,45	883,52
3	693,83	728,52	764,95	803,20	843,36	885,52	929,80	976,29
4	766,68	805,02	845,27	887,53	931,91	978,50	1.027,43	1.078,80
5	847,18	889,54	934,02	980,72	1.029,76	1.081,25	1.135,31	1.192,07
6	936,14	982,95	1.032,09	1.083,70	1.137,88	1.194,78	1.254,52	1.317,24
7	1.034,43	1.086,15	1.140,46	1.197,49	1.257,36	1.320,23	1.386,24	1.455,55
8	1.143,05	1.200,20	1.260,21	1.323,22	1.389,38	1.458,85	1.531,79	1.608,38

Fonte: http://www.udemo.org.br/2011/Tabelas_PLC37.html (Acesso em 26/05/2013).

À vista da alteração introduzida pela Lei Complementar 1143/2011, nova regulamentação deverá ser publicada a fim de nortear a evolução funcional pela via não acadêmica, já que ainda não está claro como deverão ser os critérios relacionados à atualização e aperfeiçoamento profissional. Entretanto, no que se refere à evolução acadêmica, atualmente vigoram os seguintes quadros:

Quadro 7 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator atualização

COMPONENTES	PONTOS
Ciclo de palestras Conferência e/ou ciclo de conferências	Carga Horária de 30 a 59 horas = 3,0 pontos
Videoconferências Congressos	Carga Horária de 60 a 89 horas = 5,0 pontos
Cursos (com ou sem oficinas) Encontros	Carga Horária de 90 a 179 horas = 7,0 pontos
Fóruns Seminários Ciclos de Estudo Simpósios	Carga Horária superior a 180 horas = 9,0 pontos

Fonte: Site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#evolfunc>. Acesso em 05/05/2013.

Quadro 8 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator aperfeiçoamento

	COMPONENTES	PONTOS
Pós-graduação em área não específica	Doutorado	14,0
	Mestrado	12,0
Pós-graduação – Especialização	(Com o mínimo de 360 horas) inclusive MBA	11,0
Aperfeiçoamento	(Com o mínimo de 180 horas)	9,0
Extensão universitária/cultural	De 30 a 59 horas	3,0
	De 60 a 89 horas	5,0
	Mais de 90 horas	7,0
Créditos de cursos de pós-graduação		1,0 por até 8,0 créditos
Licenciatura plena	Curso de duração mínima de 03 anos	10,0
Bacharelado		8,0
Licenciatura por complementação		9,0

Fonte: Site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#evolfunc>. Acesso em 05/05/2013.

Quadro 9 - Evolução funcional pela via não acadêmica - fator profissional

COMPONENTES				PONTOS
Produção inédita de comprovada relevância educacional, individual ou coletiva, passível de ampla divulgação e adaptação na rede de ensino, devidamente formalizada em documento e/ou material impresso e/ou de multimídia	Publicações por editoriais ou em revistas, jornais, periódicos de veiculação científico-cultural com alta circulação ou via internet	Livros	Único autor	12,0
			Até três autores	8,0
	Materiais didáticos pedagógicos de multimídia acompanhados do respectivo material de suporte	Artigos	Mais autores	5,0
			Até 3 autores	3,0 (pontuação máxima 9,0)
		Software educacional e vídeo		5,0 (pontuação máxima 15,0)
	Documento que explicita estudo ou pesquisa devidamente fundamentado em princípios teórico metodológicos, já implementado e vinculado à área de formação profissional		Até 3 autores	5,0 (pontuação máxima 15,0)
Aprovação em concurso público da Secretaria da			Certificado de aprovação	5,0 (pontuação máxima 10,0)

Educação do Estado de São Paulo, não objeto de provimento do cargo do qual é titular				
---	--	--	--	--

Fonte: Site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#evolfunc>. Acesso em 05/05/2013.

Tal como é possível notar pela análise desses dados, um professor que conclui o Mestrado, portanto, acumula doze pontos em uma escala cuja maior atribuição é determinar a ordem de classificação dos professores na distribuição de aulas: quem tem uma pontuação maior, escolhe suas aulas em primeiro lugar. Embora doze pontos sejam bastante significativos, o que realmente acaba pesando nessa disputa é o tempo de serviço de cada professor: quem está há mais tempo na rede estadual invariavelmente acumula mais pontos do que outro professor que possui título de mestre, mas que está há menos tempo na rede. Um professor que esteja com quase vinte anos de magistério, por exemplo, acumula cerca de setenta ou oitenta pontos na escala e não será ultrapassado por um professor iniciante que tenha Mestrado. Não faz muita diferença, portanto, o diploma de Mestrado no momento de escolher as aulas.

Em relação ao salário, a diferença entre uma faixa e outra pode chegar, no máximo a 10,5% e entre um nível e outro, 7, 5%. O professor que conclui seu Mestrado ou mesmo seu Doutorado recebe um acréscimo de 7,5% no salário. Verificando o quadro de vencimentos dos professores da rede estadual paulista, podemos perceber que um acréscimo de 7,5% sobre o salário não significa uma mudança visível nos vencimentos do professor com título de mestre.

Mesmo assim, sem grandes incentivos no que diz respeito ao salário e à posição dentro da carreira, uma parcela reduzida do magistério público do estado de São Paulo, cerca de 2,7% dos professores efetivos, resolveu participar do Bolsa Mestrado. O que fez com que essa minoria participasse do Projeto? A busca de ganhos simbólicos (reconhecimento, prestígio, relações pessoais) e ganhos concretos (salário, ascensão na carreira)? Os dados apresentados anteriormente mostram que essa expectativa não reverbera dentro da própria rede que financia os estudos desses professores. Diante disso, pode-se inferir que dificilmente um professor da rede estadual decide fazer o Mestrado visando melhorias significativas na sua condição de docente dessa rede. Está posta,

portanto, uma contradição que o Projeto Bolsa Mestrado engendra em si mesmo, qual seja: proporcionar que os professores se formem e se qualifiquem academicamente, mas sem criar condições para que eles permaneçam dando aulas na rede estadual.

Sem dúvida, foi o capital cultural o responsável por permitir que a estratégia aplicada pelos professores – fazer Mestrado – fosse acionada. A obtenção desse título possibilita ao sujeito competir por atividades que exijam maior qualificação, de acordo com a hierarquia no campo educacional. Cabe assinalar que a trajetória dos professores e o desempenho obtido por cada um deles são influenciados por um conjunto de fatores que devem ser analisados de forma relacional, e que não prescinde da origem social do sujeito, suas características pessoais, capital cultural de origem e daquele que foi amealhado ao longo da vida. Tudo isso resulta em relações específicas com o conhecimento e com a vontade de continuar estudando, a despeito de já ter sido obtido um emprego com algumas vantagens, dentre as quais a estabilidade. Além disso, como será visto posteriormente, os cursos de Mestrado estão em processo de franca expansão no Brasil, assim como tem aumentado a concessão de bolsas de pesquisa pelas agências financiadoras. Esse é um elemento que não pode ser ignorado no contexto geral que contribuiu para que esses professores obtivessem o título de mestres.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos.

No capítulo um, “O Projeto Bolsa Mestrado”, o objetivo é apresentar o projeto de formação continuada oferecida aos professores efetivos da rede estadual de São Paulo pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e destacar o ineditismo da proposta.

No capítulo dois, “O campo educacional e o lugar dos professores na educação básica”, apresento o aporte teórico que embasa a pesquisa. Com base nos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, discuto a posição social ocupada pelos professores investigados dentro do campo educacional, e como a percepção desse lugar possibilitou que os professores vissem no Mestrado ganhos simbólicos e concretos.

No capítulo três, “A desvalorização social da docência: elementos para a compreensão” destaco aspectos que remetem às condições objetivas nas quais o exercício docente se dá. Essas condições se constituem e são constituídas pela posição ocupada pelos professores no espaço das relações sociais, das quais decorrem sua visão de mundo e o delineamento de estratégias de distinção.

No capítulo quatro, “A reconstrução das trajetórias dos professores investigados”, trago fragmentos de trajetórias de quatro professores mestres, egressos do Projeto Bolsa Mestrado. Nas entrevistas busquei identificar características e condições que, no decorrer de cada trajetória de formação, possibilitaram a constituição do interesse pela realização de uma pesquisa em nível de Mestrado, assim como os sentidos que esta experiência teve para esses professores.

No capítulo cinco, “O estudo como estratégia de ascensão social”, apresento uma análise dos dados relacionados à trajetória pessoal e profissional dos professores entrevistados, buscando compreender sua origem socioeconômica, formação escolar e trajetória profissional, aspectos fundamentais para a análise da posição desses professores no campo educacional. O objetivo é destacar características que possam ter favorecido a possibilidade desses professores cursarem o Mestrado enquanto davam aula na rede estadual de São Paulo.

Por fim, no capítulo seis, “O Mestrado como forma de distinção social”, com base nas entrevistas e em dados recentes a respeito dos cursos de Mestrado no Brasil, discuto os ganhos reais e/ou simbólicos dos professores com a obtenção do diploma de Mestre.

Trata-se de uma pesquisa que, toma como ponto de partida o Projeto Bolsa Mestrado e discute – com base nas entrevistas de professores egressos do projeto – as relações entre as condições objetivas nas quais o trabalho docente se dá e o lugar ocupado pelos professores de educação básica no campo educacional. A compreensão por parte dos professores investigados dessas relações possibilitou que eles buscassem caminhos para modificá-la.

CAPÍTULO 1 - O PROJETO BOLSA MESTRADO

1.1. O Projeto Bolsa Mestrado

O Projeto Bolsa Mestrado, inserido no âmbito das políticas de formação continuada oferecidas pela SEE de São Paulo, teve a sua primeira edição implementada no ano de 2004, com o objetivo de permitir aos professores e gestores da rede pública estadual aprofundar conhecimentos de natureza teórica e prática que pudessem interferir positivamente em seu desenvolvimento profissional. Tal Projeto pretendeu se constituir em um novo ponto de canalização das demandas do professorado paulista e uma ação concernente à formação de professores da rede estadual.

Em 15 de outubro de 2003, como parte das comemorações pelo Dia do Professor, foi decretada pelo governador Geraldo Alckmin a lei 11.498, que autorizava o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Os programas que tratam essa lei poderiam prever a aquisição de equipamentos, de livros de caráter educacional e material de ensino, contratação de instituições e organizações educacionais para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada, e a instituição do Projeto Bolsa Mestrado:

Artigo 2º - Os Programas de que trata esta lei poderão prever:
II - concessão de bolsas de estudo, nos termos dos Programas Bolsa-Mestrado, aos ocupantes de cargo de provimento efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, para a realização de cursos de pós-graduação, mediante ajuda de custo mensal ou designação para prestar serviços em órgãos ou unidade da Secretaria da Educação, com diminuição de até 16 (dezesseis) horas na jornada de trabalho e sem redução de vencimentos.

Dois meses depois da lei 11.498/03 ter sido sancionada, o Decreto no. 48.298, de 3 de dezembro, dispôs sobre a implantação do Projeto Bolsa Mestrado, primeira experiência no Brasil em que um governo estadual financia cursos de pós-graduação *stricto sensu* para seus professores:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Bolsa Mestrado, que integra o Programa de Formação Continuada de educadores da Secretaria da Educação, com a finalidade de propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação “stricto sensu”.

De acordo com a sua descrição, o Projeto Bolsa Mestrado, criado pelo Decreto nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, constitui

[...] ação formativa, de especialização profissional, e, como tal, insere-se no Programa de Formação Continuada - Teia do Saber - que hoje assume relevância entre as ações da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo na medida em que dá concretude a uma política educacional que tem como foco de atuação e investimento a formação continuada de seus profissionais. Assim, a implementação do Programa Mestrado & Doutorado cria condições para o professor continuar seus estudos de pós-graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) permitindo, com essa medida, o aprofundamento de conhecimentos de natureza teórica e prática, que irão ampliar sua atuação no ensino e sua competência como professor-pesquisador. Considerando-se a dissertação de Mestrado como um trabalho supervisionado que demonstra capacidade de sistematização da literatura existente sobre o tema tratado e capacidade de utilização dos métodos e técnicas de investigação científica, tecnológica e artística, a implementação do Programa Mestrado & Doutorado contribui efetivamente para a qualidade de ensino ministrada na rede estadual paulista. (http://bolsaMestrado.edunet.sp.gov.br/Bolsa_Mestrado/Documentos/M_anual.asp. Acesso em 18/12/2011).

Na época, o cargo de secretário estadual era ocupado por Gabriel Chalita, que, de acordo com seu site, percebia o professor como um “maestro”, um “líder”⁴, e defendia a necessidade do Estado investir na formação continuada dos professores.

O professor deve ser um maestro, perceber a liderança que tem dentro da classe, sem precisar apelar para o autoritarismo. Se ele gritar no primeiro dia, terá que gritar o ano inteiro. É preciso ter uma relação de respeito, de referencial. E como se faz para que isso chegue realmente a acontecer? Capacitação. Tem que formar, perseverar e mostrar ao professor que ele pode fazer de outra forma. Parece lugar-comum afirmar que é essencial ao Estado investir na formação continuada de professores. Ao que tudo indica, ninguém duvida de que não se melhora a escola sem que haja investimento na aprendizagem constante dos docentes. Para a maioria é óbvio que não é o prédio que educa - embora ele deva ter todas as características de um espaço acolhedor e apropriado à aprendizagem. Quem educa é o professor. O poeta Carlos Drummond de Andrade dizia: 'O difícil é ser simples.' E é na ausência da simplicidade de perceber essas coisas

⁴ Sobre essas denominações comumente atribuídas aos professores, ver Almeida (1986). O autor reflete sobre o papel atribuído ao professor que, muitas vezes, consiste em fazer várias coisas, menos o que deveria ser a sua prioridade – ensinar.

que governos de esferas diversas investem no que é periférico, deixando de lado o essencial (www.gabrielchalita.com.br/formacaodeprofessores). Último acesso em 18/12/2011).

O público alvo do projeto eram os titulares de cargo efetivo do quadro do magistério da SEE, portadores de licenciatura plena e em efetivo exercício nas unidades da rede pública estadual (professores, professores coordenadores, diretores, supervisores), que fossem aprovados no processo seletivo de um curso de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na disciplina do cargo e/ou na área de educação.

Os incentivos concedidos ao professor poderiam ser de duas naturezas distintas, a saber: ajuda financeira de R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais) mensais, por até 30 (trinta) meses, ao educador ou designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, por até 30 (trinta) meses, junto à Diretoria de Ensino de jurisdição do cargo, ficando liberado, o servidor, da carga horária de até 16 (dezesesseis) horas semanais, para frequentar o curso de pós-graduação.

Assim, para participar do Projeto, o educador que cursasse pós-graduação em instituição superior da rede pública ou privada devidamente reconhecida, deveria escolher entre a ajuda financeira ou o afastamento da sala de aula por até 16 horas semanais: as outras 24 horas necessárias para completar a carga horária de 40 horas seriam cumpridas com tarefas pedagógicas na Diretoria de Ensino.

A regulamentação do projeto previa que, após a conclusão do curso, o servidor precisava permanecer no magistério público estadual pelo prazo mínimo de dois anos, sob pena de repor o dinheiro recebido. Caso o servidor não obtivesse o título de Mestre no tempo previsto, ficaria sujeito a ter descontado nos seus vencimentos o valor correspondente à ajuda financeira concedida ou precisar repor as horas reduzidas da jornada de trabalho em projetos da SEE. No caso de afastamentos por mais de 30 dias (exceto as licenças constitucionais – licença prêmio, acidente de trabalho, licença para concorrer a cargo eletivo, licença gestante), exoneração do cargo, desempenho insatisfatório no curso, trancamento de matrícula, inadimplência no caso de universidades particulares, excesso de faltas no curso ou no trabalho e municipalização do professor, o bolsista seria notificado da necessidade de ressarcimento ao erário público.

Em cada uma das noventa e uma diretorias de ensino do Estado de São Paulo foi criado um setor específico para tratar do Projeto Bolsa Mestrado. Os responsáveis por esse setor solicitavam mensalmente aos bolsistas os seguintes documentos: declaração de frequência na unidade escolar, declaração de frequência no curso de pós-graduação e comprovante de pagamento das mensalidades (no caso de universidades particulares). Semestralmente, os bolsistas entregavam um relatório sobre seu respectivo desempenho acadêmico e sua regularização financeira durante último semestre, além de uma declaração do orientador (ou, na falta deste, de uma autoridade do programa de pós-graduação da área em que estivesse sendo desenvolvida a pesquisa), que esclarecesse a situação dos rumos do projeto ou pré-projeto apresentado por ocasião da concessão da bolsa, e casos de alteração no percurso do projeto. Cada diretoria de ensino era autônoma no que dizia respeito à solicitação e organização desses documentos, o que nem sempre resultava em algo homogêneo, como pude comprovar ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Em julho de 2008, no governo José Serra e com Maria Helena Guimarães de Castro como Secretária da Educação, o Projeto Bolsa Mestrado foi suspenso por seis meses pela resolução nº 3, de 17 de janeiro, sob a justificativa de ser necessário proceder a uma “efetiva avaliação dos procedimentos e resultados da implementação”, bem como “ao aperfeiçoamento dos critérios e rotinas que vêm disciplinando a participação dos integrantes do Quadro do Magistério no Projeto Bolsa Mestrado”.

Uma nova regulamentação do Projeto foi instituída por meio do decreto 53.277, de 25 de julho de 2008, limitando o benefício aos professores estáveis, em efetivo exercício, que pudessem cursar a pós sem se afastar da sala de aula (a possibilidade de trabalhar 24 horas por semana na sua diretoria de ensino foi extinta) e se comprometessem a permanecer na rede pelo mesmo período que usufruíssem do benefício da bolsa. O decreto instituía que o curso de pós-graduação deveria estar relacionado à disciplina ministrada pelo professor ou deveria ser na área de educação, e neste caso, com estrita correlação à sua área de atuação. De qualquer maneira, era necessário que a pesquisa fosse dirigida especificamente para o “desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem da respectiva disciplina e incluído nas linhas de pesquisa definidas pela Secretaria da Educação”, o que limitava sobremaneira os temas e objetos de pesquisa.

Foi idealizada uma comissão avaliadora, formada por técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da SEE e de instituições públicas de educação

superior, que pudesse avaliar essas decisões. No entanto, houve vários percalços na efetiva constituição dessa comissão, e o Projeto Bolsa Mestrado ficou parado, sem admitir a entrada de novos cursistas, até o fim do governo José Serra, no final de 2010, quando o projeto começou a admitir novamente inscrições, e a concessão do benefício passou ser analisada e aprovada por uma Comissão Regional estabelecida na diretoria de ensino, responsável pela coordenação regional do Projeto.

Em 2012, o Projeto Bolsa Mestrado passou a ser de responsabilidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo Paulo Renato Costa Souza (EFAP), que iniciou um conjunto de ações visando à qualificação, a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da rede estadual de educação, buscando refletir-se diretamente na melhoria substancial da qualidade no ensino público e no consequente desenvolvimento do aluno em sala de aula⁵. Rebatizado de Programa Mestrado e Doutorado⁶, o programa passou a oferecer o auxílio de R\$1.300,00 para os professores que cursassem o Mestrado e R\$1.600,00 para os professores que cursassem o Doutorado.

De acordo com Pedro Magalhães, coordenador do Programa até 2012, quando a EFAP assumiu, o Projeto foi formulado tendo em vista a necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, mas sem considerar nenhuma avaliação específica:

Não fizemos especificamente uma pesquisa para apontar a má formação dos professores, não temos esse tipo de indicador. Não estamos trabalhando com uma tentativa de culpar o professor pela sua suposta má formação. Todos os professores que estão na rede atualmente são licenciados, portanto, a formação inicial está presente. A ideia do Projeto é que o professor se perceba como potencial pesquisador. Entendemos que, investindo na sua formação do

⁵ Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza integra o Programa Mais Qualidade na Escola e oferece cursos de formação continuada aos servidores Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.300 escolas. Sua missão é “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo”. Os cursos da EFAP combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço. O papel da EFAP em uma das etapas do Concurso de ingresso de professores no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atende ao decreto que exige que os candidatos passem por Curso de Formação Específica, oferecido pela EFAP, como fase obrigatória do Concurso Público.

⁶ Tal como dito inicialmente, embora o projeto tenha adquirido uma nova denominação a partir de 2012, escolhi manter a denominação Projeto Bolsa Mestrado, uma vez que todos os professores investigados participaram do projeto antes da gestão da EFAP, assim como parte da pesquisa também foi empreendida nessa fase.

professor, fatalmente haverá melhoria no seu desempenho profissional. (Entrevista feita em 17/07/2011).

Assim, de acordo com visão da SEE, a melhoria de ensino liga-se estreitamente à melhoria da formação docente e embora o cerne da questão não seja a suposta má formação do professor que dá aula na rede estadual de São Paulo, o Projeto Bolsa Mestrado assume que, para melhorar a qualidade da educação, é preciso melhorar a formação oferecida àqueles que já atuam como professores. Oferecer cursos de pós-graduação é uma possibilidade para essa melhoria.

Como observado no quadro a seguir, existem muitos programas de formação continuada oferecidos pela SEE, por meio da EFAP, e o Projeto Bolsa Mestrado está inserido nesse contexto. Entretanto, é importante observar que os cursos oferecidos são classificados como cursos de aperfeiçoamento ou especialização, e grande parte realizados a distância ou semipresencialmente. Essas características são diferentes dos cursos *stricto sensu*, de Mestrado ou Doutorado: inclusive, essa diferenciação é marcada pela própria EFAP, que classifica o Projeto Bolsa Mestrado como um projeto especial, sendo o único incluído nessa categoria, conforme disponível no site.

Quadro 10 - Programas oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP (2012)

Programa	Público Alvo	Descrição/Objetivo	Modalidade
<i>Melhor Gestão, Melhor Ensino</i>	Professores e gestores	Aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores do Ensino Fundamental anos finais das unidades escolares, como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo.	Aperfeiçoamento 32 horas presenciais e 28 horas à distância
<i>A criança de seis anos no Ensino Fundamental: subsídios teóricos e práticos para a ação docente</i>	Professores	Investir nas necessidades formativas dos professores frente à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, conforme determina a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.	Aperfeiçoamento 04 horas presenciais e 20 horas à distância
<i>Educação matemática</i>	Professores de	Investir na formação dos	Aperfeiçoamento

<i>nos anos iniciais</i>	matemática que atuam nos cinco anos iniciais do ensino fundamental.	professores de matemática, discutir metodologias para uso de ferramentas de aprendizagem em mídias diversas bem como material complementar para a aplicação do currículo, e propiciar a reflexão e a socialização entre os docentes.	240 horas à distância
<i>M@tmídias – Objetos de aprendizagem multimídia para o ensino de Matemática</i>	Professores de matemática do ensino médio	Oferecer formação continuada aos professores de matemática do Ensino Médio da rede estadual, discutindo metodologias para o uso de objetos de aprendizagem em mídias diversas, como material "complementar" para o desenvolvimento do currículo, de forma coerente com a política pedagógica da SEE-SP.	Aperfeiçoamento 60 horas à distância
<i>Programa Bolsa Mestrado & Doutorado</i>	Professores, coordenadores, gestores, supervisores	Qualificar, atualizar e aperfeiçoar os profissionais da rede estadual de educação, buscando refletir-se diretamente na melhoria substancial da qualidade no ensino público e no consequente desenvolvimento do aluno em sala de aula.	<i>Stricto sensu</i> Mestrado ou Doutorado
<i>Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa</i>	Professores com licenciatura em língua inglesa, efetivos ou temporários, que estejam dando aulas de inglês	Qualificar e atualizar os professores de inglês	Aperfeiçoamento 420 horas à distância Produção de um trabalho de conclusão de curso.
<i>Construindo Sempre</i>	Professores da área de ciências da rede pública do Estado de São Paulo.	Fornecer subsídios ao processo de formação continuada dos professores da área de CNT	Aperfeiçoamento 30 horas à distância

<i>Intel® Educar – Fundamentos Básicos</i>	Professores em exercício	Oferecer recursos para que o educador possa integrar as tecnologias de Informação ao trabalho pedagógico	Aperfeiçoamento 32 horas presenciais 8 horas à distância
<i>Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola</i>	Professores em exercício nas classes de Educação Física da rede estadual de ensino	Contribuir com a formação dos professores, oferecendo facilitadores para a inclusão social de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e em atividades esportivas no âmbito escolar	Aperfeiçoamento 36 horas à distância 8 horas presenciais
<i>LIBRAS</i>	Professores que atuam com alunos surdos nas escolas estaduais.	Proporcionar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais	Aperfeiçoamento 120 horas à distância
<i>Curso de Formação Específica do Concurso Público para PEB II</i>	Professores classificados no concurso público para provimento de cargos de PEB II.	Apresentar aos docentes que ingressarão na rede estadual o currículo adotado pelo Estado, as formas de trabalho e a realidade das escolas estaduais.	Aperfeiçoamento 360 horas à distância
<i>Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade – 2ª Edição - 2012</i>		Oferecer formação continuada aos professores da rede estadual, para que estes exercitem as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos em diferentes linguagens.	Aperfeiçoamento 60 horas à distância
<i>Programa Currículo e Prática Docente - 2011/2012</i>	Professores que já atuam em sala de aula.	Criar condições para que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica em relação ao currículo adotado pela SEE-SP, bem como se está fundamentada nos materiais de apoio, desenvolvidos pela SEE-SP.	Aperfeiçoamento 260 horas à distância
<i>REDEFOR</i>	Professores em exercício, coordenadores, diretores e	Impactar positivamente na formação em serviço e no resultado de aprendizagem dos alunos	Especialização <i>lato sensu</i> 360 horas, sendo 40

	supervisores.	da rede pública estadual.	horas de atividades presenciais e 320 horas à distância 2 provas presenciais Produção e apresentação de um trabalho de conclusão de curso.
<i>Tão Perto Tão Longe - Entrelaces com o Currículo de Arte</i>	Professores de arte da rede pública estadual de São Paulo	Abordar as diferentes linguagens presentes na arte contemporânea e aproximá-los da produção artística, dos conceitos e artistas.	Aperfeiçoamento 30 horas a distância

Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap> (Acesso em 16/01/2013).

Para entender melhor essas categorias, e reforçar a diferença do Projeto Bolsa Mestrado em relação aos demais cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede estadual paulista, vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz sobre os cursos de pós -graduação. De acordo com o Art. 44, III da Lei no. 9.394/1996, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de Mestrado e Doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Assim, os cursos de pós-graduação a que se refere o item III, estão divididos em *lato* e *stricto sensu*. As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de Mestrado e Doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção de alunos. Ao final do curso, o aluno obterá o diploma de mestre ou doutor. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de

reconhecimento previstas na legislação (Resolução CNE/CES no. 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES no 24/2002).

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como *Master Business* (MBA). Possuem a duração mínima de 360 horas. Ao final do curso, o aluno obterá certificado, e não diploma. São abertas a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Os cursos de aperfeiçoamento, tipologia da maioria dos cursos oferecidos aos professores da rede estadual pela SEE, buscam contribuir para a atualização profissional. Já a especialização possibilita uma verticalização do conhecimento em um subcampo de uma área do conhecimento, buscando melhor qualificação do aluno para atuação profissional definida e bastante circunscrita. De uma maneira geral, os atuais programas de formação oferecidos pela SEE consistem em ações específicas para o atendimento dos professores em exercício na área em que atuam. Esses programas possuem curta ou média duração e a maior parte deles é cumprida a distância ou semipresencialmente.

O diferencial do Projeto Bolsa Mestrado consiste no fato de ser o único projeto de pós-graduação nível Mestrado ou Doutorado oferecido pela SEE aos professores efetivos da rede. Essa característica também marca o ineditismo da iniciativa, uma vez que não foram identificados em outras secretarias estaduais do país programas ou projetos similares.

Justifica-se, assim, a importância do trabalho aqui apresentado, uma vez que se trata de analisar, pelo viés dos professores participantes, uma possibilidade de formação continuada oferecida ao magistério da rede estadual paulista, cujas características são marcadamente diferentes de todos os outros cursos ofertados em São Paulo e no Brasil. Essa importância se acentua já que, como descrito a seguir, são pouquíssimos os trabalhos acadêmicos que possuem o projeto Bolsa Mestrado como objeto de estudo.

1.2. O tema na bibliografia

A discussão sobre a formação de professores no Brasil se fortalece na década de 1990 como um dos fatores primordiais para a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. As dificuldades apresentadas pelos índices de desenvolvimento escolar dos

alunos na aprendizagem são os principais motivos que conduziram as discussões internacionais com vistas a introduzir melhorias no desempenho educacional. Desta forma, iniciam-se as discussões sobre a formação inicial e continuada de docentes como um dos fatores fundamentais para melhoria da qualidade de ensino.

No Brasil, a formação continuada de professores aparece como direito do docente na Constituição Federal Brasileira de 1988, e recebe maior atenção a partir da aprovação da LDB nº 9394/1996. Entretanto, o movimento de educadores tem promovido debates que ressaltam a necessidade de que a formação continuada seja incorporada intrinsecamente à atividade docente, de maneira a não se restringir apenas a treinamentos ou capacitações que priorizam a aplicação de conteúdos e metodologias.

A formação de professores, portanto, tem sido tema de investigações acadêmicas em diversos estudos. A revisão bibliográfica sobre o tema feita para essa pesquisa incluiu:

- Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- Banco de Teses CAPES;
- Banco de Teses USP;
- Banco de Teses UNICAMP;
- Banco de Teses UNESP.

A busca pela palavra chave “formação de professores” nas instituições elencadas acima permitiu a localização de mais de 9.000 registros sobre o tema. Dada a impossibilidade de examinar esses registros na sua totalidade, a opção foi limitar o período dos trabalhos examinados para os últimos cinco anos, ou seja, os trabalhos compreendidos entre 2007 e 2011, considerando que, em relação ao período anterior, os trabalhos de Penna & Knoblauch (2005), André (2004) e André et al (1999) são importantes contribuições já sistematizadas, uma vez que consistem em Estados da arte da formação do professor no Brasil.

Assim, a partir do mapeamento dos trabalhos mais recentes sobre o tema formação de professores, foi possível estabelecer quatro categorias de análise: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente e programas de formação de professores.

De maneira geral, os trabalhos produzidos sobre formação de professores se concentram na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes (curso Normal, cursos de licenciatura, cursos de pedagogia). Um número menor de trabalhos investiga a formação continuada, discutindo sua concepção, propondo ações de formação ou refletindo sobre o papel dos professores nesse processo. A categoria identidade e profissionalização docente inclui trabalhos que investigam a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero. Já a quarta categoria, considerada a mais relevante para a tese de Doutorado que ora se apresenta, está concentrada em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Preocupam-se, sobretudo em descrever o objeto e avaliar seus impactos na prática docente ou no desempenho dos alunos.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Bauer (2011), que realizou estudo sobre o programa de formação continuada Letra e Vida, oferecido pela SEE a professores alfabetizadores da rede entre 2003 e 2006. Ao investigar os impactos do Programa nos resultados de desempenho dos alunos de 1º série mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), considerada a aferição de 2007 e também seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que dele participaram, a autora concluiu que o Letra e Vida influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização, embora nem sempre tenha sido possível observar, nas visitas às escolas, evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. Além disso, o Letra e Vida se destacou na explicação dos resultados dos alunos, mas, sozinho, não teve impactos significativos.

Carvalho (2009) analisou os significados atribuídos por professoras que participaram como alunas do Programa de Educação Continuada (PEC) à experiência de formação proporcionada por este curso, cuja realização se deu mediante um convênio promovido de 2001 a 2003 entre a SEE e três universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Ao focalizar como os professores vivenciaram tal experiência de formação, o trabalho buscou compreender as formas pelas quais essas profissionais perceberam as diversas situações formativas que constituíram a proposta do curso. A autora investigou 73 professoras egressas do curso pertencentes à

Diretoria de Ensino Norte I da cidade de São Paulo e priorizou sua origem social, hábitos culturais, trajetória na profissão e fase em que se encontravam na carreira. Os resultados obtidos revelaram que, sob a força de um contexto familiar e cultural específico, as escolhas profissionais e formativas desse grupo de professoras foram bastante limitadas. Para a maioria delas, o magistério foi o único meio de continuar o estudando e garantir uma profissão. O PEC possibilitou-lhes um certificado de ensino superior; um reencontro com o saber, uma maior segurança e prestígio diante do grupo de trabalho, mas não representou, de fato, para essas professoras, uma mudança de visão sobre a profissão docente.

Ainda em relação ao PEC, Silva (2006) investigou o significado atribuído à formação obtida em nível superior através do programa, por professores em exercício na rede pública estadual. Foram entrevistados 15 professores oriundos de diversas cidades do Vale do Ribeira, formados em nível médio na própria região, portadores de uma experiência docente superior a quinze anos em média. A partir das ideias de Huberman sobre as fases do desenvolvimento profissional e de Tardif sobre a relação do professor com os diferentes saberes necessários a sua prática, o autor enfatiza a necessidade de repensar a formação continuada, valorizando os saberes dos professores e levando em consideração as condições de trabalho e formas organizativas da escola.

Martins (2010) aborda a formação continuada de professores para o ensino da leitura e escrita no *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento*, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB), em desenvolvimento desde o ano de 2006 em escolas das redes públicas, municipal e estadual de ensino, em várias regiões do país. Um dos objetivos da pesquisa é compreender a proposta de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contida no programa, bem como seus fundamentos teóricos. Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica e análise dos sete fascículos que compõem o conjunto de material didático da Coleção Pró- Letrado, foi possível à autora perceber a influência do modelo teórico do “professor reflexivo” como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores e dos modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita no programa Pró-Letramento.

Embora com objeto de pesquisa mais amplo e mais distante temporalmente, a dissertação de Borges (1998), *A Formação Continuada de Professores da rede Estadual de Ensino Oficial de São Paulo*, mereceu atenção por ter analisado os pressupostos teóricos das tendências que norteiam a formulação e implantação de programas voltados à capacitação dos educadores em serviço. O autor investiga a formação continuada ou capacitação em serviço dos professores, estabelecendo as relações entre os projetos de reforma, as políticas públicas para o setor e as orientações propostas pelo Banco Mundial. Enfoca as contradições a serem enfrentadas pelos educadores entre as tendências que caminham tanto no sentido da profissionalização quanto da desprofissionalização docente.

Especificamente sobre o Projeto Bolsa Mestrado, localizei tardiamente uma tese de Doutorado defendida no final de 2012 na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação Educação/Currículo. Francisco Antônio Moreira Rocha busca analisar as contribuições e os impactos do Projeto Bolsa Mestrado para professores de uma diretoria específica, analisando os registros que esses professores deixaram no momento da sua inscrição no Projeto, assim como nos relatórios semestrais enviados para análise da Comissão Regional. O autor também entrevistou quatro egressos do Projeto e percebeu que os professores que concluíram o Mestrado estão em busca de outras oportunidades de trabalho no mercado, principalmente no ensino superior privado. Como não há, na sua percepção, políticas que garantam a permanência dos profissionais titulados como professores da rede estadual, o autor aponta a tendência da verba destinada à educação pública garantir bolsas de estudo em faculdades privadas, que depois se beneficiarão dessa mão-de-obra que está sendo formada.

Segundo Rocha, “essa formação está acontecendo nas próprias instituições particulares, que formam sua mão-de-obra e recebem por esse serviço, ou seja, lucram duas vezes com essa iniciativa da SEE” (2012, p. 172). É evidente, para Rocha, a importância da pós-graduação na formação pessoal e profissional dos professores entrevistados, mas isso não encontra ressonância dentro da unidade escolar, da diretoria de ensino ou da própria Secretaria.

A partir dessa referência, foi possível localizar outras duas que não haviam sido localizadas anteriormente. A primeira é um artigo de um grupo de mestrandas em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, coordenada pela professora Marília Claret Geraes Duran, realizada 2008 e intitulada *Formação de Professores: O Projeto*

Bolsa Mestrado em discussão. Este trabalho resulta de uma investigação junto a sete professores bolsistas de uma diretoria de ensino da cidade de São Paulo, que, por meio de entrevistas semi-estruturadas descreveram aspectos sobre sua participação no projeto e seus ganhos pessoais e profissionais. De acordo com as autoras, o artigo apresenta resultados das investigações realizadas no sentido de questionar as reais possibilidades (ou não) de uma ação formativa para os integrantes do quadro do magistério da SEE considerando o Projeto Bolsa Mestrado. As autoras buscam problematizar os sentidos e significados atribuídos, por professores integrantes do Projeto, ao próprio processo vivido num programa de pós-graduação nível Mestrado.

No artigo, as autoras perceberam que o Projeto Bolsa Mestrado possibilitou aos profissionais da rede pública estadual de ensino que participaram do Projeto uma conquista importante em termos de formação pessoal/profissional. Contudo, a falta de ações consistentes por parte do governo estadual para a valorização do trabalho desses profissionais e para sua permanência em sala de aula contribui para que Projeto se configure uma possibilidade desses profissionais migrarem para outras funções dentro do campo educacional que não a docência na rede, e não uma efetiva ação de melhoria na formação docente e na qualidade do ensino público.

A segunda referência localizada a partir da tese de Rocha, é a dissertação de Mestrado desenvolvida por Cristina Ribeiro Silva e concluída em fins de em 2011 na PUC-SP. Nela, a autora discute o Projeto Bolsa Mestrado como uma política pública para a formação continuada de professores e sua potencialidade em formar professores pesquisadores. Ao entrevistar professores bolsistas da Diretoria de Ensino de Caieiras, Silva aponta que o Projeto Bolsa Mestrado pode alcançar os objetivos propostos, de melhoria da qualidade do ensino mediante a formação de educadores pesquisadores. É, no entanto, necessário seu aprimoramento a fim de possibilitar a continuidade de suas ações na rede de ensino, bem como a adoção de medidas, pela SEE que valorizem esse novo profissional, em termos financeiros, aliadas à melhoria das condições de trabalho.

Para melhor compreensão acerca dos programas oficiais para formação dos professores do ensino fundamental II e ensino médio no Brasil, também foram adotadas como fontes da pesquisa os trabalhos apresentados nos últimos cinco anos pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT -8) das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011,

e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em 2008 e 2010). Esses eventos possuem qualidade reconhecida na área da Educação e participação massiva e diversa em âmbito nacional. Ao final deste levantamento, não foram identificados trabalhos que tratavam a descrição e análise de programas oficiais para formação dos professores do ensino fundamental e ensino médio no Brasil. O tema “programas oficiais para formação dos professores”, portanto, não foi objeto de interesse entre os pesquisadores desses eventos ao longo do período investigado.

A partir do panorama apresentado, conclui-se que são poucos os trabalhos que se detém na investigação de um programa ou de uma proposta específica de formação de professores oferecida por órgãos oficiais, e menos ainda aqueles que se preocupam em pesquisar especificamente o Projeto Bolsa Mestrado, programa oficial sem precedentes em São Paulo ou em outras regiões do Brasil. Os três trabalhos localizados sobre o tema, embora possuam o mesmo objeto de pesquisa, vão por caminhos diferentes do que aqui pretendo delinear, sem utilizar o mesmo referencial teórico nem os mesmos procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 2 - O CAMPO EDUCACIONAL E O LUGAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para o trabalho aqui apresentado, o conceito de campo na perspectiva utilizada pelo sociólogo Pierre Boudieu é indispensável, uma vez que será mobilizado para a compreensão sobre as formas como as trajetórias social, familiar e escolar dos professores investigados condicionam sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por eles ocupadas, posto que essas dependem, em larga escala, do volume de capitais, sobretudo simbólicos, exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo.

Sem considerar, nesse momento, que o campo educacional goza de menor legitimidade frente a outros campos mais fortemente estruturados (como o campo jurídico, por exemplo), o professor na rede pública estadual está hierarquicamente abaixo de outros profissionais da área, especialmente aqueles ligados à pesquisa: os quatro professores investigados possuíam, mesmo que de maneira inconsciente, a compreensão sobre sua posição pouco privilegiada dentro do campo educacional. Isso foi citado por cada um deles, ainda que de maneiras diferentes e a percepção empírica dessa situação tenha se dado em momentos diferentes da trajetória de cada um deles.

Ficou claro em todos os casos investigados, a visão de que o plano de carreira dentro do magistério estadual paulista era bastante limitado e não possibilitava muitas opções, tanto em termos salariais quanto em condições de trabalho. Assim, cursar a pós-graduação e obter um diploma de mestre foi a estratégia pensada como forma de alterar a previsibilidade desse quadro. Dar aula no nível superior, ganhar um salário melhor, adquirir maior prestígio, poder continuar estudando e satisfazer uma vontade pessoal, foram motivos apontados pelos professores para o desenvolvimento do Mestrado. Conseguir alcançar esses objetivos implica, teoricamente, em uma ascensão dentro do campo.

Para Bourdieu, campo corresponde a um espaço estruturado em função de objetos de disputa próprios, no qual se constituem regras de funcionamento e interesse específicos que são definidos e redefinidos, continuamente, nas lutas travadas por maior legitimidade em seu interior. Com base nessas lutas, são estabelecidas as posições dos agentes e das instituições que compõem o campo e a correlação de forças, antagônicas e

complementares, que nele atuam tanto para manter os seus padrões de hierarquização quanto para mudá-los.

Assim, o campo educacional, espaço social de interesse nessa pesquisa, se configura em um

Campo de forças possíveis, que se exercem sobre todos os corpos que nele podem entrar [...] é também um campo de lutas, e talvez, a esse título, comparado a um jogo: as disposições, ou seja, o conjunto de propriedades incorporadas, inclusive a elegância, a naturalidade ou mesmo a beleza, e o capital sob suas diversas formas, econômica, cultural, social, constituem trunfos que vão comandar a maneira de jogar e o sucesso no jogo [...] (Bourdieu, 2010, p. 24).

Para Catani (1992), é possível afirmar que, no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, estando em Estado inicial. No século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino, o que possibilitou ao campo educacional brasileiro alcançar sua autonomia. Nesse processo, a organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos essenciais, assim como a criação de instituições para a formação docente e a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área.

De acordo com Silva (2008),

Faz parte do campo educacional instâncias do aparelho administrativo do Estado, sobretudo nos ministérios ligados à educação e à ciência, as Secretarias de Educação (municipais e estaduais), instituições de ensino superior que formam professores e que em suas linhas de pesquisa discutem educação, estudantes e pais de alunos, os conselhos de educação, as organizações não governamentais que trabalham com educação, seja ministrando aulas naqueles lugares não alcançados pelo Estado ou procurando cobrir lacunas deixadas pela atuação deste (p. 18).

A posição de cada um desses agentes pode mudar ao longo da trajetória deles mesmos ou do próprio campo. Pode vir a ocupar posição de maior ou de menor preponderância dependendo da conjuntura, dos objetos em disputa em determinado momento e dos resultados das relações de força do campo. Sendo o campo um “espaço de luta permanente”, conforme Bourdieu afirma, a mesma estrutura que o organiza pode reproduzir-se em cada um dos seus subcampos, fazendo com que as instituições vivam processos de disputas internas, reproduzindo em escala proporcional os mesmos embates observados no campo do qual fazem parte. Esses embates se dão na observação de quem

ocupa os postos de organização e de direção, quem será o representante, quem terá legitimidade para ser o porta voz do grupo, e muitos desses elementos estão presentes nas universidades.

Embora se possa discutir até que ponto as universidades devam ser lugares de formação docente, o fato é que há um entendimento sobre a existência de um conjunto de conhecimentos acumulados que a universidade detém e que poderiam ser utilizados na formação dos profissionais de ensino. É possível perceber a centralidade das instituições universitárias dentro do campo educacional uma vez que se aceita que a universidade é o lugar da teoria, que, erroneamente, estaria separada da prática e cumpriria a função de sua orientadora. No contexto educativo, seria sustentar que “a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, pensadores e investigadores da educação” (Gimeno, 1998, p. 25). A teoria, portanto, ocupa um lugar hierarquicamente superior à prática, ou seja, a pesquisa tem maior importância e é considerada uma atividade com muito mais *glamour* do que a docência em si, ou seja, pesquisar é visto como algo mais nobre do que ensinar. Da mesma forma, dar aulas no ensino superior, justamente por essa aura que a universidade possui, é considerado mais prestigioso do que dar aula em outros níveis de ensino.

A comunidade científica brasileira, no que diz respeito ao campo educacional, se encontra, em sua maioria, nas universidades e não nas escolas. Embora não tenha sido possível obter um número ou uma porcentagem que comprovasse essa afirmação, sabe-se que são poucos os professores da educação básica que acumulam a função de pesquisadores e desenvolvem pesquisas acadêmicas no nível de Mestrado ou Doutorado. Há uma tendência marcante, portanto, da hierarquia acadêmica no campo, o que foi percebido pelos professores aqui investigados.⁷

Assim, os professores identificaram no Mestrado a possibilidade de elevar sua posição dentro do campo educacional e poder, a partir da obtenção do título, falar mais e falar mais alto. Os títulos escolares, assim como os títulos de nobreza, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de

⁷ Embora esse dado tenha sido procurado em fontes e órgãos da SEE (CENP, EFAP, diretoria de ensino), não houve a possibilidade de obter um número que corroborasse com a afirmação feita. Atualmente, os professores fazem um cadastramento na Secretaria da Fazenda, para garantir a continuidade dos pagamentos, e são feitas perguntas sobre a situação acadêmica atual. No entanto, me parece que, ou esses dados especificamente não foram sistematizados, ou a SEE preferiu não disponibilizá-los.

reconhecimento: é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados: “Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele libera seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada” (Bourdieu, 2011, página 164). Assim, os professores, a fim de poder “fazer coisas com palavras”, buscaram uma possibilidade de obter um capital simbólico que traz uma autoridade social. A percepção da existência de hierarquias no desempenho da função docente possibilita estabelecer distinções e se situar no interior do campo ao qual essa função se refere. Bourdieu destaca que essa distinção necessita ser percebida pelo outro, com quem as relações são estabelecidas, uma vez que constitui diferenças que traz benefícios concretos e lucros simbólicos. Os professores investigados aqui, portanto, perceberam essa hierarquização dentro do campo educacional e a possibilidade de ascender tendo o título de mestre como escada.

É preciso reconhecer que o campo educacional brasileiro, embora já consolidado, possui um elemento de grande porosidade em sua constituição e apesar de possuir suas próprias normas e valores, só existe em relação a outros campos de conhecimento humano aos quais recorre quando necessário e também fornece subsídios a estes. Isso faz com que pareça que não há fronteiras muito demarcadas e vez por outra o campo educacional se vê influenciado ou na necessidade de responder a demandas heterônomas.

De acordo com Silva (2008), um bom exemplo disso é a

influência e, muitas vezes, interferência da imprensa nas questões educacionais, uma vez que estas muitas vezes os debates educacionais são levados para outros campos e, no sentido inverso, debates externos são trazidos para a educação. Aliás, a prática de trazer para a escola, e, portanto, para o campo educacional, demandas da sociedade que deveriam ser debatidas e descritas em outros campos tem sido constantes, criando novas demandas para a educação (p. 18).

De forma geral, os professores, especialmente os que dão aula no ensino fundamental e médio, são repetidamente culpabilizados pela “má qualidade do ensino”, e profissionais de outras áreas – bacharéis em direito, economistas, jornalistas – encontram espaço na mídia para discutir os problemas na educação e propor possíveis soluções. Assim, o que parece é que a resolução dos problemas está disponível: a universidade dá, outros profissionais dão, a mídia dá. A culpa é do professor que não põe em prática, porque não sabe ou porque não quer.

Todos os discursos e práticas pedagógicas, médicas, psicológicas, administrativas, jurídicas e tecnológicas que pairam atualmente sobre o tema da educação em nosso país em geral retroalimentam-se dos próprios diagnósticos que fazem circular com a indefectível legitimidade de suas intervenções”. Todo esse falatório, ou como essa “superinflação discursiva”, não cessa de diagnosticar os erros e as vicissitudes do trabalho do professor, bem como de proliferar um receituário de soluções (Camargo, 2012, p. 23).

Faz-se necessário, portanto, capacitar o professor, e, assim, novos conceitos e um novo vocabulário são forjados, de modo a colaborar no fortalecimento de emergentes paradigmas que referenciam a transformação almejada para a educação contemporânea. Competência, habilidade, criticidade, democracia, cidadania, tolerância, diversidade, entre tantos outros, são conceitos que adquirem sentido e significado adequados aos novos tempos.

O Projeto Bolsa Mestrado assume, na visão da SEE, uma possibilidade de dar forma a esses conceitos, de integrá-los à formação do professor, já que, teoricamente, teria como objetivo a “qualificação, a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da rede estadual de educação, buscando refletir-se diretamente na melhoria substancial da qualidade no ensino público e no consequente desenvolvimento do aluno em sala de aula”. Ou seja, há a ideia de que um professor Mestre ou Doutor necessariamente será melhor dentro da sala de aula, quando, na verdade, essa pode ser uma consequência, mas não é a finalidade maior de um curso acadêmico de pós-graduação nível Mestrado ou Doutorado.

De acordo com o site da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o curso de pós-graduação em Educação tem como finalidades: desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente; formar professores-pesquisadores para o ensino superior. Parece-me, portanto, que há um equívoco no entendimento da SEE no que diz respeito às finalidades de um curso de Mestrado ou Doutorado.

A finalidade não é capacitar o professor para dar aula no ensino fundamental ou médio, embora, obviamente, isso possa acontecer se houver a mobilização por parte do professor, de ferramentas adquiridas ao longo da pós, para a sua prática em sala de aula. Assim, embora a realização de um trabalho de pesquisa não afaste, obrigatoriamente, o professor da sala de aula da rede estadual, quem busca um curso de Mestrado geralmente almeja outras oportunidades que tragam um lugar mais relevante dentro do campo.

Para além da figura do professor, o campo educacional abriga em seu meio agentes singulares e institucionais, dos quais podemos citar as universidades, o Estado (MEC, INEP, CAPES, CNPq), os sindicatos de professores, ONGs, fundações do terceiro setor, jornalistas, empresários, economistas da educação, entidades de classe como a ANPED, etc. Os especialistas em educação, aqui definidos pelo título de Doutor em educação, com publicações e pesquisa na área, dividem seu espaço no campo com outros agentes sem vinculação alguma com a universidade, mas com grande visibilidade nos debates em congressos e simpósios e, principalmente, na mídia. Esses agentes possuem a chamada “legitimidade do discurso competente”, alcançando, assim, uma legitimidade que não se origina do reconhecimento universitário. Esses agentes representam interesses variados, bem como possuem prestígio e legitimidade em diferentes níveis para ocupar posições nesse campo, desenvolver formulações discursivas sobre as políticas educacionais e alcançar cada vez mais poder.

Ricardo Filho (2010), ao analisar a emergência de novos agentes sociais e institucionais no campo educacional, chama a atenção para a necessidade de reconhecer a diferença entre o discurso elaborado na universidade e as demais formas de produção discursiva que estão presentes no quadro maior de prescrições pedagógicas, balizadas pelo poder normatizador do estado. Nesse sentido, o discurso sobre as políticas educacionais, por se tratar de um tema que envolve agentes diferenciados com interesses distintos frente a esse objeto, mas com visibilidade maior em virtude da sua difusão nos meios de comunicação de massa, e as repercussões decorrentes de sua implementação, permite considerar duas situações que ficaram implícitas nas formulações discursivas do Projeto Bolsa Mestrado: a omissão dos debates propriamente pedagógicos sobre as vantagens que a conclusão de um Mestrado ou de um Doutorado traria, efetivamente, para o trabalho do professor em sala de aula, e a produção de um conceito de professor ideal considerando sua formação no âmbito acadêmico.

Segundo Ricardo Filho (2010),

[...] é preciso explicitar o intrincado processo de disputas entre a concepção de educação como o resultado do aspecto racionalizado das políticas educacionais implementadas pelo Estado e as propostas de especialistas em educação que denegam as ações do Estado, sob o argumento de que elas não atendem aos princípios democráticos de uma escola pública, além de incentivar sua privatização (2010, p. 37).

Nesse sentido, cabe pensar que a polarização das demandas entre o estado e os especialistas em educação no que diz respeito à formação do professor acaba por revelar grupos que encontram no centro do poder maior autoridade discursiva para efetivar essa ou aquela política. Um discurso que contenha prescrições e valorações, portanto, pode encontrar maior ressonância dentro do campo do que um discurso embasado “apenas” teoricamente. Se esse discurso prescritivo e valorativo prevê que a melhoria na rede estadual de educação implica em ter uma quantidade X de professores com Mestrado ou Doutorado, por que não implementar um programa que permita que alguns desses professores (e não todos, obviamente) possam ter acesso a esse privilégio? A formação de uma “elite intelectual” dentro da rede parece, pois, uma alternativa interessante nesse sentido.

Entretanto, a despeito da possibilidade de fazer parte dessa elite intelectual, não são todos os professores efetivos da rede que se arriscam a cursar o Mestrado, mesmo que possam contar com o incentivo da SEE. Se parece tão atrativo estudar e ainda receber uma bolsa para isso, se os ganhos simbólicos de um título de Mestre são tão evidentes, por que grande parte dos professores da rede estadual não participa do Projeto?

Mais uma vez, recorro a Bourdieu para entender os motivos desse fenômeno, que propõe uma retomada do conceito de *habitus*, baseando-se nas observações de Erwin Panofsky sobre afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico. Considerando a necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, *habitus* é aqui entendido como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto da obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2005, p.54).

Dessa forma, o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu é uma tentativa de explicar o comportamento dos indivíduos não apenas como decorrência de interioridades independentes e não apenas como decorrência de influências externas. Trata-se de reconhecer a “interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às

especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes: é saber quem fala e de onde fala. A interiorização de disposições para a ação que compõem o *habitus* relaciona-se ao aprendizado realizado pelo agente em sua relação com o mundo. Assim, ele adquire compreensão prática do mundo, cujas estruturas cognitivas são produto da incorporação das estruturas sociais: são disposições apreendidas durante o processo de socialização.

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou do pequeno funcionário, não é algo que se configura socialmente como um objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois Estados do social, isto é, entre a história objetivada nas coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo *habitus*. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes (Bourdieu, 1983, p. 37).

Para o autor, o *habitus* não é calculado, mas é referente a uma determinada classe ou grupo e, por isso, mesmo constitui um lugar de solidariedade entre os pares, cujas condições e condicionamentos se assemelham. As condições de produção de um *habitus* encontram sua origem na posição que os agentes, ou uma classe de agentes, ocupam no interior do espaço social global ou ainda nas suas esferas relativamente autônomas, os campos.

Com esse conceito, Bourdieu procurou apreender o mundo social sob a ótica do que esse mundo deixa em cada um de nós, rompendo com as explicações fundadas apenas em aptidões e gostos naturais e individuais. É necessário, portanto, captar as condições objetivas de vida às quais os agentes estão submetidos para apreender os condicionamentos que se traduzem em práticas e estilos de vida e que os posicionam no espaço das relações sociais. Ao explicitar a forma como ocorre a interiorização de disposições para as ações que compõem o *habitus*, Bourdieu aponta essa incorporação relacionada ao aprendizado realizado pelo corpo, enquanto o corpo entra em relação com o mundo e o compreende porque foi exposto às suas regularidades.

O agente adquire, assim, compreensão prática do mundo, utilizada para percebê-lo, em que as estruturas cognitivas são produto da incorporação das estruturas sociais. As condutas produzidas pelo professor no espaço das relações sociais e nas condições objetivas em que desempenha sua função tendem a se adaptar às condições das quais são

produtos, em função do acordo existente entre as disposições dos agentes (produto do *habitus* familiar e dos processos de socialização) e as exigências do universo em que estão inseridos.

As condições objetivas nas quais os professores de educação básica exercem seu ofício é elemento essencial nesse quadro. A prática docente e a percepção que os professores possuem da atividade que exercem revelam modos de ser e agir desses profissionais na escola e fora dela, relacionados à cultura escolar que permitem o compartilhamento de formas de pensar, agir e sentir. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o professor adota, em seu cotidiano, determinados referenciais de conduta no qual se encontram modelos de atuação. Para o autor, isso ocorre devido à existência de esquemas de comportamento que estruturam o conjunto da prática docente, que se reproduzem e dão continuidade a modelos estabelecidos tanto pedagogicamente quanto institucionalmente. Esses esquemas de comportamento contribuem na constituição do *habitus* docente, que diz respeito a aspectos da cultura escolar⁸ (modo escolar de socialização e regras de funcionamento), e às condições objetivas em que a docência é desenvolvida.

Importa, aqui, portanto, valer-se do conceito de *habitus* apresentado por Bourdieu para compreender as peculiaridades dos professores que participaram do Projeto Bolsa Mestrado, considerando que

o professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar, além das condições a que se encontra submetido. Os agentes ocupam funções às quais são sociologicamente destinados, promovendo o encontro e a adaptação de aspectos de seu *habitus* de origem com disposições relacionadas ao *habitus* que diz respeito ao cargo que desempenha. (Penna, 2007, p.119).

⁸ De acordo com Vinão-Frago (1998), a cultura escolar constitui um conjunto de ideias, pautas e práticas que conformam o pensamento e as ações dos agentes envolvidos no fazer escolar, conferindo-lhes sentido. Constituída ao longo da história, guarda relação com o contexto no qual se encontra inserida, numa relação de interferências múltiplas. Para Julia (2001), a cultura escolar pode ser descrita como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (p. 10).

Ao utilizar a noção de *habitus* na perspectiva da teoria de Pierre Bourdieu, consideramos que o mundo social pode ser apreendido sob a ótica do que esse mundo deixa em cada um de nós, em nossos modos de perceber, pensar, sentir, agir, em nossas preferências e repulsas, rompendo com as explicações fundadas apenas em aptidões e gostos naturais e individuais. De acordo com Bourdieu, as condutas produzidas pelos agentes tendem a se adaptar às condições das quais são produtos, em função de uma espécie de acordo existente entre as disposições dos agentes (advindas do âmbito familiar e dos demais processos de socialização sofridos ao longo da vida), e as exigências do universo em que estão inseridos. O agente é, dessa forma, *programado duplamente* sobre as condutas a realizar, ou seja, pela estrutura objetiva das condições a que está submetido e pelos esquemas empregados para compreender essa estrutura.

Nesse sentido, importa a compreensão dos fatores que expressam as condições de trabalho a que os professores estão submetidos (formação exigida, o local em que seu trabalho é desenvolvido e as dificuldades enfrentadas, as relações estabelecidas com a comunidade escolar, o grau de autonomia que os sujeitos dispõem etc), mas também do modo como esses professores decidiram participar do Projeto Bolsa Mestrado, conhecendo aquilo que, no decorrer de sua trajetória de formação, os levaram a constituir o interesse pela realização de uma pesquisa em nível de Mestrado, assim como os sentidos que esta experiência teve para eles.

Ao mesmo tempo em que o *habitus* constitui-se um sistema de esquemas de produção de práticas, constitui-se também um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas e, em ambos os casos, essas operações exprimem a posição social em que foram construídas. Há, portanto, uma relação estreita entre as posições sociais, as disposições (ou o *habitus*) e as tomadas de posição, as escolhas que os agentes sociais operam nos mais diferentes domínios e as estratégias utilizadas para buscar a apropriação de determinado objeto material ou simbólico. As estratégias assumem um caráter inspirado pelas determinações históricas derivadas de uma mesma trajetória social, o que inclui a possibilidade de acumulação de capitais (econômico, social, cultural) que contribuem para situar os agentes em posições definidas no espaço social. O capital econômico, constituído por bens materiais e dinheiro, dominante em nossa sociedade capitalista, nem sempre se configura como o capital mais poderoso simbolicamente; nesse sentido, destacam-se o capital cultural e o capital social.

O capital cultural identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Este conceito foi formulado por Bourdieu para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o sucesso escolar com a distribuição desse capital específico entre as classe ou frações de classe.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *Estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *Estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc; e, enfim, no *Estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 1998, p. 74).

Para o autor, a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. Assim, a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor: é um trabalho do sujeito sobre si mesmo.

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa”, e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação, ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (Bourdieu, 1998, p. 75).

A apropriação do capital cultural objetivado, ou seja, o tempo necessário para realizá-la, depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família, por intermédio, entre outras coisas, do que Bourdieu designa de efeito “arrow”, ou seja, “o fato de que o conjunto de bens culturais, quadros, monumentos, máquinas, objetos trabalhados e, em particular, todos aqueles que fazem parte do ambiente natal exercem um efeito educativo por sua simples existência” (Bourdieu, 1998, p. 76).

A acumulação inicial do capital cultural, portanto, só começa sem demora, *desde a origem*, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural. Isso implica a apreensão, de uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e habilidades linguísticas pertencentes à cultura dominante que, posteriormente, serão valorizadas sobremaneira na instituição escolar. Assim as crianças que tiverem contato com essa gama de competências desde cedo, no seio familiar, lugar em que acontece a socialização primária, terão mais possibilidade de êxito na escola, e maior possibilidade de prolongar seus estudos se assim desejarem.

O segundo estado do capital cultural descrito por Bourdieu refere-se ao estado objetivado do capital, certo número de propriedades associadas aos suportes materiais (escritos, pinturas, monumentos etc.) transmissíveis apenas em sua materialidade e que exigem o capital cultural incorporado para que possam ser desfrutados:

O capital cultural no Estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada [...] Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (Bourdieu 1998, p. 77).

O capital cultural no estado objetivado refere-se, portanto, aos suportes materiais, aos bens palpáveis que podem ser objeto de uma apropriação material (que pressupõe o capital econômico), e de uma apropriação simbólica (que pressupõe o capital cultural): não é “autônomo”, uma vez que depende da relação que mantém com o capital cultural em sua forma incorporada. Diz Bourdieu que “para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com a sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado” (Bourdieu, 1998, p. 78).

Além desses dois estados, Bourdieu indica igualmente a existência de uma outra forma de capital cultural, a do capital cultural institucionalizado, típica daqueles menos favorecidos socialmente que têm a possibilidade de converter capital econômico em capital cultural. Bourdieu dá como exemplo os diplomas que, como “certidões de competência

cultural”, conferem aos seus portadores um valor constante, convencionado e garantido em relação à cultura:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente em um dado momento histórico. (Bourdieu, 1998, p. 78).

Há, assim, uma possibilidade de converter capital econômico em capital cultural (pagando uma faculdade e obtendo o diploma de nível superior, por exemplo). Entretanto, os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante dependem de sua raridade e das transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. A “explosão escolar” e a “inflação dos diplomas”, fenômenos representados, por exemplo, pela expansão de faculdades particulares sem grande reconhecimento acadêmico acabam por minimizar o valor simbólico desses diplomas, uma vez que fica cada vez mais fácil obtê-lo.

Por isso, para Bourdieu, a transmissão, mais por vias indiretas do que diretas, que cada família possibilita a seus filhos de um certo capital cultural e de um certo *ethos*, (sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados), é o que contribui efetivamente para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. A posse de um certo capital cultural familiar liga-se, de maneira estreita, ao grau de valorização que a família possui (e conseqüentemente passará às crianças), acerca da escola e do conhecimento escolar. Neste sentido, crianças mais abastadas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar. Bourdieu alerta, assim, para as diferenças nas condições de acesso a uma cultura geral e, como decorrência, para as condições diferenciadas de aquisição de uma cultura escolar, ou daquilo que a escola costuma valorizar.

Isto posto, a investigação do capital cultural das famílias de origem dos professores investigados torna-se importante para compreender a relação que estes professores vão manter com o conhecimento, já que possuí-lo implica formas específicas de apropriar-se dele. Da mesma forma, há que se estabelecer também as condições sociais de aquisição de uma relação privilegiada com o conhecimento (no caso em questão,

representada pela busca de um curso de pós-graduação, por meio do Projeto Bolsa Mestrado). Nesse caso, cabe ressaltar a importância da noção de capital social desenvolvida por Bourdieu, que se constitui no

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de *uma rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (Bourdieu, 1998, p. 67).

Essa rede durável de relações está apta a proporcionar lucros materiais ou simbólicos para quem dela faz parte, o que varia de acordo com a extensão da rede de relações que um agente individual pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. As relações de vizinhança, de trabalho, ou mesmo de parentesco podem configurar “lucros materiais como todas as espécies de ‘serviços’ assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso” (Bourdieu, 1998, p. 68). Os indivíduos podem se beneficiar dessas relações para adquirirem, por exemplo, um emprego ou uma bolsa de estudos.

Fazer parte de um determinado grupo social, portanto, pode ter sido decisivo para os professores investigados que, de maneira consciente ou inconsciente lançaram mão de uma competência pessoal específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, o que significou um dispêndio constante de tempo, esforços e muitas vezes também de capital econômico.

Tomando esses postulados bourdieusianos, faz-se fundamental ultrapassar a superficialidade da questão representada pela “ideologia do gosto natural”, que, como todas as estratégias ideológicas engendradas na cotidiana luta de classes, naturaliza as diferenças reais, convertendo os diversos modos de se relacionar com a cultura, e nesse caso, como o conhecimento, em uma simples questão de aptidão ou dom.

Assim, para o senso comum, o “bom professor”, aquele que se “prepara”, aquele que se “interessa”, tem esse “dom natural” de reconhecer a importância de continuar seus estudos e buscar cursos de formação continuada, e o Projeto Bolsa Mestrado pode parecer uma dádiva. No entanto, é necessário compreender as condições objetivas que proporcionaram aos professores investigados participarem do referido Projeto; é nessa perspectiva, portanto, que se propõe a análise do papel desempenhado pelo Projeto Bolsa Mestrado, concebido tal qual Bourdieu, em um benefício simbólico que distingue os professores participantes junto aos seus pares.

A utilização dos conceitos de Bourdieu, em especial do conceito de campo, foram aqui mobilizados como condição de tratamento das entrevistas com os professores com Mestrado. O movimento dos agentes no campo educacional e as tomadas de posição, assim como as incursões para o centro do poder, controlado pelo volume de capital adquirido, é algo particularmente importante nessa análise: O que significa obter o título de Mestre para um professor de educação básica considerando seu lugar dentro do campo educacional? Que tipo de ganhos o Mestrado pode trazer também no que diz respeito à movimentação dentro do campo? O peso do diploma, nesse caso, dá a dimensão do papel exercido pelo título como forma de distinção mais precisa para que se possa encontrar reconhecimento entre os outros agentes do campo?

Para Bourdieu, Gustave Flaubert, na obra *Educação Sentimental*, instaura as condições de uma espécie de experimentação sociológica, em que cinco adolescentes – entre os quais o herói Frédéric - reunidos pela condição de estudantes, “serão lançados nesse espaço, como partículas em um campo de forças, e suas trajetórias serão determinadas pela relação entre as forças do campo e sua inércia própria”:

Essa inércia está inscrita, de um lado, nas disposições que eles devem às suas origens e às suas trajetórias, e que implicam uma tendência a perseverar em uma maneira de se, portanto, em que trajetória provável, e, do outro lado, no capital que herdaram, e que contribui para definir as possibilidades que lhes são destinadas pelo campo (2010, p. 24),

Os professores da rede estadual que concluem o curso de Mestrado, assim como Frédéric, também são lançados em uma experimentação no campo, “verdadeiro meio no sentido newtoniano, em que se exercem forças sociais, atrações ou repulsões, que

encontram sua manifestação fenomenal sob a forma de motivações psicológicas, tais como o amor ou a ambição” (2010, p. 24).

Considero aqui que aspectos do *habitus* de origem, associados à percepção de determinada visão de mundo específicas da posição social ocupada pelos professores investigados, assim como a consciência de seu lugar dentro do campo educacional, possibilitou que eles percebessem que cursar o Mestrado traria ganhos (simbólicos e concretos) e assim se organizassem para isso, uma vez que, embora outras instâncias de consagração simbólica possam ter entrado no jogo, os títulos de Mestre e Doutor em educação continuam significando uma ascensão nessa arena. Alguns elementos acerca das condições em que o trabalho docente é realizado – mais especificamente na rede estadual paulista- e apresentados no capítulo a seguir, são vivenciados, em maior ou em menor grau pelos professores entrevistados e ajudam a compor a compreensão prática desses agentes em relação à esfera profissional na qual estão inseridos. Trata-se, portanto, de destacar aspectos que remetem a essas condições, que constituem e são constituídas pela posição por eles ocupada no espaço das relações sociais, em uma relação de múltiplas determinações.

CAPÍTULO 3 - A DESVALORIZAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA A SUA COMPREENSÃO

A desvalorização social da docência tem sido tema de pesquisas acadêmicas que buscam compreender esse fenômeno a partir de diferentes enfoques. Nos trabalhos consultados, certos aspectos mostraram-se relevantes para a composição de um quadro no mínimo preocupante, mas que nos ajuda a entender o lugar ocupado pelos professores da rede estadual paulista no espaço das relações sociais e pensar como o Mestrado surge, para os professores investigados, como estratégia para alcançar posições diferentes nesse espaço.

Assim, apresento a seguir algumas características que compõem esse quadro geral de desvalorização expresso socialmente, tanto em termos simbólicos quanto em termos concretos, e contribui para a existência de representações negativas sobre a função docente.

3.1. Os professores na estrutura de empregos do Brasil

Do total dos empregos registrados em 2006, pela Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, 8,4% deles destinavam-se a professores, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente). Em termos comparativos, é importante observar que as indústrias da construção civil e extrativa contribuem com apenas 4% dos empregos nacionais (ou 1.439.404), em que pese serem consideradas termômetros das variações na oferta de emprego, dada a sua importância na absorção de mão-de-obra. São muitos, portanto, os professores no Brasil.

Comparativamente aos trabalhadores dos serviços e aos escriturários, o nível de instrução da maioria dos professores tende, porém, a ser mais elevado; grande parte deles possui ensino superior. De acordo com o Censo Nacional Superior de 2012, 0,4% dos professores da educação básica no Brasil tem apenas o ensino fundamental; 21,4% concluíram o ensino médio, e 78,1% possuem ensino superior. Em outras palavras, os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de

escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto a ser reconhecido socialmente. A importância dos profissionais do ensino se revela também pelo fato de constituírem eles o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados.

Em 2006, a RAIS registrou 2.803.761 empregos para professores no país, em todos os níveis de ensino, cuja maioria provinha de estabelecimentos públicos. 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Mas é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica. Vejamos como os professores se inserem dentro da estrutura da SEE.

3.2. Os professores na estrutura de empregos da SEE

De acordo com dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), cujas principais atribuições são “planejar, gerenciar, coordenar, controlar e executar atividades inerentes à administração de recursos humanos do Estado”, o contingente da SEE está assim dividido:

Quadro 11- Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
(Referência Março/2013)

CATEGORIA	EFETIVOS	NÃO EFETIVOS	TOTAL
Quadro Magistério	125.811	100.163	225.974
Quadro de Apoio Escolar	36.799	16.660	53.459
Quadro Secretaria da Educação	2.788	3.497	6.285
TOTAL	165.398	120.320	285.718

Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/1-Hist%C3%B3rico%20-%20Contingente%20SE_0313.pdf, acesso em 15/04/2013)

Interessa-nos aqui os ocupantes do quadro do magistério, os gestores e os professores, público alvo do Projeto Bolsa Mestrado.

Quadro 12 - Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –
(Referência Março/2013)

Cargo	Efetivos	Não Efetivos	Em comissão	Designados	Total
Dirigente regional de ensino	0	0	87	1	88
Diretor de escola	3.499	0	0	1.712	5.211
Professor de educação básica I	22.243	31.704	0	0	53.947
Professor de educação básica II	98.638	66.410	0	0	165.048
Supervisor de ensino	1.418	0	0	181	1.599
Assistente de diretor de escola	11	0	0	0	11
Quadro total	125.809	98.114	87	1.894	225.904

Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/1-Hist%C3%B3rico%20-%20Contingente%20SE_0313.pdf, acesso em 15/04/2013)

Tal como já explicitado anteriormente, os professores da rede estadual são divididos entre os que ministram aulas no ensino fundamental I (professores de educação básica I - PEB I, anos iniciais, do 1º ao 5º ano) e os que ministram aulas no ensino fundamental II e ensino médio (professores de educação básica II - PEB II, anos finais, do 6º ao 9º ano e ensino médio, do 1º ao 3º ano). Tanto os professores PEB I quanto os professores PEB II podem participar do Projeto Bolsa Mestrado, contanto que possuam licenciatura plena.

**Quadro 13 - Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
(Referência Março/2013)**

CATEGORIA	EFETIVOS	NÃO EFETIVOS	TOTAL
Professor Educação Básica I	22.243	31.704	53.947
Professor Educação Básica II	98.638	66.477	165.115
TOTAL	120.881	98.181	219.062

Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/2-Hist%C3%B3rico%20-20Classes%20Docentes_0313.pdf, acesso em 15/04/2013)

Frente a essa breve quantificação dos professores da rede estadual paulista, trago agora alguns elementos que alargam a compreensão do lugar que esses 220 mil professores ocupam socialmente, lugar esse que se constroi pelas características dos seus agentes e pelas condições de trabalho que enfrentam no seu cotidiano.

3.3. Uma questão de gênero

A questão da desvalorização social da docência não é um fenômeno recente no Brasil. Apesar do senso comum lembrar em ocasiões oportunas sobre como os professores eram respeitados ou como ganhavam bem antigamente, o advérbio de tempo “antigamente” nunca é datado de forma exata e o entendimento sobre o que significa ser respeitado ou ganhar bem também é passível de questionamentos. Para Gomes (1994), a situação de desvalorização social a que o professor encontra-se submetido na atualidade é histórica e pode ser identificada no início dos anos de 1930, quando começou a expansão

da escolarização primária. O romance, intitulado *O calvário de uma professora* (1927), traz alguns aspectos sobre o trabalho docente que contribuem para essa contextualização: “Não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado maquinismo da instrução pública. Mas tão carregada de deveres, tão premida por feitores. Muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional” (Dora Lice, 1927, p. 192). A “época de ouro” da docência estaria mais afastada temporalmente? No Império, talvez? Não é o que diz estudos tais como o de Catani (1989), Chamon (2005) e Souto (2005), cujas conclusões apontam que as precárias condições de trabalho dos professores já eram dignas de nota em fins do século XIX, nas últimas décadas do império e início do período republicano.

De toda forma, um aspecto importante para a compreensão de características do lugar do professor no espaço social atualmente é a feminização ocorrida em relação aos agentes que desempenham a função docente. As más condições de trabalho do professor podem, sim, ser consideradas também uma questão de gênero. Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) em 2004, tratando do perfil dos professores do ensino fundamental e médio apontou que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens. Em censo elaborado em 2012 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) - também com professores da educação básica, foi verificada a existência de 80,4% mulheres⁹.

De acordo com Penna (2007), “a função de ensinar, especialmente para as primeiras séries da escolarização básica, constituiu-se historicamente como função feminina” (p. 48). Recorrendo a Chamon (2005), Penna destaca o incentivo dado à assunção, por parte das mulheres, da tarefa de ensinar, presente no ideário das classes dirigentes no início do período republicano, seja em seus discursos ou mesmo nas

⁹ Isto posto, creio que cabe aqui a seguinte reflexão que remete ao objeto de estudo do trabalho apresentado: embora as mulheres representem, de fato, maioria entre os professores da educação básica na rede pública estadual paulista, não é possível afirmar, com certeza, que elas também constituem maioria no Projeto Bolsa Mestrado. Esse dado, aliás, seria interessantíssimo para a análise do próprio Projeto: será que, apesar das professoras serem maioria nas salas de aula do estado elas também são maioria como pesquisadoras? Quantas professoras participaram do Projeto? E quantos professores? Infelizmente, não foi possível obter esses dados junto à SEE, nem junto à CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão que, na época da realização da pesquisa, era responsável pela gestão do então chamado Projeto Bolsa Mestrado.

propostas de reformas elaboradas para o incremento da escolarização elementar da população. Nesse momento, a mulher foi convocada a desempenhar a tarefa de ensinar, que já era mal remunerada e desvalorizada socialmente¹⁰.

Ao ser encaminhada para a função docente, a mulher acabou por incorporar o discurso político que atrelava a docência a qualidades femininas, como o “cuidar”. Assim, importava mais a posse de boa conduta moral que de conhecimento técnico, o que era expresso na precariedade da formação necessária para o exercício docente. A escola normal, espaço reservado para formar professores, se transformou em um espaço feminino, em que se aprendia a ser mãe e esposa. Isso contribuiu para a construção de certo perfil feminino considerado ideal para o exercício da docência, com ênfase na obediência e na normatização das condutas. A própria procura pelo curso de pedagogia, em sua maioria por mulheres (como veremos no próximo item), se destaca por sua suposta facilidade e pouca exigência intelectual.

Gouveia (1965) verificou que grande parte das normalistas não desejava exercer o magistério e que suas aspirações vocacionais eram mais diversificadas. A escolha, entretanto, mostrou-se relacionada com a origem social da estudante, e as inclinações para o magistério mostravam-se duas vezes mais frequentes entre as normalistas de famílias de trabalhadores manuais do que entre normalistas do escalão mais alto do estrato médio. Para a autora, “as moças dos estratos mais altos poderiam mais facilmente do que as moças de menos recursos despreocuparem-se a respeito de um trabalho ou profissão que lhes assegurasse o futuro” (p. 43). Dessa forma, o magistério era uma opção viável para as moças que, vindas de famílias mais pobres, desejassem outra ocupação que não a do trabalho doméstico ou a de operária nas indústrias têxteis ou de consumo. Era uma possibilidade objetiva de ascender socialmente, preservando os valores familiares e o

¹⁰ Essa afirmação ajuda a desmontar a equivocada ideia de que houve, em algum momento no passado brasileiro, uma “época de ouro” do magistério, em que o professor recebia altos salários e era prestigiado socialmente. Sobre a historicidade da desvalorização da função docente ver Catani (1989), Chamon (2005), Gomes (1994), Souto (2005) e Vicentini (2002). De acordo com Pereira (1963), essa “relação encantada com o passado, povoada de imagens quase lendárias de bem aventurança, nas quais o professor só estava abaixo do prefeito e do juiz de direito”, está relacionada com uma autodepreciação da imagem e perda das referências acumuladas no campo, padrões e valores que situavam os agentes do magistério no universo das profissões valorizadas como nobres e importantes (em resumo, e principalmente, em virtude do fato de o magistério encarregar-se da considerada nobre função de formar pessoas legitimamente credenciadas).

tradicionalismo, um traço muito marcante nas famílias mais modestas e como menos escolarização.

Luiz Pereira (1963) ratifica essa ideia afirmando que:

A longa predominância feminina no magistério primário resulta, ao que tudo indica, do fato de essa ocupação ser privilegiada, em face de outras, quanto às possibilidades que oferece para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido e pelas mulheres adultas – e o padrão profissional de atividades ao qual as professoras se vinculam. Essas possibilidades ligam-se, fundamentalmente, à estrutura familiar, à estrutura do sistema escolar primário e ao prestígio relativamente elevado associado ao magistério primário, que permite a ponderável quantidade de mulheres assumir papéis profissionais sem depreciar socialmente suas famílias – quando não chegam, mesmo, a aumentar o prestígio destas pela sua condição de professoras primárias (1963, p. 75).

Gilson Pereira (2006), ao estudar as professoras de escolas públicas do município de Baraúna, no Rio Grande do Norte, uma das regiões mais pobres do Brasil, verifica que, a despeito de serem agentes ocupantes dos postos mais dominados do campo educacional, ganhando pouco e trabalhando em condições muito adversas, as professoras faziam parte, mesmo sem ter consciência, da “elite” do município: têm rendimentos razoavelmente fixos e não trabalham na lavoura, em uma região de trabalho predominantemente manual e sazonal, quando não incerto. Por meio de investimentos materiais e afetivos duramente suportados, essas professoras conseguiram se situar em um ponto do espaço social que, correlativo ao espaço físico onde atuam, permite o ganho de posição, ou “essa forma propriamente não-capitalista de acumulação de capitais caracterizada pela posse de um capital distintivo (no caso, ser professora em um município pobre)” (Pereira, 2006, p. 11).

A profissionalização feminina constatada na ocupação em foco, entretanto, não atinge o estágio “qualitativo” da profissionalização masculina. Esse fato explica-se pelas tendências conservadoras gerais à nossa sociedade, que se relacionam ao lugar que a mulher tradicionalmente ocupa em seu interior. Tendências dessa natureza acarretam o traço estrutural do sistema escolar público estadual, que consiste na maioria das mulheres nas posições docentes e na pequena penetração delas nos cargos detentores de maior poder, na hierarquia interna institucionalizada desse sistema.

A respeito dessa “clivagem” dentro do campo educacional no que diz respeito à questão de gênero, Costa (1995) afirma que:

Hoje as mulheres constituem o contingente mais numeroso do magistério, mas a própria distribuição deste grupo na estrutura interna do campo de trabalho denuncia um caráter sexista. A totalidade do quadro de docentes das séries iniciais do 1º grau é feminino, nas séries finais do 1º grau e no 2º grau as mulheres são maioria absoluta. No ensino superior, as mulheres constituem maioria nos cursos de licenciatura concentrando-se, acentuadamente, na docência de disciplinas relacionadas à área de Ciências Humanas. Nas Ciências Exatas, ou “duras”, isto é, naquelas que, supostamente requerem mais “precisão e objetividade”, a participação do feminino diminui. [...] Ainda é muito frequente, neste quadro de trabalho numericamente dominado por mulheres, que os postos diretivos, de prestígio, com maior poder político e projeção social sejam ocupados por homens (p. 141).

Assim, embora o magistério tenha agido positivamente em relação à entrada da mulher no mercado de trabalho, essa feminização da categoria trouxe aspectos negativos, caracterizados pelo menor poder de barganha da mulher na sociedade. Associar automaticamente a docência à necessidade de carregar um dom ou uma vocação para cuidar das pessoas contribui na desvalorização das questões técnicas do trabalho. Enxergar a docência como um sacerdócio, reforça o sentimento de que o professor não tem o direito de exigir uma compensação financeira pelo seu trabalho, devendo se contentar em fazer o que ama.

Todavia, a profissionalização do magistério primário, imposta pela formação da sociedade de classes e tendo uma das suas manifestações nos movimentos reivindicatórios de salário e prestígio para a ocupação, é grandemente refreada, ao que tudo indica, pelo fato de os desempenhantes dessa atividade serem quase totalmente pessoas do sexo feminino, vivendo numa situação de classe que, para a maioria delas, apresenta traços de classe média assalariada – situação essa para a qual elas colaboram de modo ponderável, garantida pelas ocupações a que se vinculam os membros masculinos das suas famílias, especialmente pais ou esposos. Nessas circunstâncias, a ocupação que as professoras exercem seria menos “vital” para elas do que se o magistério fosse, ao contrário, ocupação exclusivamente masculina [...] essa menor profissionalização “qualitativa” do magistério, especialmente o magistério primário, explicar-se-ia, então, também, pela condição social genérica da mulher, tida pela quase totalidade dos filiados a essa ocupação (Pereira, 1963, p. 213).

Dessa forma, podemos afirmar que, assim como já apontado por Auzani (1999), Apple (1995), Chamon (2005), Fagundes (2001), as más condições de trabalho dos

professores, é, portanto, também uma questão de gênero¹¹. Em relação a isso, Bourdieu (2003a) aponta que, dadas as alterações ocorridas na condição social feminina e o maior acesso das mulheres ao ensino secundário e superior na França do século XX, levou a maior participação das mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, essa participação foi intensificada em profissões tidas como femininas e, por isso, mesmo desvalorizadas socialmente. Para Bourdieu, o fato das mulheres serem maioria em uma determinada ocupação já implica em uma desqualificação endógena.

3.4. Origem social

Para além da questão de gênero, uma outra característica marcante dos docentes brasileiros deve ser levada em conta para compreendermos o lugar dos professores da rede paulista de ensino dentro do campo educacional. Essa característica relaciona-se à sua origem social.

Diferentes pesquisas realizadas sobre as características dos professores da rede pública no Brasil apontam para o fato destes sujeitos terem sua origem social localizada junto às camadas populares (Gouveia, 1970; Novaes, 1984; Pereira, 1969; Pessanha, 1992). Esse dado pode ser observado empiricamente na publicação da Unesco (2004), que traz informações a respeito do perfil dos professores brasileiros. Dos 5000 professores investigados que responderam à questão: “Atualmente, com qual classe social o (a) sr. (sra.) se identifica?”, verificou-se que 80,5% dos professores com renda familiar mensal de até 2 salários mínimos responderam que pertencem à classe social média baixa e baixa e 75,9% dos professores com renda familiar mensal de 2 até 5 salários mínimos também se consideraram da classe social média baixa e baixa. O Censo Escolar de 2012 aponta que 1/3 dos professores da educação básica no Brasil pertence à famílias com renda *per capita* com até dois salários mínimos.

¹¹ Para ampliar a discussão, ver Assunção, Diana (org.). 2011. *A precarização tem rosto de mulher*. Os artigos mostram que, para além da questão da docência, a precarização das relações trabalhistas atingem, de maneira esmagadora, os postos tradicionalmente ocupados por mulheres.

Atualmente, há vários indícios da consolidação do perfil de candidato à docência como um agente mais empobrecido, estudante de escola pública e com pouca bagagem cultural.

Na sondagem da Fundação Victor Civita e da Fundação Carlos Chagas (2010) , foram entrevistados 1.501 alunos de escolas públicas e particulares em 10 capitais do Brasil. Desses estudantes, apenas 31 disseram querer ser professor. Desses, 27 são de escola pública, e 24 são mulheres.

Em relação à escolarização, a tendência é que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção dos filhos de ser professor. Entre os jovens que se declaram candidatos a docência, cerca de metade tem pai que chegou a cursar além do ensino fundamental. Entre os que não pretendem ser professor, esse percentual sobe para 68%. Os pais com ensino superior também são mais numerosos entre os que não querem atuar em sala de aula: 31% contra 16% dos que escolherem a docência como profissão.

Pereira (2001), ao pesquisar as origens do professorado da rede estadual de São Paulo, observa que os agentes das posições médias mais bem dotados – em capital cultural, de relações sociais e econômicas – orientam suas estratégias, em consonância com as estratégias familiares, para os cursos de nível superior mais rentáveis (engenharia, direito, medicina, entre outros), carreiras que ou preservem a posição da família ou potencializem alavancagens compatíveis com os capitais disponíveis. Em contrapartida, se o volume e a composição dos capitais individuais e familiares não autorizam estratégias mais ambiciosas, os agentes são mais ou menos encaminhados, por todas as coações visíveis e invisíveis, a optar por cursos socialmente mais modestos, licenciaturas e, sobretudo, pedagogia. A opção por se tornar professor, portanto, pode não ser exatamente uma escolha: quem tem um leque mais amplo de possibilidades não escolhe a carreira docente.

Nesse contexto, é perceptível a diminuição no interesse dos jovens pela carreira docente. Isso se confirma pelo panorama dos nossos maiores vestibulares: de acordo com o Censo da Educação Superior (2009), Pedagogia, Licenciaturas e outros cursos ligados à formação de professores têm uma relação candidato/vaga bastante desfavorável.

O maior vestibular do país, promovido pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), oferece 109 opções de cursos. A graduação em Pedagogia no *campus* de São Paulo está na 90ª posição. Licenciaturas e disciplinas da educação básica são ainda menos procuradas pelos jovens. Enquanto a relação candidato/vaga para o curso

de Medicina é de 41,7, para Pedagogia é 4,2. Letras alcança 3,8 e Licenciatura em Matemática, 2,5 candidatos por vaga.

Dados do Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC) mostram que houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E o perfil de quem escolhe o magistério, de acordo com os resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho.

As estatísticas oficiais apontam na mesma direção. De acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de Pedagogia, cerca de 68% dos estudantes só frequentaram escola pública. A porcentagem cresce entre aqueles que cursaram apenas o ensino médio em escola pública: 80%. Em termos socioeconômicos, 39% vêm de famílias com até três salários mínimos de renda mensal. Metade situa-se na faixa entre três e dez salários mínimos, e três em cada quatro graduandos trabalham. 45% dos respondentes declararam ter conhecimento nulo sobre inglês ou outra língua estrangeira e 30% vêm do grupo com as piores notas do ensino médio. A soma desses fatores tem levado à docência um grupo com fraca bagagem cultural.

Quando o recorte foca apenas os ingressantes nas graduações de pedagogia, no caso por meio dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2008, o panorama geral revela alunos com dificuldades de escrita e compreensão de texto nas questões de língua portuguesa. Além das dificuldades econômicas, portanto, os alunos dos cursos de pedagogia e licenciaturas chegam à universidade com poucas referências culturais. Em resumo, os futuros professores são estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior, assim como poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem acesso a leitura, cinema, teatro, museus e viagens.

De acordo com Pereira (2001), as disposições culturais do magistério podem ser um indício indireto da degradação do valor simbólico das suas credenciais: “condenados à posse de credenciais pouco valorizadas, professores e professoras também revelam-se à análise como consumidores de bens culturais desvalorizados” (p.42). Para Bourdieu

(1997), se o agente não possui capital simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados, a ausência dos mesmos pode passar despercebida: a provação em matéria de cultura pode não ser percebida quando o aumento da privação contribui para que haja um enfraquecimento da consciência dessa privação.

Bianchini (2005), em sua pesquisa sobre a dimensão das regularidades das lacunas de formação das professoras-alunas do Curso Normal Superior, detectou ausências de relações com o capital cultural dominante e a reprodução das condições objetivas culturais e materiais da existência desses sujeitos. A transmissão doméstica de capital cultural dominante não poderia ser garantida pelos pais destas professoras uma vez que elas não possuíam como capital cultural incorporado o capital cultural considerado como legítimo pela sociedade, ou seja, eles não possuíam como capital incorporado a cultura culta ou a alta cultura. O mesmo se pode dizer sobre o capital institucionalizado, pois a maioria dos pais das professoras só possuíam o curso primário completo.

Como não pensar na reprodução das condições objetivas e materiais de existência dos indivíduos das classes populares em um país onde [...] as professoras não foram supridas, em sua formação, naquilo que Bourdieu considera prioritário para o sucesso dos meios escolares, ou seja, o acesso aos bens culturais objetivados que possibilitam o domínio da cultura legítima? (Bianchini, 2005, p. 85).

No exame dos saberes transmitidos pelos docentes, é preciso, portanto, associar os condicionamentos externos aos condicionamentos internos dessa ação, ou, nas palavras de Batista, “voltar os olhos para a própria relação do professor com os saberes que transmite” (1996, p. 363). Como um professor pode ensinar aquilo que não sabe? Como esses estudantes de pedagogia e de licenciatura poderão se tornar professores com uma relação profícua com o conhecimento, se chegam à graduação já com tantas lacunas em sua formação?

Aliar esse pouco interesse dos jovens pela carreira docente e dados estatísticos relacionados à idade dos nossos professores mostra-nos uma situação preocupante em médio prazo. É possível afirmar que sim: vai faltar professor. A Sinopse Estatística do Professor (2009) mostra que 29% dos professores brasileiros estão no intervalo de 41 a 50 anos. Em seguida, com 27%, temos os professores entre 33 e 40 anos e, com 26%, os de 25 a 32 anos. Nos dois extremos, temos 12% com mais de 50 anos e 6% com até 24 anos.

Esses números demonstram que nossos professores estão envelhecendo, e chegando perto da aposentadoria.¹²

A falta de professores já é observável em algumas disciplinas: em áreas como a de Física, por exemplo, apenas 25,2% dos docentes são graduados no campo de saber específico, ou seja, com graduação em Física. Em Química, o percentual é de 38,2%. De acordo com uma estimativa do INEP, só no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. É a chamada “escassez oculta”, quando o ensino é exercido por pessoas não plenamente qualificadas a ensinar para determinado nível escolar ou disciplina.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) designou, em 2007, uma comissão interna para realizar um estudo sobre o ensino médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. O resultado foi divulgado, em forma de relatório, sob o título “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais”. Esse relatório apresenta um conjunto de dados, oriundos de diferentes fontes, que retrata a falta de professores para o ensino médio em diversas áreas e destaca que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos mas também a mudança de perfil do público que busca a docência

Simultaneamente a esse contexto, novas políticas embasam a ampliação de cursos superiores com o intuito de suprir a demanda pela formação de professores. As instituições de ensino superior (IES) privadas detêm aproximadamente 58% do total de matrículas de licenciatura e pedagogia: grande parte em cursos noturnos e 51% das vagas a distância, em instituições exclusivamente de ensino, em detrimento da pesquisa e extensão. Tais condições desfavorecem a formação teórica e prática, os estágios de docência e a formação

¹² Será devida a aposentadoria ao professor aos 30 anos de contribuição e 55 anos de idade e à professora aos 25 anos de contribuição e 50 anos de idade desde que comprovada, exclusivamente, tempo de efetivo exercício em função de magistério na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

cultural mais ampla, necessária à atuação docente na educação básica. Persiste nos cursos de Licenciatura, a velha divisão entre formação nas áreas de conhecimento, que são oferecidos pelas faculdades específicas, e formação no campo das teorias e práticas pedagógicas, oferecidas pelas Faculdades de Educação.

Já a formação continuada ainda é tratada como espaço de treinamento e cursos isolados, o que dá margem à corrida por títulos em cursos de caráter pontual, descontínuo, sem vínculos reais com as necessidades da escola e dos alunos. Em muitos casos, essas ações baseiam-se em uma relação simplista entre qualidade da educação e padronização de práticas e metodologias pedagógicas. Há, de maneira geral, uma concepção de formação reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas, assim como a oposição entre formação pedagógica e formação no campo de conhecimentos específicos.

3.5. Condições de trabalho e remuneração

De acordo com Penna,

Além de historicamente não se constituir como função de prestígio social, os problemas enfrentados pelos professores se acentuam na atualidade, especialmente relacionados às péssimas condições de trabalho a que se encontram submetidos. Alguns indícios dessa precarização estão no fato de o professor enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade frente pais e alunos, o que se expressa no fato de deixar de ser referência na comunidade, além de ver aumentar questões referentes à disciplina na sala de aula, bem como rebaixamento de seu salário (2007, página 53).

Na avaliação de autores como Ludke e Boing (2004), o processo de declínio do prestígio da ocupação docente tem relação direta com a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. Sem dúvida, a melhoria das condições de trabalho, bem como os salários e as oportunidades de emprego emergem como um elemento-chave na busca pelo aumento da atração pelo trabalho docente. Além dos vencimentos dos professores vir diminuindo sistematicamente em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação no Brasil, para que o professor da rede estadual, por exemplo, tenha uma mudança significativa em sua base salarial, lá se vão pelo menos vinte anos de casa, o o que é muito tempo em comparação a outras profissões.

Para Penna (2007), ao mesmo tempo em que o professor se percebe desprestigiado socialmente, suas condições concretas de trabalho são deterioradas, mesmo nas reformas educacionais que acabam muitas vezes favorecendo a fragilização do trabalho docente.

Ser professor na escola pública implica experiência desgastante devido à constante espoliação de suas condições concretas de trabalho, relacionadas aos baixos salários, carência de recursos materiais, número excessivo de alunos por classe, deficiências na formação inicial e continuada, sistema de ensino burocrático e centralizador. As precárias condições de trabalho às quais os professores encontram-se submetidos expressam descaso com a educação, o que é percebido pela sociedade (2007, página 54).

Quando a autora se refere ao modo precário como o professor é tratado pelo seu “patrão”, no caso, o Estado, gostaria de destacar aqui dois elementos dessa precarização, a título de exemplos. O primeiro deles é o modo como se dá a atribuição de aulas, no início da carreira do professor e anualmente. Em relação a esse processo, posso contribuir com a minha experiência de oito anos como professora da rede. Para a escolha inicial dos cargos após a aprovação no concurso público, é considerada a classificação do candidato: aqueles com melhor pontuação têm o privilégio de escolher antes a escola em que trabalhará. Os editais de convocação (data, horário e local da escolha), assim como as vagas disponíveis (nome das escolas, localidade e número de aulas disponíveis) são publicados no Diário Oficial e no site da Secretaria de Educação.

Os professores do Estado inteiro precisam se locomover para um único local, geralmente a própria Secretaria, no centro de São Paulo, munidos de uma lista com várias opções de escola: são cinco, dez, quinze opções, já que os melhor classificados vão escolhendo primeiro, e quem fica por último corre o risco de ficar sem saber o que escolher. Computadores e mapas do Estado de São Paulo são disponibilizados para que os professores possam localizar as escolas com vagas. Para os primeiros professores geralmente não há grandes problemas, uma vez que conseguem escolher cidades de sua origem ou proximidade. A situação começa a mudar quando as vagas vão rareando e alguns professores passam a ser obrigados a escolher cidades mais distantes, ou escolas em que não gostariam de dar aula.

Vencida essa primeira dificuldade, e definido o local de trabalho, o professor deve enfrentar a atribuição na sua escola. Há um ranqueamento dos professores de cada disciplina, e aqueles que possuem maior pontuação (geralmente os mais velhos, com mais tempo de casa), escolhem antes. A vantagem é que os primeiros professores a escolher quase nunca ficam sem o número de aulas desejadas, e podem escolher o período em que trabalharão (manhã, tarde, noite). O último professor a escolher deve se contentar com as aulas que sobrarem. Se não houver aulas suficientes para completar a jornada do professor, ele precisa “caçar” as aulas que faltam na Diretoria de Ensino. Já cheguei a ficar oito horas na Diretoria de Ensino para conseguir as duas aulas que faltavam para completar minha jornada. E junto comigo, ficaram outros tantos professores da disciplina de História, esperando que as escolas mandassem as aulas que tinham sobrado, esperando que a pontuação dos professores fosse confirmada, esperando que os professores que podiam escolher antes decidissem o que fariam da vida. A situação pode assumir ares dramáticos, porque em algumas situações o professor tem que se dividir em três escolas diferentes e há a batalha pelo horário que essas aulas serão encaixadas, e o problema de quem acumula cargo na Prefeitura ou tem aulas na escola particular ou tem outra profissão concomitantemente.

A não ser que o professor tenha anos e anos de Estado e seja o primeiro a escolher suas aulas, todo ano é uma emoção diferente: ele não sabe ao certo quantas aulas terá, quais salas pegará, em quais períodos... Mesmo sendo o primeiro da lista, há uma remota possibilidade de alguém removido vir para a escola, e por acaso ser um professor com pontuação maior. Assim, é difícil, principalmente para os mais novos, fazer qualquer tipo de programação antes de fevereiro, quando as aulas começam e a questão dos horários (sempre provisórios nas primeiras semanas, pois nunca é possível contemplar todos os professores) vai se acertando.

Longe de querer erigir aqui um muro de lamentações, essa situação demonstra que a questão da desvalorização do professor pode ser considerada algo com *ressonância dentro da própria rede*. O próprio sistema administrativo e burocrático da escola pública não oferece condições para que o professor se sinta acolhido e valorizado profissionalmente, para que desenvolva as qualidades anunciadas como desejáveis para um “professor qualificado” e consiga constituir disposições favoráveis em relação à docência e ao seu próprio trabalho. Isso está presente em diversos aspectos da profissão: no modo

como o professor é tratado na atribuição de aula, na questão salarial (que será vista a seguir), e no reconhecimento que um professor com título de Mestrado encontra dentro do Estado (que veremos após as entrevistas).

O segundo exemplo das precárias condições de trabalho às quais os professores estão submetidos, mencionado no trabalho de Ludke e Boing (2004) como principal, é a remuneração. Nas duas últimas décadas, houve avanços importantes na condição salarial do magistério no Brasil. A criação de mecanismos de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2007 e a Lei do Piso, em 2008, garantiram ganhos econômicos significativos, com aumento reais de salários para os professores. Ainda assim, a discrepância entre os salários desses profissionais e de outros com o mesmo nível de formação é gritante. O salário médio dos professores no Brasil é 38% menor do que o dos demais profissionais com nível superior completo ou incompleto. Entre 47 profissões, a de professor de ensino fundamental das séries iniciais figura na 31ª posição, com média salarial de R\$1.454,00 – menos do que ganhavam, em média, corretores de imóveis (R\$2.291,00), caixas de banco (R\$1.744,00) e cabos e soldados da polícia militar (R\$1.744,00). Em um ranking socioeconômico de 32 profissionais das ciências e artes, conforme a renda média per capita de cada um deles, elaborado pelo Departamento de Educação da USP de Ribeirão Preto, os professores de educação básica ocupam a 27ª posição.

Levantamentos feitos por economistas, agências da ONU, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e do Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram que professores brasileiros em escolas de ensino básico têm um dos piores salários da categoria em todo o mundo, além de receberem renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional. Em uma lista de 73 cidades, a pesquisa registrou apenas 17 com salários inferiores aos de São Paulo, entre elas Nairobi, Lima, Mumbai e Cairo. Em praticamente toda a Europa, Estados Unidos e Japão, os salários são pelo menos cinco vezes superiores ao de um professor brasileiro. Um estudo realizado em 2011 pelo banco UBS relatou que um professor do ensino fundamental em São Paulo ganha, em média, US\$ 10,6 mil por ano – apenas 10% do salário de um professor nesta mesma fase na Suíça, onde o salário médio da categoria seria de US\$ 104,6 mil por ano.

A Lei do Piso Nacional assegura que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. O piso deve ser o vencimento inicial da carreira, ou seja, não podem ser somadas gratificações e outros bônus para atingir a remuneração mínima. Sua implementação como vencimento inicial se reflete em todos os níveis da carreira.

Desde que foi aprovada, em 2008, regulamentação é alvo de contestações judiciais encampadas por governadores. A lei foi considerada constitucional pelo Superior Tribunal Federal, e garantiu uma remuneração mínima para os professores da educação básica; entretanto, os reajustes foram feitos a partir de 2011 e não de 2009, o que garantiu um valor abaixo do que seria esperado (R\$1.567 e não R\$2.347). Mesmo assim, apenas cinco estados cumprem integralmente a lei. Os demais ou não pagam o salário correto ou se recusam a reservar um terço da jornada de trabalho a atividades extracurriculares.

No caso do estado de São Paulo, o salário-base de um professor que trabalha com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ou com alunos do ensino médio, com jornada de trabalho de 40 horas semanais na rede estadual de São Paulo, é de R\$ 2.088,27. Considerando que um professor com jornada de 40 horas por semana, ministra 33 aulas, tem 3 horas de trabalho pedagógico coletivo (os HTPC's, agora chamados de ATPC's - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo -, cumprido na escola no contraturno do período de aulas) e 4 horas de trabalho pedagógico individual (cumprido em casa) e dividindo o valor do piso salarial estipulado para São Paulo pelas 160 horas mensais que o professor deve cumprir entre a sala de aula e o trabalho pedagógico, o valor da hora aula gira em torno de R\$13. Há que se considerar, porém, que esse é o valor que recebe um professor na ativa, já que existem gratificações acrescidas ao salário. Essas gratificações não são todas incorporadas aos vencimentos dos aposentados ou dos professores que estão de licença. O valor final da hora aula, portanto, é menor do que os R\$ 13 inicialmente calculados¹³.

¹³ Em março de 2013, esses números apontavam para 125.811 professores efetivos, 100.163 professores não efetivos, em um total de 225.974 docentes, conforme demonstrado no Quadro 12 - Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Referência Março/2013. Em abril de 2013, os professores da rede estadual entraram em greve por vinte dias, exigindo, entre outras melhorias nas condições de trabalho, reajuste salarial. O percentual de 6% de aumento, que já havia sido definido pelo governo, em 2011, para ser aplicado em 2013, subiu para 8%. Com a greve houve um ganho de 2% no índice que já seria

Dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, 10 não pagam o piso salarial nacional do magistério (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe).

A composição da jornada deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula (reuniões, planejamento de aula, correção de atividades etc). O estado de São Paulo, embora seja um dos estados que paga acima do determinado pelo piso nacional, não cumpre integralmente a lei pois não garante que 1/3 da jornada de trabalho seja para hora-atividade.

A flexibilização das relações de trabalho acompanha as baixas remunerações. Cresce o número de professores contratados temporariamente e em condições precárias nas redes públicas. Segundo o Censo do Professor de 2009, um em cada cinco professores da rede pública é admitido em caráter temporário. Eram mais de 300 mil profissionais nessas condições, sendo 47% no Estado de São Paulo, conforme dados da própria Secretaria, que apontava, no final de 2012, um total de 294.813 efetivos no quadro do magistério da rede estadual paulista, sendo 158.323 efetivos e 136.490 não efetivos¹⁴.

Os efetivos são os professores nomeados após aprovação em concurso público. São incluídos aí os estáveis (admitidos pela Lei 500/74), professores temporários que estavam com vínculo ativo em 05/10/1988 e contavam com mais de 5 anos de exercício nesta data. Os outros professores são divididos nas categorias descritas no quadro abaixo:

Quadro 14 - Categorias dos professores não-efetivos da rede estadual

Categorias	Tipo de contrato
Categoria F	Funcionário temporário (admitido nos termos da Lei 500/74) e que estava com vínculo ativo no dia 02/06/2007.
Categoria S	Professor eventual admitido em 2007, que estava com a portaria ativa em 02/06/2007.
Categoria O	Funcionário temporário admitido após 14/07/09
Categoria V	Professor eventual admitido depois de 14/07/09.
OFA	Ocupante de função-atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos

aplicado de qualquer maneira. Assim, o novo piso da categoria em São Paulo será passou a ser de 2.257,84 reais para 40 horas semanais de trabalho.

¹⁴ Em julho de 2013 foi anunciado o concurso de professor de educação básica II a ser realizado no segundo semestre de 2013, para o provimento de 59 mil vagas.

	termos da Lei 500/74 e LC 1093/09.
ACT	Admitido em caráter temporário. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e Lei 1093/09. Atualmente, OFA e ACT são sinônimos.

Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/2-Hist%C3%B3rico%20-20Classes%20Docentes_0313.pdf, acesso em 15/04/2013)

Os professores da categoria O, admitidos na rede estadual de ensino após 2009, que constituem cerca de 40 mil dentro da rede, recebem um tratamento diferenciado em relação aos professores efetivos: não podem usar o Hospital do Servidor Público, só podem abonar duas faltas a cada dois anos (os efetivos tem direito a seis abonadas por ano) e o contrato é temporário. Além disso, eles devem fazer uma prova de admissão sempre que desejam ser contratados, além de ter que esperar 200 dias entre um contrato e outro. Como a maioria dos contratos se encerra em novembro/dezembro, esses professores não recebem 13º e outros benefícios aos quais teriam direito se o contrato continuasse. Os professores que não são efetivos também não podem participar do Projeto Bolsa Mestrado.

Como se vê, os concursos são necessários para reduzir a precarização na contratação de professores e a rotatividade dos profissionais entre as escolas. Segurança e estabilidade, aliadas a incentivos para a permanência dos professores nas mesmas unidades escolares, contribuem para o melhor planejamento e andamento de projetos educacionais específicos para cada realidade escolar. Entretanto, somente a realização dos concursos não garante o preenchimento das vagas oferecidas¹⁵. Os salários continuam baixos, as condições de trabalho são precárias, há múltiplos fatores que provocam o adoecimento dos professores, que também são vítimas da violência nas escolas.

Esses elementos nos ajudam a compreender porque cerca de 40% dos professores das escolas estaduais de São Paulo lecionaram em mais de um turno em 2012; 38% dos professores lecionaram mais de uma disciplina e 58% das professoras lecionaram mais de uma disciplina. A conclusão é uma só: para fechar as contas no final do mês, trabalhar em apenas um turno, ou apenas em uma escola, não é suficiente.

Ao IBGE (2006), os professores da educação básica informaram cumprir uma jornada de trabalho em torno de 30 horas semanais. A porcentagem dos professores no

¹⁵ No último concurso para professores da rede estadual de São Paulo, realizado em 2011, foram nomeados 9.304 novos docentes – as vagas eram para 10.083.

Brasil que lecionam em dois períodos ultrapassa os 50%; 19% deles dão aulas em três períodos. O estudo mostrou também que os professores gastam, em média, 56 horas por semana em atividades relacionadas ao trabalho. Deste total, praticamente 50% correspondem a horas em sala de aula. Deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes.

3.6. Adoecimento dos professores e violência nas escolas

A evidência das más condições de trabalho dos professores também é revelada nos índices de licenças médicas concedidas a estes profissionais anualmente. Somente no primeiro semestre de 2010, o número de licenças médicas concedidas aos professores no município de São Paulo por transtornos mentais, correspondeu a 70% de todas as solicitações dessa natureza feitas em 2009.

Essa situação está relacionada às situações enfrentadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Um levantamento feito com professores da rede paulista de ensino mostrou que 44% deles sofreram algum tipo de violência nas escolas, e 57% consideram as escolas violentas. Contratada pela APEOESP, a pesquisa percorreu 167 cidades do estado de São Paulo e ouviu 1.400 professores entre janeiro e março de 2013. Entre as vítimas, 39% sofreram agressão verbal, 10% assédio moral, 6% *bullying*, e 5% agressão física. Pressionados, os professores adoecem.

De acordo com um *survey* realizado em 2009 em sete estados do Brasil (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, com 8.875 professores da educação básica, 26% dos professores tiveram que ser afastados do trabalho no ano anterior para tratar depressão, ansiedade, síndrome do

pânico ou estresse. Esses fatores só não foram mais recorrentes que os processos inflamatórios nas vias respiratórias, como gripe e amigdalite.

O afastamento dos professores de suas atividades por questões de saúde, e, particular por doenças que afetam o estado emocional dos docentes, tornou-se um fenômeno cada vez mais comum na escola pública brasileira. De acordo com um levantamento feito pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 2010, cada dia um professor se licencia (sem vencimentos) por dois anos, e 8% de todos os professores da rede estadual já estão readaptados, o maior número entre todo o funcionalismo. A Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo disponibiliza em seu site dados que mostram ser os transtornos mentais a principal causa de afastamento dos professores (32,2%), seguido das doenças dos sistemas osteomusculares (17,6%) e do sistema respiratório (7,4%).

Os professores que não conseguem se licenciar lançam mão de recursos como o uso de atestados e licenças médicas. Em 2008, a rede estadual paulista que contava com 250 mil professores, registrava 30 mil faltas por dia, ou seja, 12% dos professores em exercício. No ano de 2006, foram aproximadamente 140 mil licenças médicas com duração média de 33 dias. Esses “abandonos temporários”, concretizados através de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos não pode ser compreendido de maneira superficial, pois não é uma questão em particular, e sim uma situação generalizada.

Lapo (1999) constatou que, de 1990 a 1995, houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração entre os professores da rede estadual de São Paulo. De acordo com os seus cálculos, entre um ano e outro, a média no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%. Assim, pode se afirmar que, no período estudado, um número cada vez maior de professores estava deixando a rede estadual de ensino, o que implica na existência de uma crescente evasão desses profissionais.

A partir dos relatos de um grupo de professores que optaram pela exoneração, Lapo examinou desde os determinantes que atuaram na escolha da profissão para esses professores, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos da profissão, a busca de estabilidade através da realização do concurso público e os fatores de satisfação e insatisfação com o magistério durante o percurso profissional. Foi constatado que o abandono da rede estadual de ensino e/ou da profissão docente não se constitui em um ato isolado, mas em um conjunto de experiências e não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até

chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente. Esse abandono, que tem na exoneração a sua máxima concretude, não é entendido apenas como a simples renúncia ou desistência de algo. É, sim, compreendido como o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado: significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, fruto de aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente, tais como sobrecarga de trabalho, a organização do sistema educacional, a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho etc.

De acordo com uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em 2007, com professores da rede municipal, estadual e federal de todas as regiões do país, 40% dos entrevistados queixaram-se de dores musculares constantes e outros 40% declararam sofrer algum problema ou mal estar crônico. 79% dos professores afirmaram estar insatisfeitos com a sua carreira, o que é sem dúvida é um dado sintomático.

Camargo (2012), que pesquisou sobre o adoecimento dos professores, a rotina e a relação dos educadores com o ambiente escolar, identificou nos trabalhos que tratam sobre a temática que, dependendo do universo escolhido pelos pesquisadores e da metodologia empregada, o número de professores com algum tipo de distúrbio psicológico varia entre 20% e 70%. A patologia mais comum nas pesquisas identificadas pelo autor é a síndrome de *burnout*, “caracterizada pela literatura médica como um esgotamento emocional crônico causado pelo estresse no trabalho” (p. 46). O autor afirma que: “Durante a realização de nossa pesquisa, não foi encontrado nenhum pesquisador (da área médica ou pedagógica) que, ao abordar a questão do adoecimento docente, não reconhecesse nessas pesquisas e nesses levantamentos estatísticos uma contribuição importante para denunciar as precárias condições de trabalho e os problemas de saúde dos professores” (p. 67).

Esse quadro, entretanto, não é encarado de maneira semelhante pela mídia brasileira que, de maneira geral, não pode ser considerada uma aliada dos professores no que diz respeito à veiculação de sua imagem e dos problemas que a categoria enfrenta na profissão. A existência de representações negativas sobre a função docente que circulam nos jornais, revistas e na televisão contribuem, de maneira geral, para difundir a desvalorização dos professores na sociedade. No levantamento jornalístico feito por

Ferreira (2012), foram selecionadas matérias que se referiam ao professor de educação básica no jornal *Folha de S.Paulo* entre 2009 e 2010. A autora observou que prevaleceram as matérias que enfocavam a desqualificação dos professores e “convocavam” melhores profissionais para a carreira docente e mostrou que a presença de sentidos pejorativos sobre o professor que atua sobre o ensino básico não é algo novo no discurso jornalístico, nem se restringe a um único jornal.

No caso do adoecimento e absenteísmo docente, a imprensa acusa os professores de irresponsabilidade profissional, e de se aproveitarem de uma legislação permissiva. Em um artigo da Revista *Veja*, de 2008, o jornalista Gustavo Ioschpe escreveu que o adoecimento dos professores adquiriu uma dimensão despropositada, “virou mais uma da longa lista de desculpas esfarrapadas segundo as quais seria impossível oferecer uma educação de qualidade no país (junto com os pretensos baixos salários, as condições precárias de trabalho, o baixo investimento em educação, a indisciplina dos alunos, o desinteresse dos pais, o modelo neoliberal etc)” (p.1) ¹⁶. No jornal *Folha de S. Paulo*, a situação não é muito diferente. Em manchete de novembro de 2007, o jornalista Fábio Takahashi denuncia que “30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP”, para depois afirmar que na época havia 19 dispositivos legais que permitiam que o professor se ausentasse da sala de aula sem ter descontos no salário. Esse tipo de reportagem ignora o contexto no qual essas faltas estão inseridas e se esforça em fixar a imagem de professores que querem trabalhar sem receber, prejudicando toda a comunidade escolar, além de contribuir em uma formação discursiva de constante desvalorização da escola pública e da profissão docente.

Retomando Camargo (2012), este autor concluiu que a própria estrutura da escola pública brasileira provoca o adoecimento e o afastamento dos professores. Para ele, o primeiro efeito do mal-estar docente é a reação do Estado que tenta, através de novas leis, controlar e punir os profissionais. Em 2008, a Lei Complementar 1041 limitou a seis o número de faltas anuais para os servidores estaduais em virtude de consultas médicas ou

¹⁶ Especificamente sobre as imagens do professor veiculadas pela Revista *Veja*, ver Paula Perin Vicentini e Alaina Alves: Professor – Herói, coitado ou vilão para a Revista *Veja*? Uma análise das imagens veiculadas sobre o magistério no periódico da revista *Abril* (1996-2008). In: *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE*, 2012, Campinas, São Paulo. E-books do XVI ENDIPE, 2012. v. 2. p. 7480-7489 e também o Mestrado em andamento de Alaina Alves: *A profissão docente em foco* - Um estudo acerca das imagens de professores na Revista *Veja* (1996-2011), pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação de Paula Perin Vicentini.

tratamento de saúde. Entretanto, dois anos depois, o próprio governo paulista reconheceu que a lei, embora tenha reduzido a falta dos professores, não resolveu o problema de maneira eficiente, pois surgiu uma espécie de efeito colateral: o aumento das exonerações e pedidos de licenças não remuneradas. Ou seja: os professores, de maneira geral, não se afastam da sala de aula porque querem receber sem trabalhar.

Frente ao exposto, verificou-se que os professores exercem suas funções em condições adversas, o que certamente repercute na maneira como se percebem e são percebidos socialmente. Essa situação é percebida e sentida pelos professores em exercício. Exercer a docência não significa ocupar posição de prestígio social, uma vez que esse ofício está associado a características negativas tais quais desrespeito e desvalorização.

Esse quadro nos ajuda a compreender o lugar do professor no espaço social e o lugar do professor de educação básica dentro do campo educacional. Questões que têm sido estudadas na área da formação de professores, como a massificação do ensino, o pouco reconhecimento e prestígio dos professores por parte da sociedade, as más condições de trabalho, os baixos salários, a formação deficitária, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas e o aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade, são eminentes na construção de um quadro de desagravo da profissão docente, quadro esse que contribui para uma visível queda no número de formandos em Cursos de Licenciatura.

Historicamente, portanto, o trabalho do professor não se constitui como função de prestígio social. O que vivemos na atualidade é o agravamento de um quadro já delineado anteriormente, quadro esse relacionado principalmente às péssimas condições de trabalho às quais os professores se encontram submetidos.¹⁷

¹⁷ Apenas para pontuar que o fenômeno aqui discutido não é algo particularmente brasileiro, Jesus (2004) analisa a perda de prestígio social da profissão docente e seu sentimento de desvalor em Portugal para referir-se à “crise das motivações” da atualidade. Segundo os dados obtidos com 1.500 pessoas representativas da opinião pública, identificou-se que é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica. O autor considera que a imagem social do professor em declínio pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. Ele também chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor, o que traz implícito o significado de desqualificação.

Todos os aspectos aqui apresentados contribuem para compreendermos porque a categoria oficial do magistério e, especificamente os professores da rede estadual paulista parecem destinados à “miséria de posição”, isto é, à experiência de vivenciar uma “posição obscura e inferior de um universo prestigioso e privilegiado, experiência sem dúvida tanto mais dolorosa quanto mais este universo está situado no mais alto do espaço global” (Bourdieu, 1993, p. 17).

Pereira (2001) diferencia miséria de posição e miséria de condição dessa maneira:

As posições em falso do intermédio social são estruturalmente propícias ao desenvolvimento de uma forma de sofrimento que se pode qualificar de *miséria de posição*, para a distinguir da *miséria de condição*, que é a forma de miséria mais imediatamente visível e, é o caso de mencionar, a mais clássica, pois está ligada à condição de classe. A miséria de condição é a miséria negra, massacrante dos pobres, a miséria frequentemente horrível e degradante dos *Miseráveis* descritos por Hugo [...] Mas ao lado dessa miséria [...] existe uma outra forma ligada não ao pertencimento a uma categoria social situada no mais baixo da estrutura das classes sociais, mas à ocupação de uma posição dominada em um espaço social que, considerado globalmente, pode situar-se bem alto na hierarquia do prestígio social e dos ganhos que dele decorrem. Os agentes das classes médias são particularmente condenados a ocupar posições desse tipo [...] Pode-se dizer, desse ponto de vista, que as classes médias são, nas sociedades como a nossa, universos altamente ansiogênicos, capazes de engendrar verdadeiras patologias de reconhecimento social, que resume a expressão *miséria de posição* (Pereira *apud* Accardo, 2001, p. 189-190).

Os números e os trabalhos trazidos ao longo desse capítulo permitem apreender as dificuldades inerentes à profissão docente, naquilo que se pode chamar de “uma experiência dolorosa, vivida como drama coletivo” (Pereira, 2001, p. 33). Baixos salários, más condições de trabalho, as frustrações decorrente dos reduzidos retornos simbólicos e econômicos da profissão, tudo isso está no “âmago da experiência de despossessão econômica e cultural vivenciada pelos membros do magistério paulista”. Esse quadro nos mostra uma profissão cada vez mais complexa – há o entendimento e menção das dificuldades inerentes ao ofício, porém não há recompensas simbólicas ou concretas que

Na França, Lang (2006), estudou a construção social das identidades profissionais dos docentes e analisou o “mal-estar” docente que lá tem afetado mais de 60% dos professores. Segundo o autor, esse “mal-estar” tem duas características: a atividade docente tem se tornado cada vez mais complexa, porém o prestígio social da profissão docente tende a diminuir, e, por outro lado, a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando a sensação de impotência, frustração e desânimo. Para esse autor, o mal-estar docente tende a fazer parte do sentido comum para a maioria dos docentes.

permitam superá-las. Trata-se, portanto, de evidências empíricas para questões já observadas e/ou intuídas.

Entretanto, mesmo pertencendo a um campo reconhecidamente de baixa rentabilidade econômica e simbólica, os agentes lançam mão de estratégias para adaptarem-se a uma profissão socialmente reconhecida como desvalorizada. Nas entrevistas apresentadas a seguir, o esforço foi orientado justamente nessa direção. Os professores entrevistados, percebendo as condições nas quais estavam inseridos, assim como sua posição pouco privilegiada dentro do campo educacional perceberam que continuar os estudos na pós-graduação poderia significar uma ascensão dentro desse campo.

Compreender, pois, a relação entre o ponto de vista adotado por um pequeno grupo de agentes, com disposições que facilitaram sua percepção acerca das hierarquizações do campo, a posição por eles ocupada no campo educacional – posição essa ligada às condições concretas de vida e de trabalho às quais se encontram submetidos –, e sua percepção de ascender socialmente por meio da obtenção do título de Mestre foi o objetivo principal das entrevistas. As posições sociais ocupadas pelos agentes, além de submetidas a certos determinantes sociais, se expressam nas trajetórias pessoais e profissionais de cada professor, assim como nas especificidades de sua relação com a busca pelo conhecimento.

Capítulo 4 – A RECONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

A reconstrução das trajetórias dos professores investigados foi orientada para a compreensão das características de professores da rede estadual paulista que cursaram o Mestrado com o apoio do Projeto Bolsa Mestrado. Tentei, assim, identificar as condições que, no decorrer de cada trajetória de formação, possibilitaram a constituição do interesse pela realização de uma pesquisa em nível de Mestrado, assim como os sentidos que esta experiência teve para esses professores.

Com base na metodologia da história oral¹⁸, conforme descrita por Thompson (1992), as entrevistas, realizadas entre outubro de 2011 e fevereiro de 2012, foram gravadas e a passagem das informações orais para o texto escrito incluiu as seguintes etapas: 1) transcrição: passagem literal do oral para o escrito; 2) textualização: eliminação das repetições, erros e perguntas e percepção do tom vital da entrevista, ou seja, seu fio condutor, sua essência; 3) transcrição¹⁹: recriação do texto, sem a modificação do seu caráter original; 4) análise e interpretação: tratamento qualitativo aos discursos, a partir das observações realizadas durante a realização das entrevistas.

Busquei, nas entrevistas, proporcionar oportunidades para que os professores articulassem elementos que muitas vezes se apresentam desarticulados, ou seja, a

¹⁸ De acordo com Miranda e Silva (2012), a história oral foi uma abordagem metodológica criada por Allan Nevins e Louis Starr, em 1948, na organização de entrevistas com americanos vivos que tiveram destaques na vida política, econômica e cultural da época, e despontou a partir da década de 60 com os movimentos de contestação. No contexto da história oral britânica, ideologicamente preocupada com as camadas populares, houve duas correntes diversas: a primeira, majoritariamente não-acadêmica, relacionou-se com o estudo de George Ewans sobre as aldeias e a coleta de dialetos na Irlanda, no período das duas guerras mundiais. A segunda corrente, mais acadêmica, teve Paul Thompson e seus estudos da história operária e da vida cotidiana dos trabalhadores como expoente. Na França, em 1968, Daniel Bertaux retomou os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago e elaborou pesquisas na sociologia qualitativa, buscando compreender a mobilidade social pelo método biográfico. Em 1980 a história oral é legitimada no Congresso Internacional das Ciências Históricas, em Bucareste e é fundado o *International Journal of Oral History*. No Brasil, a metodologia foi introduzida por Roger Bastide, sociólogo francês que lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na década de 1950 (p. 56).

¹⁹ Segundo Miranda e Silva (2012), transcrição é um termo criado pelo poeta brasileiro Haroldo de Campos no contexto de movimento literário brasileiro denominado de poesia concreta, ocorrido na década de 1950 (página 61). Segundo a autora, Caldas (1999) diz que, no processo da transcrição, são considerados alguns procedimentos como: na interpretação, manter um tom coloquial, dando a impressão de estar ouvindo o narrador; criar pontuações necessárias; suprimir as perguntas para proporcionar um texto mais corrido; organizar e juntar os assuntos no constante vaivém cronológico, buscando recriar a atmosfera da entrevista.

reconstrução da teia de relações sociais e escolares que acompanhou e continua acompanhando suas trajetórias. A singularidade dessas trajetórias, segundo a base teórica aqui explicitada, inscreve-se nas desiguais condições sociais, culturais e materiais e nos diferentes capitais culturais e sociais acumulados por esses professores, cujo ponto em comum reside no desenvolvimento do curso de Mestrado com a bolsa oferecida pela SEE por meio do Projeto Bolsa Mestrado.

Nesse contexto, o critério eleito para a realização das entrevistas foi buscar a diversidade entre os investigados no que diz respeito à faixa etária, gênero, curso da graduação, instituição em que realizou o Mestrado e situação profissional atual. Além disso, procurei professores que já tivessem cumprido o chamado “pedágio”, ou seja, o tempo que os professores se comprometem, por meio da assinatura de um contrato, permanecer na rede pelo mesmo período em que usufruiu da bolsa, sob pena de ter de devolver o dinheiro investido na sua formação. Passado esse período, os professores já teriam autonomia para exonerarem-se da rede, se assim o desejassem, sem prejuízos administrativos ou financeiros.

Os professores foram identificados com os seguintes nomes fictícios: **Márcia** (55 anos, formada em Odontologia e licenciada em Biologia pela Universidade de Mogi das Cruzes, com Mestrado na Universidade São Marcos e atualmente em vias de se aposentar como professora na rede estadual); **Álvaro** (36 anos, licenciado em Física pela Universidade de São Paulo, mestre pela mesma universidade, professor do ensino médio na rede estadual e do ensino superior na rede particular); **Helena** (30 anos, bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, com Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, onde faz Doutorado atualmente, coordenadora da rede municipal de ensino e ex-professora da rede estadual) e **Rute** (38 anos, licenciada em história pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, em Amparo, no interior do Estado de São Paulo, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde cursa o Doutorado atualmente, coordenadora da rede estadual e professora de história na rede municipal).

Quadro 15 – Características dos professores entrevistados

Nome	Idade	Curso e instituição em que cursou a graduação	Curso e instituição em que cursou o Mestrado	Área/ Tema do Mestrado	Ocupação atual
Márcia	55	Odontologia – Universidade Mogi das Cruzes Licenciatura plena em Matemática e Biologia – Universidade Mogi das Cruzes	Educação, Administração e Comunicação - Universidade São Marcos.	Educação e comunicação	Professora de matemática na rede estadual
Álvaro	36	Licenciatura em Física – USP	Interunidades - USP	Educação em museus	Professor de física na rede estadual
Helena	30	Licenciatura e bacharelado em História – USP	Faculdade de Educação – USP	Educação	Coordenadora pedagógica na rede municipal e doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da USP
Rute	38	Licenciatura em História - Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (Amparo)	Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP	Educação e os congressos da APEOESP	Coordenadora pedagógica na rede estadual e professora na rede municipal

As entrevistas, ocorridas entre o segundo semestre de 2010 e início de 2011, foram antecedidas pela apresentação da pesquisa e de seus objetivos e aconteceram em local de escolha dos entrevistados. A intenção era iniciar a conversa com a origem social dos professores, mas isso nem sempre foi possível, uma vez que a partir da apresentação da

pesquisa os comentários acerca do Projeto apareciam naturalmente. Assim, as transcrições não foram realizadas de modo literal, mas sim reorganizadas de forma que as singularidades das trajetórias ora apresentadas pudessem ser valorizadas. Essa pretensão, aparentemente simples, contou com momentos bastante difíceis (por exemplo quando Márcia, ao falar de sua infância, toca na doença que hoje acompanha sua mãe, ou quando Rute chora ao comentar um problema familiar que vem enfrentando).

4.1. Márcia: Sem sair do lugar

Baixa, magra, cabelos curtos e muito elétrica, foi necessário um exercício de convencimento para que Márcia deixasse a conversa ser gravada, o que só ocorreu no nosso segundo encontro: *Ah! Prá que isso? Não precisa disso não! Eu detesto essas coisas! Já não basta a gente dar aula com medo que os alunos gravem e joguem tudo na internet?* É uma mulher firme, decidida, com opiniões fortes. Tem um filho de 24 anos, formado em ciências da computação, do casamento desfeito há tempos. Não tem nenhuma vontade de falar sobre o ex-marido, mas comenta o quanto ter um namorado pode ser frustrante: *Agora mesmo, dispensei um ‘amigo’ de longa data que começou a querer saber demais aonde eu ia, com quem, quando voltava... Não dá.*

Segunda filha de uma trinca, Márcia não tem boas relações com os irmãos. Do mais velho, não tem notícia desde a adolescência; com a mais nova, trata apenas de questões relacionadas à saúde da mãe: *Rompemos quando ela inventou de internar minha mãe, dizendo que eu não tinha capacidade para cuidar dela.* As duas são formadas em Odontologia por uma faculdade particular. Enquanto a irmã ainda exerce e tem um consultório particular na zona norte, Márcia foi obrigada a desistir da profissão por conta de um grave problema na coluna. Essa situação obrigou Márcia a pensar em “um plano B”. Conseguiu bolsa parcial em uma faculdade particular em troca de plantões no laboratório de química, cursou biologia, fez a complementação pedagógica em matemática e ciências, prestou concurso no Estado e lá está desde 1986.

Eu sempre, sempre gostei de biologia. Biologia e matemática. Lembro que tive um professor de matemática tão bonito! Inglês, ao contrário, era meu suplício. Sempre tive péssimos professores de inglês. Não tive sequer um professor de inglês que soubesse falar inglês. E teve uma, em particular, que além de não saber nada, ainda era uma grossa. Daí você

entende porque eu odeio inglês, né? Prefiro árabe, grego, qualquer coisa...

Márcia sabe pouco sobre seus avós e menos ainda sobre os avós paternos. Não se esforça muito para recordar o que ouviu aqui e ali do pai e da mãe. Sabe apenas que seus avós, dos dois lados, eram de São Paulo, e trabalhavam na área rural. Seus pais se casaram sem muita convicção sobre o que estavam fazendo, e assim seguiram até dez anos atrás, quando o pai morreu de problemas cardíacos.

Eles se davam bem assim, assim. Meu pai trabalhava com marcenaria e minha mãe sempre foi dona de casa. Moramos minha infância e adolescência inteira na casa que moro até hoje. Foi uma casa construída aos poucos, tipo puxadinho, sabe? É uma casa boa, espaçosa. Tem um pomarzinho. Hoje está cheia de problemas, precisa reformar, trocar o telhado. Mas não posso reclamar não. Com três filhos, meus pais se viravam muito bem. Claro que não tinha nada sobrando, mas também não faltava nada. Teve uma época que até estudamos em escola particular.

Márcia estudou o atual Ensino Fundamental II em um colégio de freira, mas não tem muitas recordações sobre esse período.

Não lembro muita coisa desse tempo não, acredita? Parece que esse pedaço sofreu um apagão na minha mente. Mas alguma coisa deve ter, né? Fui católica, frequentei missa. Hoje me identifico mais com o espiritismo. Estou fazendo um curso livre de teologia e minha idéia de TCC é fazer algum tipo de associação com a questão educacional. Porque, olha... Nesses vinte e cinco anos de Estado, cheguei à conclusão que só Deus.

A mãe era mais exigente em relação à escola, o pai só “pagava o carnê”.

Claro que sempre tive muito mais contato com minha mãe do que com meu pai, mesmo porque ele ficava pouco tempo em casa. Era ela quem olhava caderno, perguntava da lição, colocava horário para isso e para aquilo. Ela não ajudava na lição, não lia história, mas era mais porque ela tinha dificuldades nisso. Ela não estudou mais do que o que seria hoje a 4ª série. Quando eu comecei a dar aula no supletivo, tentei convencer minha mãe a voltar para a escola, mas ela não quis. Também acho que meu pai criaria caso, acho que foi mais por isso que ela não quis. Meu pai

nunca quis saber de escola. Ele achava que mulher não tinha que estudar muito, mas também nunca se opôs ao fato de nós estudarmos. Lembro que a gente tinha essas enciclopédias, sabe? O google de antes era o quê? Era a Barsa. Era o Conhecer. Eu sou mais a enciclopédia. Quando preciso do google até me viro, mas meu filho me ajuda bastante. Mas eu gostava dos livros, de olhar as figuras, ler os verbetes. Trabalho de escola era tudo tirado dali. A gente copiava, copiava... Ficava com a mão doendo de copiar. Melhor do que hoje: os alunos nem copiam, eles imprimem e pronto. Eu não deixo entregar trabalho impresso. Prá mim, é na mão.

A vida escolar de Márcia seguiu sem grandes percalços, com exceção da professora de inglês, motivo de lembranças ruins até hoje.

Eu realmente não sei o que esses alunos querem da vida. É fácil: vai lá, estuda, faz a lição, ouve o professor. Qual é a dificuldade? A escola nunca foi vista por mim como um castigo, como um terror. Sempre gostei de estudar, sempre. Tanto é que fui fazer o Mestrado já velha. Meus colegas diziam: “Prá que isso, Márcia, prá morrer mais inteligente?” Mas é que eu não paro. Sempre gostei de estudar, sempre. O Mestrado foi sofrido. Foi um horror, na verdade. Tudo que podia dar errado, deu. E eu prometi prá mim mesma que não ia mais procurar sarna prá me coçar. Doutorado eu não quero de jeito nenhum. Mas curso? Curso aqui e ali, faço todos. Vou começar agora um no IME. Curso de férias. Estatística. Eu adoro.

Quando acabou o atual Ensino Médio, Márcia pensava em cursar medicina como primeira opção, mas acabou ficando com a segunda, que era Odontologia. Apesar dos protestos do pai, que achava que não era carreira para uma mulher, e pela primeira vez foi mais enfático em relação aos estudos da filha, dizendo que preferia que ela fizesse Pedagogia, Márcia insistiu na Odonto: gostava da área e achava que ia poder ajudar as pessoas. Sua mãe ajudou com as mensalidades, e o resto ela conseguia “se virando”: *Minha mãe se desdobrou para pagar grande parte, da faculdade, o restante eu me virava: fui ajudante em um restaurante, era manicure, conseguia ir de graça para Mogi porque ajudava os motoristas a cobrar a passagem... Até tenho saudade desse tempo.*

Depois de formada, Márcia trabalhou como dentista na Prefeitura de Santo André por doze anos, até que, depois de uma grave crise de coluna, foi aconselhada pelo médico a procurar outra forma de exercer a profissão.

O médico me disse claramente, que se eu insistisse em me debruçar na cadeira, se eu insistisse em ficar muitas horas sentada, fatalmente eu teria um travamento total na coluna, mais cedo ou mais tarde. Ainda fui em outro médico, fiz mais alguns exames, algumas sessões de fisioterapia, ensaiei começar a fazer exercício... Pensando nisso agora, acho que eu estava tentando me conformar com a idéia de largar a odonto. Como eu ia exercer a profissão de outra forma? Marcar as consultas? Limpar os instrumentos? Não. Se eu não pudesse clinicar, não iria clinicar. Passou, já foi, bola prá frente.

Comentar sobre essa passagem da sua vida não é algo fácil para Márcia. Apesar do seu esforço em minimizar o acontecido (*Passou, já foi, bola prá frente*), é perceptível seu ressentimento sobre os rumos aleatórios que sua vida tomou nesse momento, quando, por exemplo, comenta sobre o consultório da irmã (*Ah, mas também, prá ela é fácil, ela é dona do consultório, faz os horários dela, trabalha quando quer, recebe o que determina. Não tem patrão*). A partir do acontecido, Márcia começou a pensar na possibilidade de dar aulas, algo que efetivamente nunca tinha feito parte dos seus planos.

Pensei que tinha que ser alguma coisa com uma certa flexibilidade de horário, que não exigisse tanto fisicamente, que eu pudesse alcançar de maneira relativamente fácil. Veio a docência na minha mente: a faculdade de Biologia não parecia tãaaao difícil e para professor emprego sempre tem. Prestei vestibular de novo, eliminei umas matérias. Consegui uma bolsa de 60% porque dava plantão no laboratório de química. Ainda inventei de fazer uma complementação pedagógica aos sábados, então sai da faculdade podendo dar aula de matemática, biologia, ciências, química e física. Você acredita? Aula não vai faltar, né? Mesmo com esse samba da grade curricular, uma hora aumenta aula, uma hora diminui aula. É uma bagunça. Eu nem planejo mais nada, chego lá na atribuição: ‘E aí, quantas aulas e aula do que eu tenho que dar?’ Física e química nunca dei, nem quero. Sou ruim, principalmente em física. Esse ano estava só com matemática.

O concurso para efetivação como professora veio em um bom momento. Pouco depois, nasceu o único filho de Márcia, e a estabilidade no emprego proporcionou uma licença-maternidade relativamente tranquila. As coisas com o ex-marido não andavam muito bem, e logo depois de voltar a trabalhar, Márcia se separou. O filho nunca teve um

contato estrito com o pai, que se preocupava em depositar uma quantia mínima na conta de Márcia e a aparecer eventualmente. Apesar dos apertos financeiros, o filho de Márcia estudou em escola particular (*Claro que não em escolas particulares que se pudesse dizer, nossa, QUE escola! Mas eu tinha em mente que só colocaria no Estado se a coisa apertasse muito*) e no ensino médio fez a matrícula dele no Senai (*praticamente à força*).

Ele sempre foi um pouco preguiçoso. Não gosta muito de estudar não. Peguei muito no pé. Toda reunião da escola, eu estava lá. Caderno, todo dia. Ajudava nas lições. No fim do ano, como as aulas dele terminavam antes das minhas, ele ia comigo para o colégio. Com as exatas, nunca teve muito problema, eu ficava em cima. Em uma época que escorregou em português, coloquei professor particular, um colega da escola que eu dava aula na época. Ia de manhã para o colégio e a tarde, aula particular. Filho de professor não pode ser burro, né? É o fim.

Depois de concluir o curso no Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), seu filho engatou a faculdade de Ciências da Computação e encontrou estágio já no primeiro ano. Desde então, assumiu grande parte de suas despesas, mas Márcia continuou (e continua) ajudando no que é necessário.

Hoje ele ganha mais do que eu. Como está trabalhando a noite, o adicional noturno praticamente dobrou o salário. Ele mora comigo, ajuda nas contas de casa, e agora está financiando um carro, porque o trabalho é longe, ele volta tarde. Não tenho pressa que ele saia de casa e acho que nem ele. O plano é conseguir fazer uma pós, logo. É como eu digo, “você não vai prá Rede Globo, não tem mãe rica, então o jeito é estudar. Não tem jeito, o negócio é estudar”.

Para Márcia, encarar o estudo como a única solução frente à ausência de outras possibilidades, não serve só para o filho, mas também para si mesma. Depois de efetivada na rede estadual, com a carga horária máxima e sofrendo as dificuldades relativas à profissão, Márcia percebeu que as possibilidades de ascensão na carreira eram bastante limitadas, e só viriam ou com o tempo, ou com o estudo.

Eu troquei de escola muitas vezes. Acertei em algumas, em outras errei feio. É uma loteria. Acho que passei por duas escolas que eram tristes, de pensar em desistir de dar aula. Mas as outras, normal. As dificuldades normais, né? Você sabe. Muito trabalho, pouco reconhecimento, salário

baixo, aluno malcriado, diretor casca grossa. Nessa escola que estou agora, tive uns desacertos com a diretora, que andou chamando a minha atenção por coisas que nem diziam respeito a mim. Olha prá minha cara: tenho vinte e cinco anos de Estado, você acha que vou aceitar levar bronca por seja lá o que for? Sei meus deveres, sei meus direitos, se eu tiver que faltar, eu falto, não vou ficar ouvindo bobagem. No Estado é aquela coisa: ser velho é tudo. Você só começa a ganhar um salário razoável quando está perto de aposentar, porque aí junta os penduricalhos, quer dizer, as gratificações, os bônus, os quinquênios, e se você tiver carga máxima dá prá encarar. Mas até lá... É muito difícil. Passar de faixa, só com o passar dos anos. Ou com a evolução acadêmica. Eu já venho dessa coisa de me meter em tudo quanto é curso que fico sabendo. Esse que vou fazer agora, no IME, é curso de verão, tem todo ano, eu faço quase sempre. Esses oferecidos pela Secretaria, A Rede Aprende com a Rede, Teia do Saber, também fiz todos. Mas para evoluir academicamente cada curso desses vale muito pouco, tem que juntar muitos para conseguir uma pontuação que seja significativa. Com o Mestrado, você consegue pular mais rápido. Se eu não estou enganada, com o Mestrado você pula da faixa I, que é de iniciante, para a faixa IV, que é a penúltima. São cinco pontos, você pode conseguir uma colocação melhor na hora da atribuição de aulas. No salário muda pouca coisa, cinquenta ou setenta reais. Mas acho que ninguém, ninguém que esteja na rede vai fazer Mestrado pensando nesse aumento, né? Eu pelo menos, nem considerei isso.

A decisão de fazer o Mestrado, portanto, teve muito mais relação com a possibilidade de dar aula no ensino superior. Sabendo que a ascensão dentro da rede estadual era extremamente limitada, Márcia apostou que poderia expandir sua área de atuação, acumulando as aulas na rede com aulas em uma faculdade particular.

Fui primeiramente na ilusão de ter mais conhecimento para transmitir aos alunos... Depois de uns seis meses caí na real e vi que não era bem como eu pensava, mas decidi terminar para conseguir algo melhor, aumentar o meu salário (que decepção!) e poder dar aula em faculdades... Porém, já fui chamada em três faculdades e não me aceitaram por causa da minha idade. Viu? Agora compreendo porque todos os meus colegas me chamavam de boba, e diziam que eu ia me arrepender por esse desgaste tão grande. Quando eu fui fazer o Mestrado, eu já era velha de casa. Tinha anos de Estado, já estava quase no topo, se é que se pode dizer assim. Com o Mestrado, cheguei ao último nível, mas de pouco adiantou. Mesmo assim, a princípio, eu não pensava em sair do Estado. Como eu ia jogar fora tantos anos, como eu ia abrir mão da aposentadoria? Fora que, bem ou mal, o Estado traz uma certa segurança, é o salário certo ali, no

quinto dia útil. Mas eu pensava em, pelo menos, diminuir o ritmo no Estado. Quem sabe assumir a carga mínima.

Assim, ela decidiu que faria o Mestrado, ainda sem saber da possibilidade de participar do Projeto Bolsa Mestrado. Em 2005, matriculou-se na pós graduação na instituição em que havia cursado a licenciatura e, sem saber que professores da rede estadual poderiam pleitear uma bolsa para financiar seus estudos, pagou regularmente as mensalidades por cerca de sete meses.

Você veja só. Eu não tinha nem ideia da existência do Bolsa Mestrado. E eu não sou a pessoa mais alienada do mundo, você sabe. Principalmente nisso, principalmente de saber sobre o que acontece na Diretoria de Ensino, sobre tudo aquilo tem a ver com os professores. Eu sempre tive que ficar muito atenta a tudo. Já fui prá atribuição com contagem de pontos errada, já perderam meus documentos, já bagunçaram meus horários de tal maneira que fiquei um ano faltando nas primeiras aulas, já fiquei sem aula na escola que estava e tive que ir caçar aula fora. A burocracia é uma coisa terrível se você não está minimamente por dentro, eles fazem o que querem, você fica dependendo da honestidade de um, da boa vontade do outro. Por isso eu sempre preferi saber, sempre preferi me informar pelas minhas vias, ler o que precisava ser lido e tirar minhas próprias conclusões. Sou metida, leio as leis e interpreto cada uma delas. Às vezes tudo errado, mas eu li, estou com a lei na mão, posso conversar de igual prá igual.

Essa busca constante por informações não impediu que Márcia ignorasse a existência do Projeto Bolsa Mestrado,

Bom, tudo isso prá falar que, mesmo sendo metida desse jeito, paguei sete meses de mensalidades a toa. Quando eu soube, só faltou ter um troço. Porque eu soube exatamente no momento que eu tinha ido na secretaria trancar o curso! Eu não estava aguentando pagar, era quase metade do que eu ganhava. Fora que eu estava super desestimulada, entrei com um projeto meu, queria estudar as salas de aceleração que estavam funcionando na época, mas tive que mudar tudo porque meu orientador encencou com o tema, disse que não conhecia esse assunto, que não poderia contribuir. Na verdade, ele queria porque queria que eu fizesse parte de um projeto específico dele, era assim com a maioria dos alunos, quase ninguém tinha um projeto, ia na onda de algum professor. Foi muito desgastante, ele foi minando minhas ideias de tal forma, nada ele conhecia, nada ele tinha referência, nada do que eu escrevia era

embasado. Tudo, absolutamente tudo o que eu escrevia era ruim. Demorava séculos para que eu conseguisse encontrar com ele: e-mail não respondia, telefone não atendia. Eu cheguei a correr atrás dele no corredor da faculdade, olha que situação! Quando eu finalmente conseguia entregar meu material, ele demorava séculos para ler e depois vinha aquele calhamaço, todo rabiscado de vermelho, era desesperador. Lá pelas tantas o professor brilhantemente concluía que meu tema não se sustentava, que era melhor eu rever tudo desde o começo. Eu mudei a direção da minha pesquisa umas cinco vezes, até chegar muito perto do que ele queria que eu fizesse desde o começo. Mas o meu trabalho foi totalmente descaracterizado, acho que se eu reler agora, nem reconheço como meu. Mas eu estava dizendo isso porque mesmo? Ah, prá te contar um pouco o drama que estava sendo pagar caro, caríssimo, uma coisa que não estava me dando prazer algum, que estava sendo um parto. Então chego lá na secretaria, decidida a trancar o curso e aí a mesma mocinha que me atendeu durante todos os meses anteriores me olha com espanto e diz: ‘Mas espera, você não dá aula aqui perto? É escola estadual? Porque você não pede a bolsa que o Estado dá para os professores fazerem o curso?’

Márcia tenta descrever sua perplexidade diante da nova/velha possibilidade apresentada;

Pensando agora sobre como eu recebi essa notícia... Eu fiquei animada em ter a chance de continuar o curso, e ainda mais sem pagar. Mas não acreditei que eu pudesse ter passado todo esse tempo sem saber disso! Por que não me disseram? Nem na escola, nem na Diretoria de Ensino, nem na faculdade? É bem verdade que ninguém na escola sabia que eu estava fazendo Mestrado. Não perguntei nada: simplesmente fui lá, fiz a prova de seleção, fiz a matrícula e comecei. Eu sempre fui na minha, quieta. Por que eu ia sair falando? Mas isso não era motivo! A Bolsa era um segredo, afinal? Quem era responsável por essa informação? E como eu tinha deixado isso passar? Bom, depois que a ficha caiu, fui como uma bala na diretoria e em meia hora estava sabendo de tudo. Consegui dar entrada na papelada e comecei a receber a bolsa que me permitia pagar a mensalidade. Sugeriram que eu pedisse a reembolso do que tinha sido pago, mas pensei: “Quer saber? Dane-se, não vou ficar pedindo nada prá ninguém”. Um pouco depois, com essa ajuda financeira, pensei até em me transferir para uma universidade melhor, mas além de ter que dar a diferença (que já não era pouca), o processo seletivo ia praticamente me obrigar a começar do zero. Continuei onde estava. Brigando ainda com meu orientador, mas cada vez menos, porque já não tinha pique e só queria acabar aquilo de uma vez. Soube depois que a PUC, para onde eu

queria me transferir, acertou com a SEE uma mensalidade que era exatamente o valor da bolsa, quer dizer, os professores tinham esse desconto. Mas não quis nem remoer muito esse assunto, já estava tudo muito difícil.

Nesse ínterim, Márcia vê a mãe, diagnosticada com mal de Alzheimer, sofrer uma grave piora, o que contribui para o processo de elaboração da pesquisa ser ainda mais conturbado.

Eu simplesmente não conseguia. Minha mãe estava tendo crises. Saiu de casa uma vez, deixou as portas abertas, se perdeu. Estava claro que ela não podia mais ficar sozinha. E eu dando aula, trinta e três aulas, com esse curso no meu pescoço, escrevia e voltava escrevia e voltava. As disciplinas eu cursei de forma mais tranquila, mas entre delimitar o tema, que foi aquilo que te contei e entregar o texto, foi um sofrimento sem fim, que foi coroado com a confusão na minha defesa. Eu não avisei ninguém da defesa, só queria ir lá, ouvir o que tinha que ouvir e pronto. Tinha assistido umas duas defesas antes, sabia mais ou menos como era. Acontece que nesse dia, era uma sexta-feira, choveu. Choveu, mas choveu muito. Choveu de parar a cidade. Minha banca estava marcada para as duas da tarde, mas ninguém chegou. Quase quatro horas, meu orientador liga querendo combinar outro dia, porque ele ainda estava sei lá onde! Eu não acreditei. Eu queria matar ele! Respirei fundo e falei, “Professor, fulano e fulano estão aqui, eu estou aqui desde as duas, eu não saio daqui antes do senhor chegar”. Um sete da noite eu recebi a aprovação da banca, que foi daquele jeito: ninguém aguentava mais estar ali, nem eu. Eu nunca mais na minha vida quero passar por nada parecido. Fui pra casa e dormi. Dormi, mas dormi muito, dormi como se tivesse morrido.

Depois de obtido o diploma de Mestre, Márcia participou de alguns processos seletivos para dar aula no ensino superior privado. Mandou currículo, preencheu cadastros em sites, fez provas e foi chamada para duas ou três entrevistas. Nenhuma delas foi frutífera: *2007, ano da minha defesa, foi também um tempo de tentativas. Gastei muita energia nessa coisa de participar de seleções. Fui aprovada em uma universidade, e ficaram de me chamar quando surgisse a vaga. Nunca chamaram. Fiquei um pouco frustrada sim.*

Talvez para elaborar melhor essa “frustração”, Márcia tenha desenvolvido algumas teorias explicativas para o fato de não ter conseguido as aulas que queria.

Eu cheguei à conclusão de que, no fim das contas, dar aula tanto tempo no Estado mais atrapalha do que ajuda. Tenho certeza, e já conversei com colegas sobre isso, que quando as pessoas que selecionam vêm lá no seu currículo vinte anos no Estado, pensam, “Xi, essa daí não serve, tantos anos no Estado, já deve ter vícios, não entra no nosso sistema”. Acho que eles também pensam que só dar aula no Estado significa que você é ruim, como “Mas nossa, tanto curso, tanta leitura, até um Mestrado e nunca saiu dessa sala de aula?”. Então, já eliminam. Claro que o fator idade conta. Se fosse alguém mais novo, digamos, com vinte anos a menos, pode ser que a coisa fosse diferente. Mas não sei. Hoje em dia é muito mais indicação também, até para as escolas particulares. Se não tem quem te indique, você não entra.

Sendo assim, Márcia optou por estancar as tentativas. Como disse, “colocou o diploma de mestre debaixo do braço” e continuou onde estava, e onde pretende continuar até se aposentar, o que deve acontecer logo, *mas nunca se sabe, tudo prá mim acontece do jeito mais difícil, pode ser que leve mais tempo do que levaria para outra pessoa. Se não perderem a papelada, etc etc etc. Mas vou continuar dando aula mesmo aposentada.* Atualmente, Márcia considera que o salário está um pouco melhor do que antes, e as despesas diminuíram um pouco com o filho trabalhando e ganhando razoavelmente bem. Isso possibilitou que a professora pudesse concentrar suas aulas no período da manhã, apenas para o ensino médio, e apenas de matemática: *Não quero mais aquela loucura de aula manhã e tarde, também não vou dar aula para a quinta série. Tantos anos na casa precisam te trazer pelo menos a possibilidade de fazer essas pequenas escolhas, não? Já que meu Mestrado não trouxe o que eu pensei que pudesse trazer... Agora eu tento minimizar o que eu não gosto de fazer, faço só o indispensável, e prefiro usar meu tempo para fazer o que gosto e o que considero importante.*

Apesar de não saber ao certo como as coisas caminharão agora em 2012, já que as aulas serão atribuídas apenas no final de janeiro, Márcia já sabe o que não quer fazer.

Ano passado surgiu a oportunidade de dar aula também em um colégio particular. Um colégio particular bom, que paga bem pela hora-aula. Mas eu não quis, e não quero mais. Preciso das minhas tardes livres. Quero cuidar da minha mãe, visitá-la dia sim, dia não, pelo menos. Estou fazendo natação, porque minha coluna nunca mais me deixou em paz desde a crise que tive há vinte e tantos anos. Se eu não nado, sinto dor, é quase automático. E quero ter tempo livre prá fazer nada, bater perna por aí. Dia desses mesmo, uma professora amiga minha ligou e disse,

“Vamos dar uma volta no shopping?” e eu respondi, “Vamos”. E fomos. Ficamos a tarde toda tomando café e depois ainda emendamos um filme boboca. Você acha que eu poderia fazer isso trabalhando feito doida? Como eu te disse, estou fazendo um curso de teologia, estou lendo bastante sobre o assunto. E tem meu TCC. Estou escrevendo à mão, depois vou ter que organizar as informações, digitar tudo. Prefiro fazer assim. Televisão, não assisto, fica desligada quase o tempo todo. Mas em casa, eu não paro. Estou sempre fazendo alguma coisa.

Fazendo uma reflexão sobre o Mestrado, seu desenvolvimento e ganhos posteriores, Márcia é enfática ao dizer que não se arrepende de ter feito, mas que não observou nenhuma grande vantagem em fazer.

Claro, tem aquela coisa, de tudo se aproveita algo. Fiz umas disciplinas interessantes, li, quer dizer, exercitei o cérebro, não? Mas o processo foi muito sofrido e o resultado não foi o que eu gostaria que tivesse sido. Consegui a evolução acadêmica depois de muito, muito brigar. Não queriam me dar por isso e por aquilo, demorou mais de dois anos. Consegui, veio o retroativo (claro que o imposto de renda veio junto) e passei de faixa. Posso dizer que estou no topo, não tem mais para onde ir se eu quiser continuar na sala de aula. E olha, para a coordenação, já tive oportunidade, não quero nem amarrada. Brigas já bastam as minhas. Direção, supervisão, nada disso. Na verdade, me interessei pelo Mestrado porque tinha a ilusão de conseguir mais conhecimento para transmitir aos nossos anjinhos. Depois de uns seis meses foi que caí na real e vi que a educação está saturada, então pensei agora vou terminá-lo para conseguir algo melhor, aumentar o meu salário (uma grande decepção) e poder dar aula no Ensino Superior. Mas eu nunca fui aceita em faculdade nenhuma, e não me aceitaram por causa da minha idade, viu? Agora até dou razão para os meus colegas que me chamavam de boba por estar investindo tão pesado no Mestrado. Mesmo que eu não tivesse terminado, provavelmente estaria bem aqui onde estou.

4.2. Álvaro: Ficar no Estado, mas sem ter obrigação

Álvaro é negro, risonho e parece ter muito menos que os seus quase 36 anos. Nasceu e viveu em Santos grande parte da sua vida, tendo mudado para São Paulo apenas em 2004, quando passou no concurso do Estado e entrou no Mestrado. Licenciado em física pela Universidade de São Paulo, fez o ensino médio nível técnico, na área de

edificações, no litoral. Trabalhou alguns anos na área e um dia teve um *insight* e disse pra si mesmo: *Vou mudar de vida. Vou estudar.*

Álvaro tem uma certa dificuldade de lembrar o que estava fazendo em cada período da sua vida: *Ah, não me lembro direito... Também, eu já ando tão maluco, com tanta coisa na cabeça!* No momento, sua preocupação principal é aprender a dirigir: em algumas semanas, ele inicia uma jornada tripla de trabalho que vai exigir um deslocamento mais rápido pela cidade. De manhã, Álvaro vai manter as aulas de Física para o Ensino Médio da rede estadual, em uma escola localizada na zona sul de São Paulo e tida como “referência”. À tarde, vai continuar trabalhando como educador em uma sala de informática, auxiliando o público que usa os computadores. À noite, três ou quatro vezes por semana, vai lecionar em uma faculdade particular na Zona Oeste. *Sei que parece uma loucura. Talvez seja. Mas é uma loucura necessária. Estamos comprando um apartamento lá em Santo André, que, aliás, está nos dando um problema enorme. Muita coisa vai precisar ser reformada.*

Álvaro está, como definiu, “tecnicamente casado”: mora com Solange, fisioterapeuta, há cerca de um ano, depois de ter dividido um apartamento com dois colegas desde que chegou à cidade. *Nossa sorte é que não estamos pagando aluguel. A irmã dela nos cedeu esse apartamento, que quebra o maior galho. Imagina, pagar aluguel e prestação.*

Perguntado sobre a dificuldade de locomoção, Álvaro abre um largo sorriso e diz:

Ah, mas tem tantas coisas piores, vai! Pegar o trem não é o fim do mundo, é até rápido. Não sei como vai ser esse ano no Estado, mas meu horário estava camarada, entrava na segunda aula e dava pra dormir até umas cinco e meia, seis horas. É mais fácil a gente morar lá, a Solange trabalha em Mauá, ia ser muito mais complicado ela se deslocar. E com o carro, as coisas vão ficar mais fáceis.

Um certo otimismo em relação ao futuro é visível nas falas de Álvaro. Com as aulas na faculdade, sua renda mensal, já considerada por ele como “bastante razoável”, vai praticamente dobrar. Por conta disso, Álvaro está pensando seriamente em se afastar do Estado a partir do segundo semestre.

Tudo vai depender de como eu levar esse começo de ano. Não sei quantas aulas eu vou dar, nem no Estado, nem na faculdade. Me inscrevi para a jornada básica, de vinte horas. Mas cada hora a gente sabe de uma coisa: vai mudar a grade, vai mudar o número de aulas, vai mudar o jeito de trabalhar. Eu nem faço mais grandes planos. Vou esperar prá ver. Mesma coisa na faculdade. Ano passado eu estava com aulas de física para o curso de engenharia. Um pessoal bacana. A situação que era complicada, porque eu assumi em outubro no lugar de um professor que se desentendeu com os alunos, com a coordenação do curso. Não sei exatamente os motivos, não entrei no mérito. Praticamente só apliquei avaliação e fechei nota. Mas então, estava só com o pessoal de Engenharia, mas eu queria pegar também aulas na pedagogia. Sou licenciado, fiz todas as disciplinas pedagógicas e meu Mestrado foi no Interunidades²⁰, teve a ver com educação. Vamos ver se rola.

Embora nada pareça ter vindo muito fácil na vida de Álvaro, em nenhum momento das conversas, houve um super dimensionamento de seu esforço ou das dificuldades enfrentadas.

Lembro que meus pais exigiam boas notas no colégio sim, mas não tinha uma cobrança muito grande. Eu e meus irmãos nunca demos muito trabalho, acho que foi por isso. Na minha casa não tinha muito livro, e nem era um presente que ganhávamos com frequência. Tinha os livros da escola, um ou outro manual, uma ou outra enciclopédia. Estudamos em escola pública a vida toda, municipal e estadual. Embora meus pais percebessem a importância da escola, dos filhos se formarem, não tinha aquela coisa de investir em escola particular, aquela coisa “Ah, vou me matar de trabalhar prá bancar uma escola”. E nem era preciso mesmo. Estudei em escolas boas, tanto que quando quis entrar no curso técnico, na Paula Souza, fiz a provinha e passei. A opção pelo curso técnico no ensino médio foi mais pela possibilidade de conseguir um trabalho logo depois de terminar. Fazer faculdade também nunca foi uma coisa muito discutida lá em casa, não era assim, um sonho a ser perseguido. O vestibular não era visto como uma continuidade natural do colégio, mesmo porque isso implicava mudar de cidade. Agora, Santos tem faculdade, mas antes não tinha muitas opções. E eu não queria sair de lá,

²⁰ O Programa Interunidades em Ensino de Ciências é um programa de pós-graduação que oferece Mestrado nas áreas de ensino de física, química e de biologia, e Doutorado nas áreas de ensino de física e de química. É um programa conjunto, envolvendo quatro unidades da Universidade de São Paulo, o Instituto de Física, o Instituto de Química, o Instituto de Biociências e a Faculdade de Educação. Este programa tem como objetivo central a produção de conhecimentos em educação científica, focando, em particular, a física, a química e a biologia, assim como a formação de recursos humanos de alta qualidade para o trabalho de pesquisa nas interfaces ensino-física, ensino-química e ensino-biologia.

saí quando não teve outro jeito. Gosto daqui, mas gostava muito de morar lá. Tinha a praia, tinha os amigos.

Sua relação com a escola transcorreu sem acidentes marcantes:

Minha relação com a escola sempre foi boa, não tive grandes dificuldades. Era amigo do pessoal, dos professores. Tem alguns professores com quem converso até hoje, é engraçado a gente estar do mesmo lado agora. Sempre fui bom aluno, não repeti, entrei no curso técnico direto. Gostava das formaturas. Eu sempre quis ser paraninfo, você acredita que quando eu comecei dar aula essa era uma das grandes metas? Consegui, fui paraninfo uma, duas, três vezes. Agora não ligo tanto.

Depois de terminado o ensino fundamental, a opção pelo nível técnico veio como uma possibilidade de inserção mais rápida no mercado de trabalho. Entretanto, Álvaro diz lembrar exatamente do dia em que acordou, “olhou para a cara da sua vida” e pensou: “vou mudar”. A mudança, na visão de Álvaro, só seria possível por meio dos estudos. Fazer uma faculdade, portanto, tornou-se um objetivo. Para escolher o curso e a instituição, Álvaro foi objetivo:

Como eu te disse, fazer curso técnico era conseguir emprego logo. E foi o que aconteceu. Terminei e logo arranjei emprego de técnico na minha área. Poderia estar nessa vida até hoje. Emprego e salário garantidos, sem muitos desafios. Mas sei lá o que me deu. Um dia eu acordei, juro prá você que foi assim, eu acordei e pensei: “Não quero mais isso. Vou mudar minha vida. Vou estudar”. E aí comecei a movimentar as coisas nessa direção. Pensei de maneira objetiva. Eu sou das exatas, né? E a equação que eu fiz na minha cabeça era mais ou menos assim: preciso fazer alguma coisa que eu goste e que eu não tenha que pagar. Fui atrás dos manuais da Fuvest, vi as possibilidades, notas de corte, horários. Sempre gostei de física. Tive bastante no curso técnico, pensei que poderia ser uma boa. Fiz as contas, ficava mais barato ir e voltar todo dia se São Paulo, de ônibus fretado, do que pagar uma faculdade em Santos. E pensei, tem que ser na USP. A USP tem mais nome, né? Física tem que ser em uma faculdade pública. E aí, licenciatura tem nota de corte menor que o bacharelado, o curso diurno tem nota de corte menor que o noturno, e então... prestei licenciatura durante o dia. Com a licenciatura também tinha a chance de dar aula. Você acha esse jeito de escolher o curso um absurdo? Estou sendo sincero com você. Acho que nunca falei isso prá ninguém. Bom, também ninguém me perguntou! Não adianta falar que sempre sonhei em fazer física, que era a minha vontade desde o início. A

verdade é que eu queria estudar. Queria estudar em uma faculdade boa, que eu não precisasse pagar. Se eu quisesse fazer engenharia, por exemplo, seria mais difícil. Mas acho que eu daria um jeito. De qualquer forma, não sofri com minha opção.

Com a inscrição no vestibular feita, Álvaro acompanhou algumas aulas em um cursinho popular, mas desistiu logo em seguida e decidiu “estudar um pouco em casa mesmo”. Fez a prova e passou na primeira chamada, para o curso e período escolhidos. A entrada na faculdade transcorreu de forma tranquila.

Eu tive muita sorte na faculdade. Acho que no fundo, tive sorte de ter podido escolher o curso que eu queria fazer nas condições em que escolhi. Sem ingenuidade, sem grandes ambições. Entrar na faculdade aos dezoito é difícil, ainda mais na Física. Mas como eu te disse, eu tive muita sorte mesmo. Além de já ser um pouco mais velho, sabia o que eu tinha ido procurar ali, o que eu estava precisando... Mas fora isso, o meu primeiro semestre na faculdade foi muito, muito bom. Parece que os planetas se alinharam e eu fiz cursos ótimos, tive professores ótimos, inclusive com a professora que ia me orientar na iniciação científica e depois no Mestrado. O primeiro semestre na Física tem fama de difícil. Muita gente desiste, tranca. Mas até cálculo, que é o terror do primeiro ano, eu fiz numa boa. O professor era legal. Fui levando o curso de Física, subia e descia a serra de fretado. O pessoal lá de casa ficou feliz porque eu estava estudando na USP, mas ao mesmo tempo rolava uma incompreensão sobre meus motivos para largar um emprego estável e fazer um sacrifício tão grande. Ninguém se opôs, mas também não foi assim uma festa, uma alegria.

Durante a graduação, a rotina de Álvaro incluía ir e voltar de Santos pelo menos três vezes por semana, e passar grande parte do dia no *campus* da Universidade. Sua experiência como professor começou nesse período, em uma escola particular santista, assim como sua experiência como pesquisador, como bolsista de um projeto de iniciação científica. O maior ganho da iniciação foi, segundo ele, “abrir as portas para o Mestrado”.

Tentei concentrar minhas disciplinas em três dias na semana, e ficava o tempo todo na USP. Almoçava no bandejão, usava o Cepê²¹. Me virava

²¹ A Universidade de São Paulo possui restaurantes nos quais é possível realizar refeições na hora do café da manhã, do almoço e do jantar por um preço bastante econômico. A comunidade universitária geralmente chama esses restaurantes de bandejão. Já o Cepê é o CEPEUSP, um complexo poliesportivo que oferece à comunidade da Universidade de São Paulo (alunos, professores e funcionários), atividades físicas, esportivas e de lazer.

com o salário de umas aulas que eu dava lá em Santos, em uma escola particular, e também com a bolsa da Iniciação Científica. Comecei a dar aula sem muito susto. Levei currículo, me chamaram. Era uma escola pequena, foi um bom lugar para começar minha carreira de professor. Depois, acumulei a bolsa de Iniciação com a bolsa da Estação Ciência²². Fiquei na Estação mais de cinco anos, primeiro como monitor e depois como participante de um projeto, o Projeto Mão na Massa. Nessa época, a coisa foi ficando mais profissional. Comecei também a dar aula no Objetivo e no Anglo. Às vezes dava aula de manhã e vinha prá USP. Por conta da Estação Ciência, eu acabei tendo de vir todo dia prá São Paulo, mesmo quando não tinha que assistir aula. Teve uns períodos pesados, cansativos. Mas era mais porque dar aula nesses dois lugares era muito, muito difícil. Desgastante. Eu não concordava com várias coisas, a coisa da apostila, no esquema que eles querem, é complicada.

Um pouco atrapalhado quando tento estabelecer uma ordem cronológica em relação às suas atividades, Álvaro comenta:

Falando assim parece brincadeira que eu fiz tanta coisa, né? Mas fiz. Prá lembrar direitinho os períodos, anos, meses, acho que eu precisaria fazer um diagrama! Acumulei trabalhos, dois, três, trabalhos, fazia uns horários malucos, ia priorizando uma coisa aqui outra ali. Nesse sentido, as coisas só se acalmaram depois que eu passei no Mestrado e depois no concurso do Estado. O concurso eu prestei em 2003, mas só assumi depois de todos os prazos que puderam ser estendidos, porque eu precisava de tempo para o diploma sair. Quando saiu, assumi as aulas. Já tinha passado no processo seletivo do Mestrado, estava com o projeto aprovado, então pensei que uma maneira de facilitar as coisas, ter mais tempo prá estudar, era mudar prá São Paulo. Larguei os colégios particulares e vim. Me instalei em um apartamento com mais dois amigos, era um lugar bom, ali na Vila Mariana, perto da escola que eu comecei a dar aula. Mesmo no ano seguinte, com a minha remoção, o apartamento continuava sendo perto prá mim.

Para Álvaro, o Projeto Bolsa Mestrado não foi serviu de grande estímulo, uma vez que seu projeto já havia sido aprovado em uma instituição pública quando ele assumiu o cargo de professor na rede estadual.

²² A Estação Ciência da Universidade de São Paulo é um centro de ciências dinâmico e interativo que realiza exposições e atividades nas áreas de ciência e tecnologia, além de cursos, eventos e outras atividades, com o objetivo de popularizar a ciência e promover a divulgação científica de forma lúdica e prazerosa. Para receber os visitantes, a Estação Ciência tem uma equipe de estagiários (todos estudantes da USP) que auxiliam nos experimentos, fornecem informações e esclarecem dúvidas sobre as exposições. Álvaro foi um desses estudantes.

Eu já vim prá São Paulo com as aulas e o Mestrado na USP garantido. Eu não sabia da Bolsa Mestrado, não tinha nem ideia. Mesmo que essa bolsa não rolasse, eu ia fazer o Mestrado. Claro que quando eu soube, vi a possibilidade de ficar mais tranquilo em termos de dinheiro. Mas pensando agora, não lembro como eu fiquei sabendo dessa Bolsa. Não lembro se alguém me falou, se eu fiquei sabendo de outra forma. O fato é que, quando soube, fui lá na Diretoria de Ensino conversar. E não sei se por uma característica específica da responsável lá da Diretoria de Ensino, ou se porque a coisa é simples mesmo, foi super tranquilo. Levei a papelada da minha aprovação no Mestrado e consegui até receber retroativamente, uns três ou quatro meses, acho. Não tive nenhum problema com a seleção e aprovação do meu projeto para o Bolsa. E todo mês estava lá direitinho o dinheiro, era só levar o atestado de frequência assinado pela minha orientadora. Eu podia continuar com as outras atividades, não tinha que ser exclusivo como teria que ser se tivesse uma bolsa Fapesp, por exemplo.

Para Álvaro, o Mestrado foi uma *boa oportunidade de aprofundar conhecimentos em um tema específico, de aprender a escrever academicamente, de poder ler mais*. Com o Mestrado pela Interunidades, ele pode cursar disciplinas em diferentes lugares: *Fiz disciplina na física, fiz disciplina na educação, fiz disciplina no Museu de Arte Contemporânea*.

A vontade de conhecer mais profundamente aspectos sobre a educação em museus veio com o estágio na Estação Ciência e posteriormente no Projeto Mão na Massa, de divulgação científica para alunos da rede estadual:

Trabalhando na Estação Ciência, essa temática sobre museus passou a me interessar bastante e depois com o Projeto Mão na Massa mais ainda. Meu Mestrado discute a possibilidade de aprendizado num museu interativo de ciências, feito a partir da observação de três experimentos da área de física, que eram sempre acompanhados por um monitor. Física era o forte da Estação, ainda é, todo mundo queria colocar a mão na bola que arrepiava o cabelo. E eu gostava muito de trabalhar lá. Tanto quanto eu gosto de dar aula. Quando eu era mais novo, não pensava em dar aula, mas quando decidi fazer licenciatura eu sabia que era uma das coisas que eu faria. E eu gosto. Apesar de tudo, eu gosto. Esse ano eu só tive uma sala que me deu problema, uma sala chatinha. Mas me dou bem com os alunos. Sou exigente, tem que fazer. Tem que copiar, tem que entregar, tem que estudar em casa. Mas eu jogo bola com eles. Tenho um blog que é feito com a ajuda deles. Esse ano cantaram parabéns prá mim no pátio.

Sobre seu trabalho como professor, Álvaro considera que *é uma relação de altos e baixos, tem dias bons e dias ruins. Prá mim, felizmente, a maioria dos dias são bons. Mesmo assim, não arrisco dar mais aula do que dou.*

Mesmo não tendo como meta a exoneração em curto prazo, Álvaro percebe que chegou a um ponto diferenciado na carreira, ainda que não explicitado em termos salariais ou em algum tipo de ascensão entre os pares.

Estou indo para meu oitavo ano no Estado. Fiz meu Mestrado, consegui a evolução acadêmica. Sem problema nenhum, sem trabalho nenhum. Levei meu diploma e pronto. Aumentou bem pouquinho o salário. Passei de faixa, mas foi só. Nada mudou. Agora que surgiu essa possibilidade de dar mais aula no ensino superior, quero aproveitar e inclusive engatar o Doutorado. Já falei com minha orientadora, vou participar do processo seletivo e ano que vem começo. Mas não com a Bolsa Mestrado. Não penso em me exonerar, talvez eu fique no Estado por mais uns bons anos. Mas não quero que seja minha única atividade. Acho que nem a principal. Eu gosto de dar aula. Mas também vejo meu cargo como a possibilidade de arriscar outras coisas que talvez eu não arriscasse sem ter ali a garantia de um fixo todo mês. E no Estado, tem aquelas vantagens, que não sei se são exatamente vantagens ou se deveriam ser chamadas assim: se você precisar faltar, você falta; ninguém pega muito no seu pé (pelo menos não na escola em que estou), se você souber levar, dá prá fazer uns acordos, umas combinações. Coisas que em outros empregos não seriam possíveis. De qualquer forma, mesmo que a exoneração não esteja no meu horizonte atual, não considero a possibilidade de fazer o Doutorado com a bolsa do Estado. Talvez com outra bolsa... Mas não quero ter essa obrigação de cumprir o pedágio. Mesmo sabendo que talvez eu fique, não quero ter que ficar.

4.3. Helena: Um tchau para o Estado

Helena parece sentir-se satisfeita em conversar sobre suas experiências pessoais e profissionais. Trinta anos, bonita e falante, o primeiro assunto abordado já trata da questão do Projeto Bolsa Mestrado e suas implicações.

Olha, sem querer parecer convencida, mas acontece que o Estado não me merece. Quer dizer, de maneira geral, o Estado não merece nenhum professor, principalmente aqueles que tiveram essa qualificação, essa oportunidade de estudar sendo bancados pelo próprio Estado. É um total desperdício do potencial humano que eles mesmos formam. Não tem nenhum retorno, nenhuma vantagem em continuar ali. Essa qualificação não é usada na rede, o professor defende o trabalho, pega a ata, se for o caso paga o pedágio e acabou, não muda nada.

Atualmente, Helena é coordenadora de uma escola de ensino fundamental da prefeitura, na zona leste de São Paulo. Seu percurso na profissão docente começa com o magistério, cursado no ensino médio, a experiência como professora de educação infantil e posteriormente a graduação em história e a docência no ensino fundamental e médio. Já na graduação, Helena iniciou sua vida acadêmica com a iniciação científica na Faculdade de Educação da USP e, em seguida ingressou no Mestrado em educação, estimulada pela sua orientadora. Já cursando o Mestrado havia um ano, Helena assumiu o cargo de professora de história na rede estadual, e acumulou com o cargo de professora do CEI - Centro de Educação Infantil, na prefeitura. Estudando a bibliografia para o concurso na rede estadual, ela se deparou com a possibilidade de participar do Projeto Bolsa Mestrado no site da própria Secretaria. Helena passou no concurso e um pouco depois de assumir, se inscreveu no projeto, sem grandes dificuldades.

Estava estudando para o concurso, e, lendo umas coisas sobre legislação descobri a bolsa. Pensei comigo, “se eu entrar vou pedir”. Ninguém me contou, a divulgação era bem falha. Hoje o site é mais bem feito, o projeto é mais visível na página da SEE. Mas naquela época, 2006, nem a minha escola sabia. Quando passei no concurso e fui me informar sobre o projeto na escola que eu ia assumir, a secretaria falou que não conhecia o Projeto Bolsa Mestrado. Ninguém mais na minha escola, que era de ciclo I, era bolsista. Se já é difícil um professor que faça, mais difícil ainda é um professor do PEB I fazer... Eu já tinha começado o Mestrado, já tinha feito um ano de disciplinas. Quando eu ingressei, eu já estava cursando. Em agosto de 2005 eu descobri a bolsa e em 2006 entrei no Estado como

PEB I e pedi a Bolsa. Fiz a papelada e foi fácil de conseguir, porque na minha Diretoria sobravam bolsas, não passei por nenhuma triagem. Durante o tempo que eu tive a bolsa, fui cobrada bem pouco, apenas dois encontros com os outros bolsistas. Foi aí que conheci os outros professores que faziam o Mestrado também. Na verdade, acho que não existe uma regulamentação sobre isso, cada diretoria de ensino deve fazer do jeito que acha certo. Eu fiz só um relatório, sem nenhuma devolutiva por exemplo. Em 2007, exonerei o cargo e devolvi o equivalente a um ano de bolsa.

Pensando sobre como o Projeto Bolsa Mestrado influenciou sua decisão de continuar estudando, Helena considera que não foi algo determinante.

Eu teria feito o Mestrado de qualquer forma. Quando eu entrei no Estado, eu já estava cursando. Pra mim, o Bolsa Mestrado não foi nenhum incentivo, mesmo em termos financeiros. Eu não pagava mensalidade, e teoricamente podia ficar com aquele dinheirinho prá mim. Aliás, eu era a única da minha Diretoria de Ensino que estudava em uma universidade pública. Os outros professores eram de universidades particulares, a maioria de Mogi das Cruzes. E eles falavam prá mim: “Mas a USP cobra? Você não paga mensalidade, prá que você precisa da bolsa?” E achavam que eu estava levando uma baita vantagem, afinal eu não pagava mensalidade e “ainda” ganhava os 720,00. Na verdade, eu estava guardando cada centavo da bolsa, porque nessa época, eu acumulava dois cargos de professora um na prefeitura, um no Estado, trabalhava muito e minha orientadora me cobrava mais dedicação à pesquisa. Eu sabia que se a coisa apertasse, eu teria que deixar um dos cargos, e nunca tive dúvidas que sairia do Estado. Então, eu ganhava a tal da bolsa, mas não gastava. Guardava, porque sabia que se eu exonerasse, ia ter que devolver o dinheiro ganho, então já ia guardando. Por isso que eu digo que não teve nenhum incentivo nesse sentido: além de não ter que pagar a mensalidade, que era o que a maioria dos professores faziam, eu guardei todo o dinheiro que eu recebi porque pensava na possibilidade de ter que devolvê-lo. Descobri a possibilidade da bolsa no site da Secretaria, mas não teve nada a ver. O Mestrado foi mesmo consequência da minha iniciação científica.

Terminado o Mestrado, Helena buscou a possibilidade de ascender academicamente na carreira, já que essa possibilidade está prevista pelo Serviço de Promoção, Progressão e Evolução Funcional da SEE de São Paulo, mas não conseguiu:

Eu não consegui a evolução acadêmica porque segundo o parecer da Secretaria, eu fiz o Mestrado na educação e eles achavam que eu devia ter feito na história, porque sou formada em história e dava aula de história. Olha só que coisa ilógica: consegui os cinco pontos a mais que o Mestrado te dá, esses pontos ajudam na atribuição, mas não vale como evolução. Não consegui mudar de faixa e não consegui aumentar meu

salário. Foram três anos de processo, de 2008 a 2011, papelada indo e vindo, anexa isso, tira aquilo. Tive que tentar provar a relação da minha dissertação com a disciplina de história. Xeroquei todo o meu procedimento metodológico, que recorre à história oral, e no fim: não, não serve, você é de história e você fez o Mestrado em educação. Dá prá acreditar? Isso me chateou bastante, fiquei com raiva quando recebi a papelada com a resposta definitiva. Quis despedir o meu patrão, como o Zeca Baleiro fala. Aposto que um biólogo que tenha feito o Mestrado todinho no laboratório ganharia o processo apenas porque no curso estaria lá a palavra “Biologia”. Duvido que alguém tenha lido minhas justificativas. Enfim, acho que isso foi a cereja no bolo para eu desistir do Estado de vez. Não foi só por isso, mas foi isso somada a toda uma trajetória conturbada, desde que eu era aluna da rede.

Helena conta que, antes do início do período letivo de 2011, vai exonerar-se do cargo pela segunda vez. Já avisou a diretora da sua escola, que recebeu a decisão com um lacônico *Tem certeza? Então tá*, e resistiu ao apelo de um colega que aconselhou que ela ficasse *pelo menos até sair o bônus, em março*.

Essa coisa de não ter conseguido a evolução acadêmica me chateou bastante, mas não desisti do Estado só por conta disso. Isso juntou com várias outras questões, pedagógicas, inclusive. Percebo uma grande desconexão no currículo e pouquíssima autonomia do professor. Não acho que as crianças da quinta série deveriam aprender Egito e Mesopotâmia. Eu começaria pela história local. Na prefeitura é mais sutil essa questão, são mais orientações, sugestões. Não é imposto, não tem material didático uniforme. Eu acho um absurdo começar Brasil no fim do sexto ano. É uma loucura. Que país é esse? Na escola, as crianças ignoram sua própria história, seu próprio país, por anos. Eu sofri bastante com isso. Quando entrei no Estado pela primeira vez, lá em 2006, foi o meu primeiro grande choque. Eu me perguntava: o que estou fazendo? Não foi isso que eu aprendi na faculdade! Quase exonerei logo no comecinho. Chorava. Em casa quando voltava da escola. Eu já tinha experiência desde 1999 na rede particular e nunca tinha visto nada parecido na minha vida. Mas isso só prá dizer que são angústias que me acompanharam sempre, e que agora não estou mais disposta a suportar. Um professor amigo meu disse, “fica até março, vai levando de qualquer jeito”. E até daria prá fazer isso. Falta um dia aqui, falta outro dia ali, Mas eu não consigo. Não consigo fazer as coisas de qualquer jeito. E já enfiei na minha cabeça: dia 31 de janeiro vou lá e assino minha exoneração. Não vou mudar de ideia.

Na verdade, ao exonerar-se pela segunda vez, Helena estaria seguindo um conselho dado pela própria dirigente da sua Diretoria de Ensino. Em um dos inúmeros telefonemas que Helena fez à DE, para saber sobre o andamento do processo acerca de sua

evolução acadêmica, ela ouviu da dirigente: *Quer um conselho? Você é jovem e inteligente. Saia da rede.*

A dirigente da minha diretoria de ensino falou prá mim, com todas as letras: “Quer um conselho? Você é jovem e inteligente. Saia da rede. E isso realmente ecoou na minha cabeça. É verdade. Se eu estudei e estudo tanto, se eu sou, entre aspas, tão boa, porque continuar aqui? E aí, a decisão para a minha segunda exoneração veio em definitivo.

Para tentar entender a relação de Helena com a rede estadual de ensino de São Paulo, retrocedemos a conversa volta para o tempo em que ela era aluna. Intitulando-se *filha da escola pública*, Helena conta que entrou na escola muito novinha, com um ano e meio, e nunca mais saiu. Nascida em João Pessoa, na Paraíba, sua mãe, dona de casa, ficou no Nordeste, enquanto seu pai, que fazia vários bicos para sustentar *as meninas* (Helena tem uma irmã gêmea), tentava a sorte em São Paulo. É dessa época suas primeiras lembranças da escola.

Tenho flashes do maternal. Lembro que cai da rede onde eu dormia e quebrei a clavícula, mas eu ia para a escola assim mesmo, eu não queria ficar em casa. Lembro do parquinho, dos amigos, da comida que era gostosa. Tem alguns cheiros que me remetem a isso. Meu pai estava em São Paulo nessa época e minha mãe resolveu deixar a gente ir meio período em uma escolinha particular, que era de uma parenta nossa. Acho que foi minha primeira bolsa! A gente não pagava mensalidade, não tinha dinheiro prá isso.

Quando a família se reencontrou em São Paulo, Helena e a irmã ficaram dois ou três meses sem estudar, até conseguirem vaga em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) próxima a casa onde haviam se estabelecido. No ensino fundamental II, Helena tem experiências bem distintas em duas escolas estaduais e no ensino médio busca uma escola onde possa cursar o magistério.

Quando viemos prá São Paulo, fomos para a EMEI. E as lembranças também são ótimas. Eu sempre tive a minha irmã comigo, então era uma sorte, porque as outras crianças estavam sozinhas e a gente nunca estava! A EMEI, as duas em que estudei, eram lindas, coloridas. Uma delas tinha o nome de Brigadeiro Tobias de Aguiar, o mesmo nome da Rota, você veja que homenagens diferentes para a mesma pessoa. Bom, eu sou filha da escola pública, toda minha escolarização foi feita na rede pública de

ensino. Estudei na chamada escola padrão, na quinta e sexta séries, era uma escola muito boa, com projeto pedagógico, dentista, anfiteatro. Mudei de casa e fui para uma escola nova, sem identidade nenhuma. Era uma ex-escola de lata que tinha sido transformada às pressas em uma escola de alvenaria, mas era uma escola largada, sem nada que orientasse o corpo gestor ou os professores. Como aluna eu percebi isso. Eu sempre gostei da escola, mas aquela eu detestava. Eu sempre gostei de escola, entrei no maternal e nunca mais saí. Como te disse, fiz pré-escola, desde o maternal, e posso te dizer, isso faz toda a diferença para a criança. Lembro das festinhas dos brinquedos, das atividades de coordenação motora. Bom, depois de dois anos nessa escola horrível, que eu queria sair de todo jeito, fui atrás de uma escola que tivesse o primeiro ano do magistério. Era a época do fim do magistério, eu fui da última leva. Em 1997, já eram pouquíssimas as escolas que tinham o primeiro ano de magistério. Eu fui caçar uma escola, não tinha mais primeiro ano de magistério em lugar nenhum. Achamos uma na um pouco longe de casa, mas dava prá ir. Era enorme a escola, tinha todos os níveis de ensino, mas no magistério praticamente só tinha mulher.

Questionada sobre sua vontade de fazer Magistério, Helena diz que sempre quis dar aula e que a mãe, apesar de ter concluído apenas o antigo primário na Paraíba, sempre leu muito para as duas e incentivava as filhas a serem professoras (*Ela quis ser professora quando era jovem, e dava a maior força prá gente*). Também lembra a influência das tias “ricas” da Paraíba, lugar em que ela passava férias quase todos os anos.

Minha mãe sempre estimulou a gente a estudar, sempre leu prá gente. Nós somos espíritas e minha mãe lia muita historinha espírita para crianças, as fábulas que traziam uma liçãozinha de moral. Tenho minhas tias “ricas” na Paraíba, por uma questão de herança elas sempre tiveram uma vida mais confortável que minha mãe, e puderam priorizar outras questões, estudar mais. Duas delas são doutoras, uma na área de farmácia, outra na letras, eu vou ser a terceira mulher doutora da família, elas ficam brincando “como está minha doutorandinha?”. Sempre passei as férias lá e acompanhava o ritual da volta às aulas, o material, minhas tias indo dar aula, e sempre falando de como era importante estudar. Minha mãe sempre achou isso também. Meu pai nunca ligou muito, a gente podia fazer o que escolhesse, ele sempre foi muito mais sossegado, não interferiu em nada. Esse estímulo da família, referencial das minhas tias, minha mãe lendo, a escola desde cedo, e a ideia de que a educação pode trazer uma vida melhor. Aqui em São Paulo não tinha nenhum estímulo nesse sentido, meus primos daqui odiavam a escola, repetiram e tal.

Ironicamente, foi no Magistério que, de acordo com suas palavras, Helena “aprendeu como não fazer isso”. Foram nas aulas do magistério (*ruins, fracasso*), que ela

decidiu que seria professora, mas que não faria pedagogia (*eu pensava que a pedagogia ia ser igual ao magistério e não queria nem de brincadeira*).

Eu fiz o magistério porque sempre quis dar aula. As brincadeiras eram de escolinha, eu tinha os meus alunos, minha irmã tinha os dela, às vezes dávamos aula uma para a outra. Sempre gostei da escola, de ler, de estudar. Minha irmã também. Ela começou a fazer secretariado no ensino médio, desistiu e foi para o magistério comigo. A gente estudava na mesma sala e como as aulas eram muito ruins, a gente matava aula para estudar em casa ou na biblioteca. Já viu isso? Matar aula prá estudar. Porque sinceramente. Não dava. Até cópia rolava. O magistério serviu para eu aprender o que eu não queria ser como professora, como eu não deveria dar aula. Acabei o magistério em 1999 e em 2000 entrei na USP. Fiz o cursinho da Escola Politécnica em 1998, quando ainda era um projeto social de verdade. Pagava uma taxa simbólica. Decidi fazer história porque não queria fazer pedagogia de jeito nenhum, as aulas no magistério eram horríveis, os professores pouco comprometidos e eu achei que a pedagogia seria uma continuação dessa coisa horrorosa. Eu queria ser professora, mas não queria pedagogia. Fui fazer história porque eu sempre gostei de estudar história. E sabia que tinha que ser na USP. Eu sempre quis fazer USP, desde a oitava série eu sabia que tinha que fazer faculdade lá, porque sempre ouvi que era boa, que era a melhor. Não sabia com clareza que curso eu queria fazer, mas sabia que tinha que na USP. “Você quer fazer faculdade? Não, eu quero fazer USP”. Na oitava série eu já sabia o que era a Fuvest. Então eu sabia que tinha que estudar. E eu matava aula e ia estudar. Quando eu não podia sair da escola pela porta da frente (eu inventava que estava com dor disso, com dor daquilo), eu pulava o muro. Minha irmã sempre foi mais medrosa, mas nunca ficou prá trás. E era um muro alto, viu? Tinha que despencar do outro lado, não tinha nada para aparar a queda. Eu ia correndo prá casa assistir o Vestibulando na TV Cultura, lembra? Eu adorava o Vestibulando. Ou então eu ia à biblioteca da Penha, sempre tinha aula de graça sobre os livros do vestibular.

Helena comenta que era a mais nova da classe no Magistério:

Magistério era uma coisa para mulher casada, que queria um emprego de meio período para cuidar da casa. Eu e minha irmã éramos as mais novas da turma. Ninguém sabia o que era Fuvest, ninguém queria fazer faculdade. Mas prá mim, a USP sempre esteve no horizonte. Bom, mas mesmo estudando bastante, prestei história no penúltimo ano do magistério e tomei bomba. Fiquei muito, muito mal. O ano seguinte foi de uma pressão interna enorme, desenvolvi uma gastrite super agressiva, tinha dores de estômago horrorosas. Minha mãe sofria junto comigo por eu não ter passado, meu pai sem dar muito palpite, mas apoiando lá do jeito dele. E eu só pensava, “eu preciso passar na Fuvest!” E dor, dor, muita dor no estômago. Fui tomar lexotan, era ansiedade pura. A crise passou depois que eu passei no vestibular. Fiz uma dieta super séria, sem feijão, sem suco com a comida, sem refrigerante, sem chocolate. Minha

irmã, que tinha passado em letras levou, com muito custo, o último ano do magistério e o primeiro ano da faculdade. E eu ia prá USP com ela, comia no bandeirão, assistia umas aulas. Ficava olhando aquele prédio lindo da história, eu acho lindo, aquela rampa, as escadas, o bosque. E bem ou mal, aquilo ia me dando força para continuar pulando o muro da escola, agora sozinha, e continuar estudando para o vestibular. Terminei o magistério, prestei Fuvest e entrei. Engraçado que entrei também em educação artística na UNESP. Prestei educação artística porque era o único curso da UNESP aqui em São Paulo e eu nem cogitava a possibilidade de mudar de cidade. Até pensei em levar os dois cursos, mas tive que optar e história sempre foi a primeira opção. Aproveitei bem o primeiro ano na faculdade: ia às festas, estudava bastante, arranjei trabalho lá no *campus*. Foi ótimo.

Sobre seu desempenho no vestibular, Helena analisa da seguinte forma:

Estudei muito em casa, mas só algumas matérias específicas. Nos vestibulares, chutei tudo nas matérias exatas. Me concentrei nas humanas e na química. Lembro de uma professora de química ótima no colégio. Muito boa mesmo. Tratava a gente da pública do mesmo jeito que tratava os alunos do particular, ela dava aula em uma escola super boa no Tatuapé. Você vê como é o compromisso do professor. Ela, Magali, era o nome dela, foi um divisor de águas prá mim, tem coisa de química que eu sei até hoje. E também percebi um pouco essa coisa de ser um bom professor ou não, eu via que ela estava realmente interessada em nos ajudar, em ensinar.

Uma vez na USP, Helena conseguiu uma bolsa trabalho no NURI – Núcleo de Recreação Infantil, onde os funcionários da universidade deixavam seus filhos durante a jornada de trabalho.

Eu sempre tive uma relação de grande carinho com a educação infantil, embora minhas experiências tivessem sido ruins até então. Dei aula um tempo em uma escolinha particular horrorosa na época do magistério. Os estágios também foram ruins. Mas o Nuri era demais: tinha um projeto pedagógico muito diferente, a gente tinha um espaço enorme lá no Cepê, tinha a piscina, o parque. Sala de aula era para dormir! Eu sou muito ligada com o negócio do espaço. Criança tem que ter espaço. Essas salas sem janela, que horror.

O NURI serviu de inspiração para que Helena decidisse, já como professora efetiva na rede municipal de ensino, que só ia querer trabalhar no Centro de Educação Unificada (CEU), porque tinha certeza que lá teria espaço (“e piscina!”).

Na prefeitura, entrei em outubro de 2004. Colei grau rapidinho para poder assumir, porque eu estava lá fazendo duas disciplinas só para ter vínculo

com a USP. Lembro que dia 07 de outubro coleei grau no bacharelado, dia 14 na licenciatura e no dia 18 comecei a dar aula no CEI (Centro de Educação Infantil). Escolhi uma escola perto de casa, sem conhecer o lugar. Quando eu fui ver como era... O parquinho interditado, o mato comendo solto. As salas com um vitrozinho, minúsculo, um monte de criança que ficavam lá por doze horas naquele lugar fechado. Chorei, chorei, chorei. Passei três meses chorando. Eu pensava: “Me enclausuraram”. Comparar o Nuri com aquele lugar era o fim do mundo. Além de tudo era sujo. Eu que fazia a limpeza da sala porque não consigo ficar na sujeira. Não é porque sou formada que não vou limpar. Aqui na escola também limpo; trago meu produtinho e limpo. Bom, fiquei lá no CEI horroroso por uns três meses, até acabar o ano. No fim do ano, consegui me remover. Fiquei com dó das crianças que tiveram que ficar lá. E aí que decidi: vou para o CEU, porque sei que tem espaço! Sei que tem piscina! Quero ir para o CEU, mesmo que seja o mais longe. Decidi que dali em diante só queria o CEU. Lugar sem janela nunca mais! E fui dar aula na educação infantil dentro do CEU. Eu sou uma grande defensora dos CEUS. Independente de todas as críticas é um ganho muito grande para a comunidade.

Por conta de seu trabalho na escola de educação infantil integrada ao CEU (*sem fazer nenhum lobby político, como faz questão de frisar*), e tendo passado no concurso para coordenadora Helena foi convidada por uma gestora do Centro a assumir a coordenação lá.

Em 2009, prestei o concurso para coordenadora. Na prefeitura, para ser coordenador, você tem que ser efetivo na rede, e ter experiência na sala de aula. Não é como no Estado. Prestei, passei e já tinha até escolhido a escola que ia trabalhar quando fui designada para o CEU, por conta do meu trabalho no CEI. Acho que me viam circulando com as crianças, fazendo roda, na piscina, eu pedia para usar os espaços, e aí acabaram conheceram meu trabalho e me chamaram para o CEU. Eu achei ótimo. A sala de aula é muito angustiante, para aprender não dá para ficar quatro horas sentado, quieto, é uma violência com as crianças. Essa concepção eu devo muito ao NURI, onde não tinha aquela coisa de ficar fechado numa sala de aula; lá tinha espaços coletivos enormes. A escola precisa estar preparada para receber a criança, para receber a infância. Depois dos seis, a criança vira aluno e o momento da brincadeira, do lúdico, se perde.

Nessa época, Helena já havia concluído seu Mestrado e voltara a dar aulas de história para a rede estadual, por conta de um concurso que havia prestado para o Estado em 2003 e do qual nem tinha mais esperança de ser chamada.

A história é complicada, mas vou tentar te explicar, certo? Como eu já te disse, minha trajetória no Estado foi muito acidentada, desde que eu era aluna. Mas falando como professora, tudo começou quando me inscrevi para o concurso de 2003. Erraram minha inscrição e me colocaram em

Caraguatatuba. Consegui falar com os organizadores do concurso e me mandaram fazer a prova na Penha. Fui, assinei a lista de chamada à mão, porque meu nome não estava lá fiz a prova e lembro que fui muito bem. Quando saiu o resultado, vi que minha nota tinha sido zero. Fui lá brigar e no final das contas, descobriram que perderam minha prova. Eu podia optar por entrar na justiça comum, ou aceitar a proposta deles que era me aprovar com a nota mínima. Fiquei com uma péssima classificação, lá atrás. Pensei “Quer saber, deixa prá lá, vou estudar para a prefeitura”. E foi isso que aconteceu. Passei na prefeitura e depois ainda prestei de novo concurso para o Estado, em 2005. Passei, assumi em 2006, pedi a bolsa Mestrado e exonerei em 2007, depois de pagar o que devia. É uma história de idas e vindas e não dá pra dizer que foi por falta de tentativa... Bom, depois que eu tinha exonerado e nem pensava mais no Estado, um amigo meu me ligou e disse, “você foi chamada pelo Estado, tem que fazer a escolha dia tal”. Acabei sendo chamada quando nem esperava mais. Foi por isso que entrei nessa pela segunda vez.

Sobre seu percurso na rede estadual, Helena comenta:

Juntando tudo isso, esse descaso todo comigo desde a inscrição errada, e o desgosto de perceber que existem políticas partidárias e não de governo, decidi me exonerar pela segunda vez. É o mesmo governo há vinte anos e não há nem mesmo continuidade interna. As coisas começam e não continuam. Mesmo que seja alguma coisa ruim, muda-se o que é ruim. Mas não: vem lá a borracha e tudo volta à estaca zero. Cheguei à conclusão de que a maior rede de escolas do mundo é impossível de ser gerida. É muita escola, muito aluno, muito professor. E também falta vontade. Eu já fui do sindicato, mas é uma politicagem tamanha que hoje sou totalmente descrente no sindicato. O sindicato deveria ser aliado do profissional na formação, por exemplo. E o sindicato, super rico, oferece formação zero. Eu não acredito em partidos, eu acredito em propostas. O Estado não teve momentos marcantes nas políticas educacionais como teve na prefeitura, por exemplo, com a Erundina, com o Paulo Freire, com a Marta e o CEUS. Eu só vejo a derrocada da educação no Estado.

Helena compara seu trabalho no Estado à sala de aula sem janelas que assumiu na prefeitura quando passou no concurso:

No Estado eu me sinto absolutamente sufocada, como naquela sala sem janelas que eu te descrevi. E já disse: sem janelas, não mais. É uma questão macro, esse sistema nos tolhe, nos impede, nos oprime para não irmos adiante. O bolsa Mestrado é um excelente exemplo do que estou falando. É possível fazer a diferença na vida do aluno, mas me parece que no Estado isso é muito difícil. A questão é da rede mesmo. Pindamonhangaba e Itaquera, por exemplo, dá para comparar? É a mesma realidade? É o mesmo contexto? Como vai ser o mesmo material? Minha escola era pequena, mas nunca pude ir para o pátio com meus alunos, por exemplo. Tinha dois intervalos, eu estaria sempre atrapalhando. Já tinha defendido o Mestrado. Alguns colegas sabiam, mas nada aprofundado. Eu lembro que

ia até lá com o carrinho que eu comprei na minha primeira exoneração, em 2007, porque eu estava cheia de andar de ônibus, e ia ouvindo uma música que dizia “Meu trabalho mais que suado, morrendo comigo na mão”. E eu achava que isso descrevia exatamente meu trabalho naquele lugar. Eu ia para a sexta série trabalhar o feudo e ia ouvindo essa música e pensando o que eu estava fazendo. Arrumar as carteiras de forma diferente já era um problema. As turmas eram muito grandes, tive que comprar um microfone e um amplificador. E eu ficava arrastando aquilo pela escola toda para ouvir outros professores reclamarem que eu atrapalhava a aula deles. Apesar das dificuldades na sala de aula, nunca quis ser coordenadora ou diretora no Estado. A gente acha que os gestores podem fazer muita coisa, mas os limites são muito grandes. Se eu fosse gestora no Estado, me culparia em dobro, porque reclamo, reclamo, reclamo, e na hora de, teoricamente fazer alguma coisa, não ia conseguir. Porque não dá. Tem gente de boa vontade e com pouca iniciativa, tem gente com muita iniciativa que propõe coisas equivocadas. E tem gente que não tem nada disso. E de repente tanto faz, porque a possibilidade de você conseguir fazer alguma coisa é pequena mesmo.

A segunda exoneração vem acompanhada de uma certeza maior e de novas perspectivas profissionais, muitas delas advindas do fato de Helena ter iniciado seu Doutorado em Educação.

A gente nunca sabe, mas tudo leva a crer, que dessa vez é prá nunca mais. Da prefeitura só saio para um outro cargo público, de preferência em uma universidade. Gosto muito de João Pessoa, a Universidade Federal da Paraíba seria uma excelente opção. Quero continuar aqui na coordenação, dar algumas aulas no ensino superior, me dedicar ao Doutorado e para o Estado, tchau. Como te falei, vai ser uma libertação pessoal. No fundo, eu acho uma pena, porque percebo que é isso que acontece, mais cedo ou mais tarde, com quem estuda, se qualifica. Eu acho que o Bolsa Mestrado pode trazer muitos ganhos para o professor que aproveita o curso; pode cursar a UniMichelle, não importa, é melhor do que não fazer. E para fazer, essa oportunidade de ter a mensalidade bancada muitas vezes é essencial, então o projeto é interessante. O problema é a continuidade, que não existe. Essas pessoas saem da rede e o Estado perde bons professores. O governo tinha que ser mais esperto e valorizar esses professores estudantes, principalmente quem faz pós na área de Educação. Essas pessoas deviam trabalhar na criação de projetos nas diretorias de ensino, projetos de formação continuada, formação em serviço. Cursos que não insultassem a inteligência do professor, que contassem para um plano de carreira, coisa que no Estado praticamente não existe. Fazer uma rede de formação interna. Ser mestre ou doutor não implica necessariamente que o professor vá ser melhor em sala de aula, mas aumenta muito as possibilidades. Mas não tem nem acompanhamento disso, o salário não melhora efetivamente, não há possibilidades concretas de partilhar aquilo que foi apreendido. Em termos de carreira, de salário, a prefeitura é melhor, então não tive dúvidas na hora de optar. O Estado acaba sendo a última prioridade para

quem faz outras coisas. Depois que eu, que estudei sobre formação de professores, não pude evoluir academicamente, e ouvi da outra o conselho de sair da rede, o que mais posso esperar? Duvido que isso melhore. Pensar em um plano de carreira, coisa inexistente no Estado, remunerar essas pessoas de forma decente, eu acho que isso está longe de acontecer. O que acontece é que o Bolsa Mestrado qualifica as pessoas para que elas mesmas percebam que ali não é o lugar delas. Ninguém nem ligou quando eu falei que ia me exonerar, a diretora só falou, “tá bom”. Eu não quero nem esperar bônus, nada disso. Te falei, não consigo levar de qualquer jeito. Não quero esperar, já está processado, vai ser uma delícia assinar minha exoneração. Não é desdém. É uma libertação. Foi tão difícil, foi um percurso tão duro, desde que perderam minha prova lá em 2003, que hoje tudo me leva a crer que o Estado não me merece. O Estado não serve prá mim, eu não sirvo para o Estado.

4.4. Rute: sei que posso mais, mas mais aonde?

Desde abril de 2010, Rute divide seus dias como professora de história na rede municipal pelas manhãs e como coordenadora em uma escola estadual, função que exerce há oito anos. Moradora da zona leste de São Paulo, o deslocamento entre as duas escolas é imenso, podendo durar até duas horas, e motivo de grande desgaste para Rute, que não dirige e não possui carro: *Minha vida sempre foi assim, ir prá lá e prá cá, estou acostumada. Mas cansa.*

A conversa aconteceu durante uma tarde inteira, na escola em que Rute atua como coordenadora. Houve algumas interrupções dos funcionários da escola, que precisavam perguntar alguma coisa para a coordenadora, de um professor novo que veio se apresentar e de um telefonema da mãe, que mora no interior. No final do desse telefonema, Rute inicia a conversa explicando a situação pela qual a família estava passando no momento.

Somos em quatro irmãos, duas mulheres e dois homens. Nascemos aqui em São Paulo e moramos uma época em São Bernardo do Campo, meu pai era metalúrgico e minha mãe dona de casa. Família simples, mas nunca nos faltou o básico. Quando eu era criança, mudamos para o interior, Hortolândia. Lembro que a gente chegou no meio de uma baita chuva e nossa casa estava destelhada. No começo foi difícil. Nosso irmão mais moço faleceu lá. Desde pequeno, ele era terrível na escola, nunca gostou de estudar, sempre deu trabalho. Pode-se dizer que ele não aproveitou as oportunidades que meus pais puderam dar, todos os filhos tiveram oportunidade de estudar, mas ele não quis nem saber. Ao mesmo tempo, era uma pessoa adorável, boa praça, amigo de todo mundo. Era simpático demais, não havia quem não gostasse dele. Foi um baque para a família toda. Acho que a coisa só não foi pior porque ele tem um filhinho. Minha mãe que está cuidando do menino agora, ele mora com ela. Por isso ela me ligou, estamos com um problema grave lá. Ele mudou

de escola esse ano e não consegue se adaptar de jeito nenhum. Na verdade houve uma confusão com essa coisa do ensino fundamental de nove anos, era para ele ir para uma escola, está em outra, enfim. Disse que não vai mais, que se for para a escola em que ele está, ele não vai mais [...]

Rute começa a chorar e continua com a voz embargada. Sugiro parar por um momento, mas ela toma um gole de água e segue falando.

Minha mãe está desesperada, não sabe o que fazer, já conversou, já ameaçou... nada. A gente tem consciência que tem que investir no menino. Eu já falei prá minha mãe que eu vou investir nele, o que eu puder dar, eu vou dar. Não tenho filhos. Ano retrasado eu estava pagando uma escola particular prá ele, em Hortolândia as opções não são muitas, ele cursou uma escola adventista e odiou, foi muito mal, não tinha amigos. Era provavelmente o único negro da escola, e tinha a questão do pertencimento, sabe? Ele não se enxergava naquele lugar, não se sentia pertencente. Bombou. Quis voltar para o Estado em 2011, voltou, melhorou um pouco, pois querendo ou não já conhecia grande parte do conteúdo, mas também foi difícil, os colegas, sabendo que ele tinha frequentado uma escola particular, ficavam chamando o menino de “riquinho”, mandando ele voltar para a escola de onde tinha vindo. Acho que atrapalhamos meu sobrinho querendo fazer o melhor para ele (chora). Achei que o melhor era investir em uma escola melhor, com mais recursos, e no fim não foi isso. Ele é tão novo e já está sem lugar, na escola particular ele é o pobre, na escola estadual ele é o rico, e aí não se encontra nem em uma nem em outra, é difícil, eu sei que é difícil, ainda mais para uma criança de sete anos.

Rute fica um momento pensativa, enxuga as lágrimas, bebe mais um gole de água. Diz que vai tentar resolver o problema mais tarde, conversar melhor com a mãe. Pergunto sobre a questão do investimento no sobrinho: a educação sempre foi algo prioritário na família?

A gente, eu, minha mãe, meus irmãos, a gente tem essa ideia de cuidar dele e de fazer o que puder ser feito de melhor prá ele, é como se fosse uma dívida com meu irmão. E acabamos, inconscientemente ou não, reproduzindo o discurso que sempre vigorou lá em casa durante nossa infância. Meus pais não douravam a pílula e pegavam fundo, diziam que tínhamos que ser bons, se quiséssemos continuar estudando, tínhamos que ser nota dez. Sete prá gente era pouco, sendo negros tínhamos que ser os melhores. Fazer o melhor que pudéssemos, esse era o lema. Para os meus pais quem dava certo ou dava errado na vida era pura questão de comportamento, se tivesse agido certo ou errado, então se a gente agisse certo, tudo ia dar certo, fácil, não? Educação sempre teve grande importância para eles, aquela coisa de não ter tido oportunidade e querer que os filhos tivessem. A admiração pelos professores era grande,

professor sempre foi alguém que suscitou muito respeito entre meus pais, talvez porque eles não tenham tido a oportunidade de estudar para além do básico, então achavam que quem estivesse em uma posição de ensinar o outro já merecia toda admiração. Posso dizer que ir à escola, ter boas notas, ter o material necessário, tudo isso sempre foi prioridade lá em casa. Meus pais davam um jeito de comprar o que era pedido pelos professores. Lembro pouco da minha infância, mas a maioria do que lembro se relaciona à escola.

Sobre essas lembranças, Rute comenta:

Eu sempre fui boa aluna, gostava da escola. Sentava no gargarejo, tinha fama de cdf. Na verdade eu não enxergava direito, então eu tinha que sentar na frente, ou não enxergava a lousa. Os professores eram super respeitados. Meus pais sempre tiveram um respeito enorme pelos nossos professores: o professor falou, tá falado. Foi uma professora que falou para a minha mãe me levar ao oftalmologista, ela que percebeu que eu não enxergava direito. E fomos, e claro, eu era super míope, como sou até hoje. E me lembro de uma coisa assim, meio Miguilim do Guimarães, sabe? Eu comecei a usar óculos e lembro de ter visto, pela primeira vez, grãos de arroz! Você acredita? Eu sei lá se já tinha visto grãos de arroz antes, provavelmente sim, mas só depois de começar a usar óculos eu prestei atenção. Foi uma descoberta, foi realmente uma descoberta.

Em relação a dar aula, ela lembra que já teve essa vontade pela primeira vez quando estava na quinta série.

Na quinta série eu tive pela primeira vez a vontade de dar aula, de ser professora. E já sabia que, se eu fosse dar aula, ia ser aula de história, porque tive uns professores que me marcaram muito. Teve o primeiro que eu me lembro, ele é um figurão lá de Sumaré, foi ou ainda é o prefeito, não sei direito. Ele era muito sério, tímido, acho. Sempre perguntava “Onde parei?”, aí a gente respondia, ele dava uma olhada, fechava o livro e ia para a lousa, escrevia linhas inteiras de cabeça. Sem copiar nada de lugar nenhum. Eu achava aquilo lindo! Ficava intrigada, como podia caber tanta coisa na cabeça dele? Todo mundo ficava impressionado, era o máximo de inteligência que nós, crianças de dez, onze anos podíamos conceber. E aí eu fui tendo vontade de um dia conseguir fazer aquilo também. Mas hoje eu vejo, né, claro que só depois a gente consegue fazer essas ligações, era um professor super tradicional, do tipo cópia, explicação, questionário, e toda aula a mesma coisa, cópia, explicação, questionário, não estou dizendo que seja ruim ou que não funcione, não sei se funciona, mas enfim, não deveria ser um modelo de aula, né? E comecei a pensar nisso um pouco depois, quando outro professor veio nos dar aula, era um estudante ainda, da Unicamp, bem mais novo, muito mais despojado, falador, brincalhão, o oposto do que era o primeiro. E vi que não tinha um jeito só de ser professor.

Rute resume sua trajetória na escola: *Cursei o que hoje é o ensino fundamental em uma escola estadual de Hortolândia. Não tive grandes empecilhos na escola, nunca reprovei e a escola sempre foi um lugar agradável prá mim. No final da oitava série, decidi fazer magistério em Sumaré, uma cidade vizinha. Em Hortolândia não tinha essa possibilidade. Foram quatro anos indo e vindo todo dia.*

Sobre o amadurecimento da vontade de ser professora, Rute responde:

Não sei o que me impulsionou a fazer magistério na época. Hoje eu sei que tinha a ver, obviamente, com as possibilidades concretas que existiam para que eu continuasse estudando. Meu pai achava que eu não devia fazer. Tinha a ideia de que, se mulher tivesse que ajudar o marido com as despesas, que fosse em casa, como cabeleireira, manicure... Ele não aprovava eu ir até outra cidade, à noite, estudar. Eu trabalhava como doméstica e estudava a noite. Ganhava o que seria hoje um salário mínimo, trabalhava em uma casa só, fiquei lá por cinco anos. Acho que minha vida é regida por ciclos de cinco anos, porque se eu parar para pensar, a cada cinco anos acontece alguma mudança grande. Bom, ganhava meu dinheirinho, comprava meu talão de passes para poder pegar o ônibus, uma ou outra coisinha de material e ajudava em casa. Foi uma época boa, de grandes descobertas. Eu saía da cidade, conhecia gente nova. Minha família é evangélica e a as mulheres não usavam calça. Quando eu comecei a frequentar as aulas no magistério, minha mãe me deu dois pares de calça e disse “que mulher não poder usar saia era uma bobeira da igreja”, eu adorei, mas imagina a cara do meu pai. Tive meu primeiro namoradinho nessa época, enfim, bastante coisa nova foi acontecendo.

Mesmo com o pai não aceitando bem sua decisão de cursar o magistério, Rute encontrou apoio na mãe e terminou o curso. Quando começou a dar aulas como professora temporária na rede estadual, teve o primeiro contato com a APEOESP:

Depois que terminei o magistério, fiquei um ano sem estudar, dando aula de história como professora eventual. Entrei como OFA²³ em maio de 1993, peguei uma sala de quarta série. Em agosto estourou uma greve grande e eu me aproximei do sindicato. Lembro que nessa escola em que eu era OFA o pessoal se mobilizou de verdade, o diretor entrou em greve, coisa difícil na época e mais difícil ainda hoje em dia. Meu pai era foi

²³ Conforme tabela demonstrada no Capítulo III, OFA (Ocupante de Função Atividade) é o profissional licenciado, por meio da Lei n. 6032, de 17/ 02/83 (que normatiza o regime jurídico dos servidores), apto a ingressar no magistério público estadual sem concurso público. Atualmente o termo correto para se referir a esses professores é ACT (Admitidos em Caniter Temporário).

metalúrgico em São Bernardo do Campo, participou de muito movimento assim, fez muita greve, correu muito de polícia, e eu sempre acompanhei aquilo. Engraçado que o comentário mais frequente que ele fazia a respeito da greve dos professores era me mandar “esperar”. Logo ele? Bom, o caso é que todo mundo entrou em greve, a escola fechou e o pessoal vinha prá São Paulo participar das Assembleias da APEOESP. Conheci o pessoal, comecei a me envolver. Eu era amiga de uma das coordenadoras, ela me colocava prá falar, achavam que eu falava bem. E aí eu ia e falava, né? E assim foi. Recebi uma proposta para trabalhar na subsede do sindicato em Hortolândia, fiz o processo seletivo, passei e larguei as aulas quando o ano acabou.

Assim, Rute assumiu o cargo de secretária da subsede do sindicato em Hortolândia. Considera que ser funcionária do sindicato significou uma pequena ascensão social e, com um salário fixo, vislumbrou a possibilidade de prestar vestibular para história, disciplina que sempre gostou desde os seus tempos de estudante. O sindicato foi, segundo suas próprias palavras, *um divisor de águas*.

Olha, foi no sindicato que eu aprendi grande parte do que eu carrego hoje em termos de bagagem cultural e política. É uma vivência que você não tem como professor, que não tem como ter na rotina escolar. Um embate político que no fim acaba nos fazendo muita falta, na questão da mobilização. Eu considero que somos uma classe que não sabe se mobilizar, que tem dificuldades pra reivindicar, se não for o sindicato lá e fizer as coisas parece que não sai nada. No sindicato é uma diversidade de gente, uma diversidade de opiniões, que você não encontra facilmente por aí. E eu tive contato com pessoas muito boas, teoricamente falando, que sustentavam discussões fortíssimas, com argumentos mil, pessoas com pontos de vista radicalmente opostos que conversavam, expunham o que pensavam, brigavam às vezes, mas que podiam continuar a conversa numa boa, na mesa de um bar. Entre uma cerveja e outra, a gente discutia, e não era pesado e não era chato, era muito, muito bom e eu só queria viver naquilo. Eu li, lia bastante e discutia o que eu lia, e entendia outras coisas a partir da discussão, uma coisa assim, de botar a história em prática. O que devia ser feito em sala de aula. Não existe isso para os professores. Bom, ao mesmo tempo eu estava lá cursando a faculdade, foram cinco anos, é a tal coisa do ciclo que eu te falei. Eu me filiei ao PT e estava numa época muito combativa, muitas reuniões, discussão sobre racismo e a proposta de ações para combatê-lo. Foi tudo muito intenso.

A vivência no sindicato fez Rute abandonar de vez a igreja, com a qual já não concordava em algumas questões, e que teve isso agravado ao longo do tempo: *Os debates sobre questões raciais me trouxeram uma curiosidade meio que antropológica pelas religiões africanas, conheci o candomblé e me aproximei muito.*

A experiência sindical impulsionou Rute a dar continuidade nos seus estudos, agora em nível universitário. Escolheu, então, cursar história, disciplina que sempre gostou. Conseguiu uma bolsa de estudos em uma faculdade particular, na cidade de Amparo: *Os cursos de licenciatura davam bolsa. Eu consegui então não pagar a mensalidade e comecei o curso de história. Todas as noites pegava um ônibus fretado, era uma hora e meia de deslocamento.*

Sobre a graduação, Rute diz

O curso de história era fraquíssimo, fraquíssimo, umas leiturinhas à toa, meu curso de história foi mesmo no sindicato. Entretanto, mesmo nesse curso fraquíssimo, certos acontecimentos fortuitos, encontros fortuitos, na verdade, me marcaram muito e tiveram grande influência positiva para mim. Amigos, também ligados ao sindicato, mas um pessoal de outras áreas, das ciências sociais, da psicologia, gente que resolveu cursar história para poder ter mais chances de conseguir aula, e que trazia outras referências, e agitava o curso com questionamentos tantos que acabamos sendo rotulados de chatos, ninguém suportava a gente. Eu não sabia ainda, mas durante essa minha trajetória no sindicato eu estava construindo também a minha trajetória no Mestrado, já que eu ia acumulando as ideias que depois seriam traduzidas na pesquisa.

Depois de terminar o curso de história, Rute foi cursar uma especialização na UNICAMP, no programa Economia do Trabalho e Sindicalismo.

Claro que tinha tudo a ver com minha atuação no sindicato, e eles que sugeriram e permitiram que eu fizesse o curso. Foi super importante prá mim, porque foi lá que eu aprendi realmente a estudar. Sabe lá o que é sentar na carteira três vezes por semana das nove da manhã às cinco da tarde e acompanhar aulas super densas? Se eu me distraísse muito, perdia o fio da meada, então era uma coisa que me exigia muita atenção. Aprendi a fazer um fichamento decente, uma resenha decente, escrever, enfim. Fazer uma monografia, escrever um texto de cinquenta, sessenta páginas, sobre um tema específico, sustentando argumentos, foi ali que comecei. Era a vivência da universidade que eu não tinha tido na graduação, porque a faculdade mais parecia um colégio. Mas agora era diferente, era a Unicamp! Tudo o que fazíamos no sindicato agora eu estava fazendo de uma maneira mais formal, acadêmica mesmo. Lia e entendia o texto, percebia qual era a discordância entre os autores e arriscava até mesmo a fazer minha própria versão da coisa.

Antes de terminar a especialização, Rute se desligou do emprego no sindicato e casou.

Eu acabei saindo da subsede nesse período, por conta de mudanças na conjuntura política lá onde eu estava e me casei. Aliás, foi com o dinheiro da rescisão que paguei o casamento. Ter saído da secretaria do sindicato não significou, de jeito nenhum, meu afastamento das atividades sindicais. Voltei a dar aulas a noite, como OFA, ganhava pouquinho, mas tinha tempo para estudar, para ler, para me dedicar ao curso. E ao sindicato, claro. E eu comecei a ter um reconhecimento na família, entre os amigos e mesmo entre os professores, no sentido de “ah, você é boa, você chegou lá, está estudando na Unicamp”. Era mesmo uma vitória conseguir acompanhar um curso puxado, em uma universidade tão renomada. Isso foi bom para minha autoestima, percebi que poderia conseguir as coisas.

Durante a especialização, Rute fez amigos que também eram professores da rede e conheciam o Projeto Bolsa Mestrado. Com a especialização concluída de maneira exitosa, Rute se sentiu preparada para mais um desafio.

Eu já comecei o Mestrado com a bolsa, que foi essencial para que eu me inscrevesse. Não poderia jamais pagar a mensalidade do curso se não tivesse o aporte financeiro que a Secretaria proporcionou. Foi bem fácil conseguir essa bolsa depois que eu passei no processo seletivo. Paguei a matrícula, que depois até foi estornada, e dei a entrada na papelada na diretoria de ensino. Quando começaram as aulas no Mestrado vi que eu não ia dar conta de ir e voltar de Hortolândia duas, três vezes por semana. Um mês indo e voltando foi o suficiente para que eu decidisse pela remoção. Entrei com o pedido de remoção e vim para São Paulo.

Rute cursou o Mestrado na PUC, mesma instituição em que cursa hoje o Doutorado. Seu tema de pesquisa foi sobre os sindicatos suas propostas de políticas educacionais: *Claro que o tema só poderia envolver o sindicato.*

Enquanto cursou as disciplinas do Mestrado, Rute teve muito apoio da direção da escola em que é coordenadora, que foi condescendente em relação aos seus atrasos e suas faltas. *Como o livro de ponto fica aqui na escola e é a gente que manda a frequência, davámos um jeito d’eu não ficar com falta.* Como só tinha um cargo na época, tinha mais tempo de estudar: *O Mestrado foi mais tranquilo, eu tinha um cargo só e mais tempo para estudar. Essa é minha maior dificuldade atualmente no Doutorado: ter tempo. Comecei o Mestrado em 2005 e defendi em agosto de 2008.*

No entanto, Rute conta que foi uma época muito turbulenta em sua vida: *Não tinha a ver com o Mestrado em si, mas com tudo que ele trouxe à tona.*

A época do Mestrado foi muito difícil prá mim. Embora tenha sido mais tranquilo, como te falei, em termos de ter mais tempo para estudar e tudo mais, minha vida estava muito complicada no momento do Mestrado, principalmente na hora de escrever a dissertação. Então, não foi o Mestrado em si, mas a minha dificuldade em conciliar as coisas. Eu entrei em uma crise profunda, sobre as minhas escolhas, sobre a minha vida. Eu estava no sindicato ainda, mas já muito desgostosa. Era tempo de eleição, eu era da comissão eleitoral e me obriguei a fazer as coisas até o fim, me obriguei a terminar o processo, mas isso me custou muito em termos emocionais, tive que tomar antidepressivos, não tinha vontade de fazer nada, foi difícil, minha saúde ficou muito fragilizada, eu chorava bastante.

Rute conta como foi difícil conciliar os vários papéis que desempenhava no momento da pesquisa.

Muitas contradições passavam na minha cabeça. Eu estava já com o cargo de coordenação e percebia que o discurso do sindicato em termos educacionais não leva em consideração a realidade da escola, a realidade dos professores, é uma questão mais política, o sindicato serve muitas vezes de trampolim para as pessoas conquistarem cargos políticos. A Apeoesp tem muita visibilidade nesse sentido. E eu ficava naquele “sem lugar”, na escola era a sindicalista, no sindicato era a coordenadora e era um inferno os questionamentos que as pessoas me faziam e mais ainda, os questionamentos que eu mesma me fazia. Esse meio de campo entre grupos é complicado e eu não consegui levar. Fora que eu ainda era estudante! Ainda fazia o Mestrado, e militar e estudar não é algo que se associe perfeitamente.

O auge da crise foi a derrota da sua chapa nas eleições do sindicato:

Ter perdido as eleições foi o auge da minha crise existencial, mas foi também o momento que decidi que não queria mais nada daquilo. Foi o momento em que eu pulei fora. E sei que o Mestrado teve muita relação com isso. O Mestrado me trouxe uma decepção pessoal, entende? Como se eu tivesse lutado até aquele momento por uma causa equivocada. Lembro que passava os finais de semana com aquela culpa de não estar escrevendo, e meu marido ficava o dia inteiro fora de casa para ajudar a minha concentração, porque bastava ele estar por perto para que eu não escrevesse nada, ficava puxando assunto, queria fazer outras coisas, até que ele falou “chega, você precisa escrever, vou sair de manhã e só volto a noite”, e eu ficava lá, sozinha, sofrendo e me sentindo culpada de ter tirado ele de dentro de casa (risos). Mudei muito, adquiri uma nova forma de ver coisas que para mim já estavam muito solidificadas. Eu não quis mais o desgaste e durante um bom tempo eu não quis estudar mais, por isso demorei a engatar o Doutorado, mas enfim, cá estou, mas com uma percepção totalmente distinta do que já tive um dia.

E continua sobre sua decepção com as descobertas no Mestrado:

Prá mim, definitivamente, pesquisa não é panfleto. Se o sindicato tinha a ilusão que eu faria um trabalho elevando a instituição aos céus... Foi exatamente o contrário. Eu tinha uma hipótese, e essa hipótese não se confirmou. É ruim, mas não agi como alguns pesquisadores agem para provar sua hipótese a qualquer custo. Foi sofrido perceber que o sindicato não estava tão certo como eu achei que estava, e por tanto tempo. Abri mão da panfletagem, portanto. Com frieza. Perdi amigos, fui muito criticada. Mas não podia ignorar a minha posição, não podia ignorar o lugar de onde eu estava falando. Se eu fosse só do sindicato e fosse lá fazer o Mestrado, talvez as coisas fossem diferentes. Mas não era isso, eu tinha minha vivência na escola, tinha minha vivência como historiadora, estava lá com os documentos todos, que me mostravam algo diferente daquilo que se pretendia. Militância e debates educacionais não combinam do jeito que a relação está estruturada. Educação de qualidade é um jargão, um *slogan* utilizado de maneira gratuita, não há nem um consenso sobre o que é uma educação de qualidade, isso não é discutido lá dentro, ninguém estuda sobre educação. Não interessa à APEOESP estudos na área educacional, o que eles querem é gente gritando as palavras de ordem. Penso que se mais gente estudasse, fosse fazer pesquisa, a maturidade das discussões seria maior e as coisas poderiam mudar.

Rute está cursando atualmente o Doutorado também na PUC, no mesmo programa. Pensou em fazer o Doutorado na USP, para não ter que pagar a mensalidade, mas não encontrou um professor que pudesse orientá-la no tema escolhido. Decidiu, então, continuar onde estava. Concluiu as disciplinas em 2010 e, no momento da entrevista (início de 2011), estava se preparando para o exame de qualificação. Entretanto, segundo suas palavras, estava *se fingindo de morta* em relação às cobranças da orientadora: *Simplesmente não encontro tempo para me dedicar ao trabalho. Não tenho tempo de sentar e escrever, não tenho tempo de ler. São vinte e oito horas na prefeitura, mais as horas como coordenadora no Estado, não consigo, não dou conta.*

Seu tema no Doutorado é a questão da inclusão de portadores de necessidades especiais no Ensino de Jovens e Adultos, mas a grande dificuldade vinha sendo coletar dados: *As diretorias de ensino simplesmente não possuem essas informações sistematizadas, ou se possuem não desejam compartilhar. Tem essa também, como qualificar sem apresentar nenhum dado?*

Em relação à mudança de tema no Doutorado, ela explica: *Agora no Doutorado, eu mudei radicalmente o tema, porque além do Mestrado ter sido muito sofrido prá mim,*

eu queria alguma coisa que tivesse maior relação com a escola, que fosse mais para dentro da escola.

Dessa vez, Rute “fugiu” da bolsa concedida pela SEE:

Não, eu não quis a bolsa do Estado. Meu marido teve uma questão gravíssima com essa bolsa, ele também fazia o Mestrado no mesmo esquema. Acontece que ele nunca abriu mão da atividade sindical e ele vai mesmo, e viaja e participa de tudo, é muito envolvido, e por isso faltava muito na escola. E aí tiraram a bolsa dele por conta da frequência (sendo que isso, legalmente, não está previsto no regulamento do programa) e ainda entraram com um processo para ele devolver o dinheiro que tinha recebido. Ele estava na PUC também, quer dizer, usou o dinheiro da Secretaria para pagar a mensalidade, então tivemos que nos virar para pagar o que era devido ao Estado e ainda continuar bancando o curso, porque ele não tinha terminado. Foi duro. E eu peguei uma birra maior do sindicato, porque no começo eles não quiseram ajudar em nada, ou seja, ele estava se prejudicando pela sua ação no sindicato, que exigia mais do que um emprego te exige e na hora do vamos ver nada acontece? Ah, não, falei prá ele se afastar um pouco, tivemos algumas brigas por conta disso. No fim das contas o sindicato acabou ajudando com o dinheiro e terminou de bancar o Mestrado dele. Então, depois de tudo o que eu vi meu marido passar, fiquei pensando, já pensou se acontece alguma coisa parecida comigo? Não, não, já paguei o tal pedágio do Mestrado, agora estou livre! Prefiro tentar a bolsa da Capes, que dá uma flexibilidade para quem dá aula, e o dinheiro é suficiente para pagar a mensalidade da pós, então está ótimo.

Embora Rute diga que não pleiteou a bolsa no Doutorado por uma vontade de se sentir livre, ela diz que não acha que sairá da rede a curto prazo.

Não tenho muitas ambições de sair do Estado, não foi prá isso que fiz o Mestrado. Fiz por outras motivações, tinha a ver com o âmbito pessoal, a questão da formação, do aprendizado. Mas a bolsa nunca foi algo cogitado com seriedade nesse momento, porque além das regras para consegui-la serem bem diferentes hoje do que eram quando eu entrei, não quero me comprometer a ficar no Estado. Quero ter liberdade (ou pelo menos a sensação de liberdade) de ir prá onde eu quiser, não quero vínculo. Mas quero terminar logo. Prá mim é uma obrigação. Tem que fazer, tem que fazer. Começou, termina. Sempre valorizei fechamento de ciclos. Adoro formaturas, vou em todas. Na família a gente tem os álbuns, era sempre um momento especial. Então estou nessa. Tenho disciplina para escrever, e sei que uma hora não vou mais poder fugir disso, mas tudo bem, vamos em frente. Eu estou aqui com os meus cargos, tratando de segurar cada um deles. As coisas não estão fáceis como se fala por aí. Quero dar aula em faculdade, prestar concurso, talvez. Mas percebo que para você entrar nesse círculo, precisa ter algum tipo de indicação. E aí vem a questão do capital social, né? Quem é o seu grupo? Com quem você se relaciona? Como esses relacionamentos

podem gerar ganhos para você? Eu não faço parte desse grupo, eu fujo disso. Não tenho panelinha. O máximo que posso fazer é mandar um currículo, preencher um formulário no site, mas é muito difícil que dê certo desse jeito.

Rute lança mão de Bourdieu para explicar melhor essa questão:

A impressão que eu tenho é, pensando em Bourdieu, que conforme vamos chegando mais perto da linha de chegada, vem alguém e coloca o final da corrida alguns metros pra frente. E nunca chegamos. Eu tive uma dificuldade tremenda com o Bourdieu na pós. Nunca tinha lido nada dele, não conhecia o autor. No começo detestava porque não entendia o que ele escrevia. Não é didático, é difícil, arrisco até a dizer que ele escreve mal, mal no sentido de se lixar se as pessoas estão acompanhando ou não. Mas depois, acho que continuei a não gostar dele porque ele toca fundo na ferida, coisas que eu vivi e vivo na minha trajetória. E essa coisa dele falar sobre ver as questões de diferentes posições é maravilhoso. A posição que você ocupa influencia o tipo de pensamento que você vai ter. Ele fala pra mim. Eu falo uma coisa como coordenadora, outra como professora, falava outra como sindicalista. Estava me contradizendo? Não sei, talvez. Mas isso de assumir vários papéis diferentes ao mesmo tempo é de dar nó em qualquer um.

A professora enfatiza o papel do incentivo da Secretaria para o desenvolvimento do Mestrado, mas faz uma crítica pontual ao programa.

No Estado, o Mestrado vale pouca coisa ou quase nada. Eu já estava em uma das faixas superiores por conta do tempo de magistério, então a evolução acadêmica não me ajudou muito nesse sentido. Tive sorte de participar de um programa na pós da PUC, que é de Educação, mas tem história no nome, porque... você sabia disso? Se você é professora de história, tem que fazer Mestrado em História para conseguir a tal diferença no salário. Se não, não. Veja que absurdo, amigos meus que fizeram o Mestrado no outro programa da PUC, o de Currículo, não vão receber a diferença, simplesmente porque são historiadores e, portanto, deveriam ter feito Mestrado em História, não em Educação. A publicação da minha evolução demorou a beça, mas saiu e eu recebi a diferença retroativamente, graças ao termo história presente no nome do programa! Mas não tenho, pessoalmente, do que reclamar. Fiz o Mestrado graças à bolsa da Secretaria, foi importante para eu me envolver nesse meio e depois ver outras possibilidades, de bolsa, inclusive. Acho que teria sido muito difícil conseguir ingressar em uma universidade pública, na USP ou na Unicamp, por exemplo, sem um bom projeto, sem um professor que topasse me acolher. Também não teria como pagar a mensalidade em uma universidade particular, então a bolsa foi determinante.

E sobre as mudanças efetivas na sua vida profissional após a conclusão do Mestrado, Rute diz:

Essa história que é fazer o Mestrado e portas mil se abirão para você, chances profissionais incríveis... Não é bem assim. Eu nunca tive o projeto de fazer o Mestrado para largar as aulas, nem no Estado, nem na prefeitura. Claro que eu vislumbro a possibilidade de dar aula no nível superior, por exemplo. Mas até agora, e eu me formei em 2008, nada aconteceu. Eu também não procurei muito, mas não vieram me oferecer um emprego maravilhoso, que me possibilitasse largar meus cargos. Tenho consciência de toda a dificuldade que envolve nossa profissão. Sou coordenadora, dou aula, ocupo dois lugares diferentes em um mesmo processo, isso te ajuda a ter mais conhecimento do todo, mas não te livra daquilo que aflige tanto um lado quanto o outro. O que eu mais ouço, ainda é aquele discursinho que vitimiza o professor, você fala que é professora e o povo já te olha com cara de dó “é professora, ah, coitada, mas você estudou tanto!, como se professor não tivesse que estudar, como se você tivesse que estudar para se livrar da condição de ser professor! Ou então me dão os parabéns por ser “corajosa”, “que bom que você é professora, eu não seria de jeito nenhum, não vale apenas, ninguém reconhece” e todo esse blá blá blá. Olha, eu realmente não preciso da piedade de ninguém, sou professora, não é fácil, mas sou professora, lutei e luto para que as coisas melhorem, não me venha com auto piedade, fico com raiva de professor que se faz de coitado, os anos de sindicato me trouxeram isso. A gente reclama, reclama, reclama, mas na hora de se mobilizar e exigir, na hora de arriscar o bônus, na hora de se solidarizar com os colegas, cadê? Não tem! Não vai, não adere, não reverbera.

As vantagens de ser professora efetiva no Estado são lembradas por ela.

Acho que ser efetiva na rede estadual te traz como grande vantagem a estabilidade. Isso possibilita que você possa arriscar coisas mais concretas. Estamos comprando, eu e meu segundo marido, que conheci no sindicato, um apartamento na zona leste. Ele também é professor da rede e fez o Mestrado com a bolsa. Aliás, ele teve imensos problemas com essa questão da bolsa, como eu te disse. Eu me afastei do sindicato no momento da dissertação, um pouco porque a relação estava desgastada, um pouco porque fui percebendo que alguns resultados da minha pesquisa desabonavam a questão sindical em alguns pontos. E eu e ele nos acertamos no sentido de “vamos evitar certas conversas”. Certos assuntos, entre a gente, não adiantam ser conversados. Mesmo na época de militância, a gente já tinha muita coisa que dissonante. Então a gente evita, mesmo sendo difícil. Às vezes ele chega de uma reunião, aquelas no domingo que dura o dia inteiro... eu tenho vontade de perguntar, de querer saber, mas me seguro o quanto posso, porque sei que vamos discutir. Ele tem uma posição, eu tenho outra, nenhum de nós vai mudar e não tem porque ficarmos nos irritando, nos provocando, tentando provar que o outro está errado. Então é isso, o Mestrado, para ele, serviu

para um aprofundamento nas questões sindicais, ele se aproximou ainda mais, ao contrário de mim, que me afastei.

E continua:

Ser professor na rede estadual é vantajoso pela estabilidade. Pela possibilidade de faltar quando é necessário. Pelo hospital do servidor. Minha mãe sempre foi bem atendida lá. Não daria para pagar um convênio com essa qualidade em outro lugar. Então, tem esses ganhos indiretos, não estão no salário, mas acabam contando na hora de você decidir deixar isso tudo de lado. Por que eu sei que eu posso mais, mas posso mais aonde? Sair para ganhar menos ou a mesma coisa, para ter condições inferiores, só para poder falar que não estou mais no Estado? Só saio por alguma coisa que realmente valer a pena. Saio por um outro concurso.

Rute reflete também sobre como ela é vista, como mestre, pelos seus colegas e alunos na rede estadual.

O que percebo aqui na rede é uma certa agressividade, entende? As pessoas ficam sabendo que eu sou mestre e me dizem “mas então o que você continua fazendo aqui?” Eu não tenho carro, eles dizem “prá que estudar tanto, nem carro tem?”. Ou então ficam com indiretas, do tipo “eu nunca faria um Mestrado, prá que, prá ganhar 5% a mais?”. Como se eu tivesse ido estudar exclusivamente pelos 5%. É muito frustrante. Até os alunos perguntam o que que eu estou fazendo aqui, dando aula prá eles. Quer dizer, há uma compreensão geral que quem estuda mais não deveria estar dando aula no Estado, é uma loucura esse pensamento. Vai contra a lógica da própria Secretaria, que pensa estar capacitando os professores, quando o que parece é que você se torna muito qualificado para aquilo que fazia e tem a obrigação de arranjar alguma coisa melhor. É um absurdo. Na cabeça deles você não sabe dar aula ou sabe de maneira insuficiente, vai lá, faz o Mestrado, aprende e fica bom demais para continuar onde estava. É um absurdo. Eu nem queria fazer a prova de seleção do Doutorado, foi meu marido e uma amiga muito amiga minha, que fez a especialização e o Mestrado comigo, que insistiram, infernizaram até que eu prestei.

Ela enfatiza o processo doloroso que constituiu o término da dissertação e defesa do Mestrado: *Não acho, sinceramente, que o Doutorado vá mudar a minha vida. O Mestrado por enquanto não me trouxe mudanças significativas no que diz respeito ao salário ou posição na profissão. Trouxe sim, outros dividendos, subjetivos, simbólicos, mas por outro lado me custou muito caro o processo todo. Essas descobertas todas foram muito dolorosas.*

Sobre o futuro, Rute não demonstra grandes expectativas, mas tampouco duvida de novas possibilidades.

Meus planos são terminar o Doutorado, não sei como, mas vou ter que dar um jeito. Não quero nada além da nota mínima, pegar meu diploma e ir cuidar da vida. Talvez seja um caminho prestar concurso para uma das universidades federais. Não é algo que eu tenha descartado, mas tenho pensado muito se tudo isso vale a pena, se compensa o esforço. Não tive nenhum retorno ainda de tudo que investi no Mestrado. Sinceramente, o Doutorado está longe de ser a paixão da minha vida. Essa coisa que você tem que estudar um tema pelo qual você seja apaixonado... Olha, eu escolhi um tema que tem a ver com um interesse meu atualmente, acho que vai me ajudar a compreender certas coisas como coordenadora e como professora. O tema se alinhava ao que o programa da pós engloba, a CAPES se interessou pelo tema, tudo casou. Tenho certeza que vou continuar minha vida profissional como professora, não teria sentido pensar em outra área de pesquisa que não Educação. Sociologia da Educação, no caso. É pragmatismo, não paixão (risos).

E termina confessando suas verdadeiras paixões na vida.

Paixão eu tenho pelo meu sobrinho, paixão eu tenho pelo carnaval... Eu sou jurada de escola de samba, sabia? Desde 2000, quando teve uma escola cujo samba enredo era a chegada dos portugueses no Brasil e eles contrataram alguns historiadores para dar uma assessoria, eu agarrei na coisa e não falto em um desfile, ano após ano. A gente fica concentrado dois dias antes do primeiro desfile, ficamos em um hotel no centro da cidade, não pode falar com ninguém. Nos dias dos desfiles vem a van, nos leva ao sambódromo, aí a gente assiste tudo, volta, dorme e no dia seguinte faz tudo de novo. Eu adoro. O pessoal das escolas já sabe que eu tenho essas faltas reservadas todo santo ano. Mas como eu estava te dizendo, paixão eu tenho é por isso. Pelos velhinhos. Esse contato com o carnaval, eu sou jurada, mas frequento ensaio de escola de samba o ano inteiro, tenho minhas escolas de samba preferidas e coisa e tal, eu converso muito com a velha guarda, os senhorzinhos que ajudaram na fundação das escolas, eles tem tanta coisa prá contar, daria livros e mais livros, um projeto de história oral incrível. Antes de prestar a prova para o Doutorado em Educação bateu forte a vontade de fazer Doutorado em Gerontologia, você acredita? Na PUC tem. Passou pela minha cabeça mudar radicalmente meu objeto de estudo, mas acabou que a coerência falou mais alto. Mas eu ainda tenho vontade, muita vontade, de largar mão desses alunos, essa criançada, e ir ouvir o que os velhinhos tem a dizer.

CAPÍTULO 5 - O ESTUDO COMO ESTRATÉGIA DE ASCENSÃO SOCIAL

Neste capítulo apresento uma análise dos dados relacionados à trajetória pessoal e profissional dos professores entrevistados, buscando compreender sua origem socioeconômica, formação escolar e trajetória profissional, aspectos fundamentais para a análise da posição desses professores no campo educacional. O objetivo é destacar características que possam ter favorecido a possibilidade desses professores cursarem o Mestrado enquanto davam aula na rede estadual de São Paulo, e os ganhos reais e/ou simbólicos advindos dessa formação.

Os dados agora analisados auxiliam a posicionar os professores no campo educacional, considerando que a posição social dos agentes é marcada, principalmente, por comportamentos e atitudes relacionadas à posse de capital (cultural, social e econômico). Sendo assim, a origem social dos agentes se relaciona diretamente à posição por eles ocupada no espaço social. Essa origem influencia disposições frente ao futuro, relacionadas à posse de diferentes tipos de capital e de aprendizagens incorporadas que compõem aspectos do *habitus* familiar, bem como do *ethos* de classe.

De acordo com Bourdieu, a posição social ocupada pelos agentes no espaço social se define na relação com o outro (perspectiva relacional), o que implica no estabelecimento de distinções e estratégias ligadas ao desejo de se posicionarem no espaço social de maneira favorável, de acordo com suas ambições e possibilidades, e que são próprias de um grupo ou classe social. As escolhas que os agentes fazem em suas trajetórias (escolher ser professor e escolher cursar o Mestrado, por exemplo), dizem respeito às posições que ocupam no espaço social e na busca para manter ou melhorar essas posições.

A análise aqui empreendida, além de retomar aspectos das entrevistas, aponta para a existência de certas regularidades que auxiliam na compreensão do ponto de vista que os professores tem sobre si, sobre sua formação e ascensão dentro do espaço que ocupam.

Os professores que participaram dessa pesquisa são, particularmente, bem situados para trazerem, de forma intensa, a experiência de grande parte dos professores da rede estadual de ensino. Eles são, de fato, os primeiros a sofrer os incidentes ou os dramas que marcam o cotidiano escolar. Diferentes de outros agentes sociais que fazem parte desse universo (os alunos, os gestores, os funcionários, os pais), os professores têm menores possibilidades de evitar o desgaste da sala de aula, da burocracia, das más condições de

trabalho, do desprestígio e da desvalorização social. O “mal-estar nas escolas”, embora definido por Bourdieu (2007) como um estado de saúde ou de espírito muito mal definido e identificado, uma vez que o universo das escolas é imenso e comporta muitas particularidades, atinge fortemente os professores, de maneira que todos os entrevistados se referem (de maneira mais contundente ou menos contundente) a esse fenômeno:

Nesses quase vinte e cinco anos de Estado, cheguei à conclusão que só Deus: muito trabalho, pouco reconhecimento, salário baixo, aluno malcriado, diretor casca grossa (Márcia).

Já fui prá atribuição com contagem de pontos errada, já perderam meus documentos, já bagunçaram meus horários de tal maneira que fiquei um ano faltando nas primeiras aulas, já fiquei sem aula na escola que estava e tive que ir caçar aula fora. A burocracia é uma coisa terrível se você não está minimamente por dentro, eles fazem o que querem, você fica dependendo da honestidade de um, da boa vontade do outro (Márcia).

Cada hora a gente sabe de uma coisa: vai mudar a grade, vai mudar o número de aulas, vai mudar o jeito de trabalhar (Álvaro).

Olha, sem querer parecer convencida, mas acontece que o Estado não me merece. Quer dizer, de maneira geral, o Estado não merece nenhum professor. (Helena).

Olha, eu realmente não preciso da piedade de ninguém, sou professora, não é fácil, mas sou professora, lutei e luto para que as coisas melhorem, não me venha com auto piedade(Rute).

Percebendo essa situação, nossos quatro professores, cujas disposições para a ação incorporada nos processos de socialização se assemelhavam em muitos aspectos – devido à origem social de cada um deles (todos provêm das camadas populares, de família cujo progenitor exerce ou exercia profissões de menor status social e com baixo nível de qualificação), à importância que atribuem à educação e à aquisição de conhecimento, e, obviamente, ao fato deles se dedicarem à docência na mesma rede de ensino –, calcularam que, dentro da estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social, o Mestrado seria uma possibilidade a ser considerada.

Ao se analisar os depoimentos dos professores na busca de regularidades que nos auxiliem a compreender aspectos dessa percepção, cabe salientar, inicialmente, que a

educação como valor e a necessidade de seguir adiante com os estudos se destacaram como meio de atingir recompensas materiais e simbólicas:

Teve uma época que até estudamos em escola particular [...] Ela [a mãe] não ajudava na lição, não lia história, mas era mais porque ela tinha dificuldades nisso [...] Eu gostava dos livros, de olhar as figuras, ler os verbetes (Márcia).

Lembro que meus pais exigiam boas notas no colégio sim, mas não tinha uma cobrança muito grande. Eu e meu irmão nunca demos muito trabalho, acho que foi por isso [...] Minha relação com a escola sempre foi boa, não tive grandes dificuldades. Era amigo do pessoal, dos professores. Tem alguns professores com quem converso até hoje, é engraçado a gente estar do mesmo lado agora. Sempre fui bom aluno, não repeti, entrei no curso técnico direto (Álvaro).

Eu sempre gostei de escola, entrei no maternal e nunca mais saí. Como te disse, fiz pré-escola, desde o maternal, e posso te dizer, isso faz toda a diferença para a criança. Lembro das festinhas dos brinquedos, das atividades de coordenação motora. Nós somos espíritas e minha mãe lia muita historinha espírita para crianças, as fábulas que traziam uma liçãozinha de moral [...] Esse estímulo da família, o referencial das minhas tias [que eram professoras], minha mãe lendo, a escola desde cedo, e a ideia de que a educação pode trazer uma vida melhor... (Helena).

Sete prá gente era pouco, sendo negros tínhamos que ser os melhores. Fazer o melhor que pudéssemos, esse era o lema. Para os meus pais quem dava certo ou dava errado na vida era pura questão de comportamento, se tivesse agido certo ou errado, então se a gente agisse certo, tudo ia dar certo, fácil, não? Educação sempre teve grande importância para eles, aquela coisa de não ter tido oportunidade e querer que os filhos tivessem. A admiração pelos professores era grande, professor sempre foi alguém que suscitou muito respeito entre meus pais, talvez porque eles não tenham tido a oportunidade de estudar para além do básico, então achavam que quem estivesse em uma posição de ensinar o outro já merecia toda admiração. Posso dizer que ir à escola, ter boas notas, ter o material necessário, tudo isso sempre foi prioridade lá em casa. Meus pais davam um jeito de comprar o que era pedido pelos professores. Lembro pouco da minha infância, mas a maioria do que lembro se relaciona à escola (Rute).

O que se observa é que as famílias dos professores compartilhavam, cada uma a sua maneira, a valorização da escola, pois acreditavam que esta instituição teria a capacidade de melhorar as condições em que seus filhos viviam. A força simbólica exercida pela escola, vista como possibilidade de ascensão social, direcionou as práticas

dessas famílias, umas mais, outras menos. A acumulação das disposições necessárias ao alcance da posição atualmente ocupada no campo educacional pelos professores investigados inicia-se, pois, na família, a qual, graças à importância dada à educação desenvolve diferentes estratégias de investimento para assegurar um futuro promissor aos seus descendentes. Nesse momento, para esses indivíduos, passa a ser gestado a transmissão doméstica do capital, o mais oculto e determinante dos investimentos educativos. Gostar da escola, gostar de estudar, dar valor ao conhecimento e a tudo o que ele proporciona começa na família, e o modo como as famílias dos professores investigados encaravam a instituição escolar contribuiu para que seus filhos pudessem obter uma trajetória escolar sem grandes acidentes (sem grandes traumas ou reprovações) e tivessem vontade de prolongar a sua escolarização.

Eu já venho dessa coisa de me meter em tudo quanto é curso que fico sabendo (Márcia)

A verdade é que eu queria estudar (Álvaro).

Como já demonstrado por Laurens (1992), Lahire (1997), Portes (1993) e Vianna (2000), o sucesso escolar pode ser compreendido como resultado de configurações singulares de relações de interdependência. Embora haja pontos de tensão entre esses autores no que diz respeito a importância de um ou de outro elemento, há um consenso sobre a questão da interferência da família, das dimensões da vida social, das oportunidades que se apresentam, da participação em instituições culturais, religiosas ou políticas e da rede de relações sociais presentes na vida dos agentes. Todos esses elementos aparecem, com maior ou menor intensidade, no depoimento de cada um dos professores.

De maneira geral, fica evidente o sentimento de valorização que os professores nutrem pela educação e, conseqüentemente, pela escola, desde cedo. Esse sentimento é externalizado, por exemplo, pela fala de Rute que, refletindo sobre a sua entrada no magistério, comenta que a mãe lhe deu de presente dois pares de calça, “para fazer bonito na escola”, já que as mulheres da família só usavam saia devido à religião, ou mais diretamente pela fala de Helena, que diz que sua mãe “sempre quis ser professora, e não tendo conseguido, fez o que pode para ajudar as filhas a conseguirem”.

O papel que a família desempenha fica mais claro no caso de Helena, quando ela comenta sobre a vontade que a mãe tinha de ser professora, ou sobre as tias “ricas” que tinham cursado o ensino superior e em especial uma delas, professora doutora na Universidade Federal da Paraíba. Para Álvaro, a professora que orientou a sua iniciação científica foi fundamental para que ele decidisse fazer o Mestrado. Já para Rute, sua inserção no sindicato trouxe novas percepções acerca da pós-graduação e, inclusive, o seu objeto de estudo. No caso de Márcia, creio que a existência de um projeto – ainda que não bem definido, já que ela demonstra a importância que dispensa à aquisição de conhecimento, mas sem muita clareza (*Eu já venho dessa coisa de me meter em tudo quanto é curso que fico sabendo; Não tem jeito, o negócio é estudar*) -, é um elemento que ajuda a compreender os diferentes modelos de sucesso escolar, e, no caso dos professores aqui entrevistados, eu diria os diferentes modelos de sucesso acadêmico.

É possível identificar, junto aos professores investigados, a disposição permanente para a aquisição de capital educacional. Originária das famílias de origem, essa disposição é alimentada pelos professores ao longo da trajetória de cada um e, a meu ver, principalmente após perceberem que cursar uma pós-graduação nível Mestrado poderia trazer melhorias significativas em sua inserção profissional e social. Crendo no que Bourdieu chama de “valor redentor da educação”, os professores desenvolveram estratégias que possibilitaram a superação dos obstáculos iniciais para a acumulação do capital cultural sob sua forma de saberes e títulos escolares.²⁴

Certamente, o capital cultural que os professores entrevistados acumularam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional trouxe orientações importantes para posicioná-los no campo educacional, contribuindo para a compreensão e familiarização dos códigos, regras de conduta, bens materiais e simbólicos, enfim, de como o jogo que é jogado no interior do campo; da mesma forma, esse capital cultural possibilitou aos professores

²⁴ O conceito de estratégia aqui adotado foi o formulado por Bourdieu: estratégias como linhas de ação objetivamente orientadas, que os agentes sociais constituem continuamente em sua prática e que se definem no encontro entre suas disposições (*habitus*) e uma conjuntura particular de cada campo (1992). São ações práticas não necessariamente calculadas ou planejadas para certos fins, resultantes dum sentido do jogo, adquirido através da interiorização, pelos sujeitos, das possibilidades objetivas que lhes foram oferecidas, o que os habilita a escolher para si o futuro supostamente mais vantajoso. De acordo com Nogueira (2000), a estratégia não deve ser percebida como produto inevitável de um cálculo custo-benefício, nem como resultado do acaso: “Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática que marca o bom jogador, o estrategista” (p. 128).

perceberem que seu lugar no campo não era suficientemente reconhecido e prestigiado. Assim, cursar o Mestrado é visto como uma estratégia possível a esses professores, impulsionada (no caso de Álvaro e Helena) ou condicionada (no caso de Márcia e Rute) à existência do Projeto Bolsa Mestrado. Possuindo uma origem social e estrutura de capitais relativamente semelhantes e tendo sido colocados sob circunstâncias históricas específicas – dentre as quais tornar-se professor é aqui a mais importante –, os entrevistados jogaram seus dados de acordo com o sistema de percepção e apreciação moldados no campo em que estavam inseridos.

Sobre esse “lançar de dados”, essas escolhas, Bourdieu defende que

as escolhas, mesmo que sejam feitas aparentemente de modo racional, são produzidas pelas histórias individuais ou coletivas, decorrentes das experiências vividas ao longo das trajetórias específicas de cada um: “[...] Os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica (2004, p. 130).

Pode-se concluir, então, que as trajetórias individuais e sociais percorridas pelos professores aqui pesquisados garantiram-lhes a acumulação dos capitais necessários ao ingresso e à permanência no campo educacional em uma situação mais privilegiada do que a maioria de seus colegas professores. A acumulação das competências incorporadas, não apenas como saberes, mas, sobretudo, como senso prático, permitiram que os professores tivessem: 1) percepção que seu lugar no campo educacional não era privilegiado; 2) possibilidades de investir em estratégias a fim de alterar essa situação. Eles puderam, portanto, “avaliar se valia a pena entrar ou não no jogo e quais as condições para jogá-lo” (Bourdieu, 2001).

Considero que a ambição e a vontade de vencer, aliadas às práticas educativas, razões apontadas por Laurens (1992) para explicar trajetórias bem sucedidas nos meios populares se fortaleceram, entre nossos professores, a partir do momento que cada um deles percebeu o lugar pouco valorizado que ocupavam dentro do campo educacional. Como apresentei no **Capítulo III**, ser professor da rede estadual implica no enfrentamento de diversas dificuldades, e em uma desvalorização social. Os professores, compreendendo

que uma estratégia possível para ascender profissional e socialmente era cursar o Mestrado, aproveitaram a oportunidade disponibilizada pela SEE ²⁵.

Os agentes sociais, como enfatiza Bourdieu (2007), constituem-se na relação com um espaço e em relação a esse. Estão, pois, situados em um lugar do espaço social, que pode ser caracterizado por sua posição em relação aos demais: no meio, acima, abaixo, do lado. Para o autor, não há espaço que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e distâncias sociais, embora isso ocorra de dissimulada pelo efeito de naturalização que nos leva a pensar que as coisas são como são. A hierarquização do espaço social está relacionado com o volume de capitais dos agentes, que permitem que conheçam mais e melhor o modo como um campo específico se organiza. Conhecendo melhor essa organização, há maior possibilidade de fazer parte do jogo e mudar algumas regras quando necessário. Os professores pesquisados, portanto, lançaram mão de seus capitais, acumulados ao longo de suas trajetórias, para perceber que o Mestrado poderia significar uma alternativa socialmente mais valorizada e rentável dentro do campo no qual estão inseridos.

Para esses professores, a intenção de cursar o Mestrado não era algo pensado desde a graduação. Nenhum deles falou que sua intenção era, claramente, terminar a faculdade e enveredar direto na pesquisa, embora dois deles tivessem tido um primeiro contato com a área durante a iniciação científica. A possibilidade real de cursar o Mestrado foi se delineando aos poucos, conforme os professores puderam conhecer melhor o campo no qual estavam inseridos, perceber a importância do Mestrado para conquistarem uma outra posição e, obviamente, mobilizaram condições objetivas para que o Mestrado acontecesse: o Projeto Bolsa Mestrado foi uma dessas condições. Sabendo da existência do projeto, os professores puderam sentir e pressentir quais as chances de sua realização profissional e quais posições seriam mais ajustadas às suas possibilidades.

No Brasil, o acesso à pós-graduação pelos agentes mais fracamente dotados de capitais era dificilmente realizado, embora esse processo esteja em franca expansão na

²⁵ Cabe reiterar aqui que, no caso de Álvaro e Helena, os professores mais jovens e que haviam cursado a graduação em uma universidade pública, a USP, o Projeto Bolsa Mestrado na verdade veio como um “algo a mais”, já que Álvaro garantiu que faria o Mestrado mesmo sem a bolsa, e Helena já estava até mesmo cursando o Mestrado quando conseguiu o incentivo (e, inclusive, devolveu todo o dinheiro ao exonerar-se antes de cumprir o pedágio).

última década - como veremos posteriormente ²⁶. É possível dizer, assim, que uma vez que a herança familiar dos professores entrevistados não pressupõe uma longevidade escolar suficiente para a obtenção do título de mestre, o chamado arbitrário cultural dominante não se constitui como capital cultural incorporado originalmente pelos agentes.

Inspirando-se nas concepções antropológicas de cultura, Bourdieu postula que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores e significados que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana (Bourdieu, 2005, p. 110).

Apesar de arbitrários, esses valores e significados, ou seja, a cultura de cada grupo, seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, os valores e significados arbitrários capazes de se impor como cultura legítima, seriam sustentados pelas classes dominantes, e a privação desses valores e significados, ou seja, a privação em matéria de cultura pode não ser percebida, principalmente quando o aumento da privação contribui para que haja um enfraquecimento da consciência dessa privação.

Segundo Bianchini, “se o indivíduo não possui capital cultural simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados, a ausência dos mesmos pode passar despercebida” (2005, p.93). Tomando por base o entendimento de Bourdieu sobre o termo herdeiro, utilizado para designar os filhos das famílias mais cultas e mais bem favorecidas economicamente, dos quais se sabe que provavelmente não terão problemas na escola e farão carreiras universitárias brilhantes, sabe-se que os professores investigados não fazem parte desse grupo; entretanto, esses professores puderam amear capital

²⁶ De 2008 para cá, a Capes expandiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação e aumentou a oferta de bolsas. Se em 2008, havia cerca de 40 mil bolsistas no país, em 2011, foram concedidas 72.071 bolsas de pós-graduação e 30.006 no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), concedida a alunos de licenciatura, em um total de 102.077 bolsas. Já o CNPq, em todas as modalidades, no mesmo período aumentou de 63 mil para cerca de 81 mil bolsas.

suficiente para perceber as potencialidades de um curso de pós graduação nível Mestrado, assim como reunir as condições necessárias para desenvolvê-lo e concluí-lo.

O estudo de Portes (1993) também mostrou que "o conformismo ante os valores e normas da escola" ou o "aprendizado positivo do jogo da sobrevivência escolar" (p.179) é uma disposição que apareceu com algum destaque. A noção de boa vontade cultural, utilizada por Bourdieu (1989), pode aqui ser mobilizada, uma vez que seu princípio básico aponta para um maior reconhecimento do que efetivamente apropriação de capital cultural por parte dos agentes. Existe a percepção da importância desse ou daquele elemento, valorizado dentro da cultura considerada legítima, mas que não se configura em algo natural para quem entrou no jogo tardiamente. Visitar museus de arte, por exemplo: a capacidade de adquirirmos um gosto artístico e consequentemente passarmos a frequentar museus de arte, pressupõe uma formação anterior proporcionada pela família e cultivada pela escola. Ninguém nasce "gostando de arte", não é um dom natural, e sim algo adquirido pela instrução.

Dessa forma, uma criança que é acostumada desde cedo a acompanhar os pais nesse tipo de programa, cuja família discute sobre o assunto, coleciona ou investe em obras de arte, viaja e conhece museus em vários lugares diferentes, obviamente chega em posição de vantagem frente a uma outra criança que nunca colocou os pés em um museu. É o que Bourdieu chama de marca de origem, definida como uma determinada competência adquirida e perpetuada no modo de sua utilização.

Os professores investigados não possuíam a chamada marca de origem, dada à sua origem social, mas reconhecem que não detêm a cultura legítima e, sabendo da sua importância, canalizam esforços sistemáticos para adquiri-la, mesmo que isso implique em alguns sacrifícios pessoais e familiares. As privações culturais são compensadas com uma aspiração fervorosa à aquisição da cultura.

Continuar a estudar após concluída a graduação e, obtido um emprego estável como professor efetivo da rede pública estadual, não era algo planejado desde o início pelos professores, como poderia ser se eles fossem oriundos de famílias economicamente mais abastadas. Entretanto, é necessário que o "herdeiro queira herdar a herança": assim, esses professores foram fortalecendo a percepção sobre a importância de continuar os estudos e, embora não sejam considerados herdeiros no sentido que Bourdieu atribui ao termo, esses professores se predispuseram a perseguir um destino universitário mais

ambicioso e colocar em prática meios de conquistá-lo. O Mestrado é entendido como um instrumento privilegiado: continuar estudando é uma chance concreta de se diferenciar dos pares e galgar degraus mais altos dentro do campo educacional. Para isso, é essencial considerar a estruturação da relação com o conhecimento do agente.

Nesse processo dialético, o indivíduo se encontra em um estado de tensão entre as forças internas (características individuais, disposições interiorizadas na socialização primária) e externas (culturais, sociais, físicas). A meu ver, o curso de pós-graduação nível Mestrado representa para os professores a possibilidade de alcançar no campo educacional lugares hierarquicamente superiores, além de contribuir para sua alta estima e sentimento de valorização. Falas reiteradas sobre a relação entre a conclusão do Mestrado e novas oportunidades profissionais constituem uma tônica das entrevistas e indicam, juntamente com a percepção da péssima situação da docência no nível básico, um forte sentimento de autodesvalorização da condição atual dos professores. Mesmo Álvaro e Rute, que não possuem pretensões de deixar a rede estadual em breve demonstram percepções nesse sentido.

Agora que surgiu essa possibilidade de dar mais aula no ensino superior, quero aproveitar e inclusive engatar o Doutorado[...] Mas não com a Bolsa Mestrado. Não penso em me exonerar, talvez eu fique no Estado por mais uns bons anos [...] Mesmo sabendo que eu fique não quero ter que ficar (Álvaro).

Tenho certeza que vou continuar minha vida profissional como professora [...] Talvez seja um caminho prestar concurso para uma das universidades federais (Rute).

Nas falas dos professores, fica implícito o entendimento que estudar mais é condição para obter ganhos reais em uma profissão desprestigiada socialmente. O sentido atribuído ao Mestrado como possibilitador de emancipação de uma situação social desvalorizada revelou-se extremamente mobilizador de energias subjetivas e materiais canalizadas para um projeto pessoal de escolarização. Essa positividade atribuída à continuidade dos estudos foi também influenciado pelos grupos de referência que cada professor entrevistado ameahou ao longo de sua trajetória. O envolvimento com pessoas que se tornaram referência fornecem determinadas categorias fundamentais de percepção do mundo: são diferentes parceiros ao longo da vida, diretos ou indiretos, pessoas ou

grupos, que emprestam certa força mobilizadora aos professores para prosseguiram seus estudos, fundamentais em um contexto onde se percebe a valorização familiar em relação escolaridade dos professores, mas com moderação.

Havia, sim, a percepção da importância do estudo e o desejo que os filhos estudassem, mas sem a mobilização de esforços especificamente escolares. A presença sistemática e coerente na educação dos filhos, propiciadora da transmissão de disposições facilitadoras de seu sucesso escolar não implicou em investimentos educacionais de peso. A presença da família no caso dos professores se deu, como dito popularmente, “pelas bordas”. Foi criando no contexto familiar um ambiente propício à escolarização porque houve a incorporação da necessidade e do valor dos estudos.

As relações pessoais com o conhecimento são mais complexas e difíceis de ser apreendidas. Suas bases podem ser encontradas nas afinidades individuais que aparecem desde a infância (*Sempre gostei da escola, de ler, de estudar, Na quinta série eu tive pela primeira vez vontade de dar aula*), nas lembranças familiares (*Minha mãe sempre estimulou a gente a estudar, sempre leu prá gente*), nas relações com o meio e com os grupos de referência (*Foi no sindicato que eu aprendi grande parte do que eu carrego hoje em termos de bagagem cultural e política; Fiz cursos ótimos, inclusive com a professora que ia me orientar na iniciação científica e depois no Mestrado*), de impressões da escola e da trajetória de escolarização (*Minha relação com a escola sempre foi boa, era amigo dos professores, converso com alguns até hoje; Sempre gostei de escola, entrei no maternal e nunca mais saí; Sempre fui boa aluna*), mas também nos imprevistos da vida (*Se eu não pudesse clinicar, não iria clinica [...] Veio a docência na minha vida*) ou no reconhecimento daquilo que não se quer (*O magistério serviu para eu aprender o que eu não queria ser como professora; Doutorado eu não quero de jeito nenhum, mas curso aqui e ali, faço todos. Eu adoro*).

Tendo consciência que a “sociologia não dispõe ainda de categorias de análise sólidas para enfrentar questões relativas à dimensão social” (Dubet, 1996), alguns elementos perceptíveis relativos à dimensão pessoal de cada professor, visíveis nas entrevistas, devem ser consideradas nessa equação. A primeira dessas disposições, visível principalmente nas entrevistas de Álvaro e Helena, é uma atitude de conquista diante da vida, de não resignação diante das adversidades, de acreditar ser possível superar

determinadas situações indesejáveis. Perseguir a realização de um objetivo é assumir um projeto para a vida toda e ancorar-se na certeza de que as coisas darão certo.

Vou mudar minha vida. Vou estudar. Pensei de maneira objetiva. E comecei a movimentar as coisas nessa direção (Álvaro).

Se eu quisesse fazer engenharia, por exemplo, seria mais difícil. Mas acho que eu daria um jeito. De qualquer forma, não sofri com a minha opção (Álvaro).

Não sabia com clareza que curso eu ia fazer, mas sabia que tinha que ser na USP. Me perguntavam, “você quer fazer faculdade?” e eu respondia “não, eu quero fazer USP” (Helena).

Um dado que parece relevante para refletir sobre a relação de Helena com suas origens e as possibilidades que se apresentam face a esse contexto. É sua relação com parentes melhor colocados em termos sociais e principalmente com uma tia professora universitária na Universidade Federal da Paraíba. Não há uma disputa com esses parentes, nem a sensação de se sentir “diminuída”, mas sim uma relação orientada por um sentimento de simetria e pela vontade de alcançar um lugar que ela percebe ser possível. Essa ligação dos professores com a noção do possível é algo que merece ser evidenciado aqui com dois sentidos, intimamente relacionados. O primeiro é o de esgotar as possibilidades de ação e fazer o que estiver ao alcance para alcançar determinado objetivo. O segundo é o de não tentar agir fora das condições objetivas de vida, ou seja, de aceitar e atuar, estrategicamente, dentro dos limites dessas condições.

Quando Márcia fala que após ser proibida de clinicar como dentista optou pela docência porque não teria grandes dificuldades em concluir a graduação e o trabalho certamente traria estabilidade e horários flexíveis, esse discurso expressa, sobretudo, a ideia de que ela passou a construir, depois do seu problema na coluna, um novo processo de escolarização, dentro dos limites impostos pelas circunstâncias e fazendo o que lhe era possível fazer. Essa consciência das injunções limitadoras, expressa, por exemplo, a decisão de Álvaro de fazer licenciatura em Física na USP (*Física tem que ser na USP, né?*) e a opção de Helena pela graduação em História. Como seu objetivo maior era frequentar essa universidade especificamente, mesmo que de maneira inconsciente, a professora buscou uma opção dentro daquilo que era mais próximo de ser obtido.

Bourdieu (1998) afirma que o “ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar no mesmo, do mecanicismo auto-regulado, é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente” (p. 84). Assim, pode-se dizer que as possibilidades que se apresentam aos agentes são, na verdade, uma ilusão de poder fazer, de poder via-a-ser, mas que muitas vezes não pode ser realizada, o que gera frustração e desencantamento com a realidade.

Quando as condições presentes, por não serem iguais ou semelhantes às anteriormente conhecidas, não possibilitam a utilização das ações interiorizadas, há um desequilíbrio provocado pela necessidade de produção de um grande esforço e de vontade para a criação de novas e diferentes ações que se adequem à situação presente. Do mesmo modo, quando o projeto de futuro de cada indivíduo, as suas aspirações e desejos estão em descompasso com as condições objetivas da realidade, quando não se concretizam, geram conflitos e frustrações e, conseqüentemente, desequilíbrio. Arrisco dizer que no caso de Álvaro e Helena, esse descompasso é menor em relação ao caso de Márcia e Rute, e uma das possibilidades para explicar esse fato é o momento da carreira que cada um deles se encontra.

De acordo com Hubberman (1995), o que estrutura o ciclo de vida profissional dos professores a partir da perspectiva de carreira é possível delimitar uma série de sequências ou de maxiciclos que se configuram em tendências gerais para os professores. Pode haver uma correspondência entre idade cronológica e fase da carreira, mas isso não ocorre se forma completa nem homogênea. O autor não considera que essas fases sejam sequenciais: “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38), e também não afirma que todos os professores passarão por todas as fases. Existe uma tendência a agir de uma maneira ou de outra, dependendo do tempo de docência, mas não há uma regra para isso: são ciclos de vida que se relacionam a diferentes etapas das vidas profissionais de quem exerce a docência.

Na literatura clássica do ciclo de vida humana, a fase de entrada na carreira, também chamada de fase de exploração ou das opções provisórias, desemboca naquilo que se designa pelo estágio do comprometimento definitivo ou da estabilização ou da tomada de responsabilidades. Para os professores, isso se caracteriza por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Além

de minar outras possibilidades de outra escolha (ao menos temporariamente), significa passar a pertencer a um corpo profissional e adquirir uma relativa independência perante os alunos, os colegas com mais experiência e, sobretudo, as autoridades. Esse é o caso de todos os professores entrevistados, ainda que a experiência docente de cada um deles varie entre sete e vinte e dois anos.

Os professores entrevistados consideram que se encontram em uma fase da carreira que, por conta da experiência acumulada, confiam em seu trabalho e relativizam os insucessos: o fracasso em uma ou outra situação não é encarada como uma responsabilidade individual, mas sim algo a ser compartilhado (com os alunos, com os pais, com os gestores, com o sistema). Eles não se sentem, pois, culpados por aquilo que eventualmente não tenha corrido bem em suas carreiras, acreditam na forma como atuam em sala de aula e são críticos em relação aos outros agentes envolvidos no processo.

Acredito que essa percepção pode ter colaborado para que esses professores buscassem o Mestrado: compreender que desempenhar bem suas funções em sala de aula não é garantia para solucionar às dificuldades inerentes à função docente, que são mais estruturais do que conjunturais, fez com que esses professores percebessem que, para alcançar uma mudança significativa, deveriam buscar iniciativas individuais. Estudar pareceu a melhor delas.²⁷

Fazer o balanço da sua vida profissional a partir do que foi vivenciado até o momento e perceber que nada mudará se alguma coisa não for feita é um catalisador para que os professores busquem a continuidade dos estudos:

Tendo feita uma experiência global do trabalho em situação de sala de aula e imaginando naturalmente que os 20-25 anos que faltam não trarão modificações espetaculares, olhando com desolação para os colegas mais velhos que caíram na rotina ou no cinismo, vivendo num meio em que os alunos são sempre igualmente jovens, enquanto eles se sentem envelhecer, poderá facilmente adivinhar-se em um momento de questionamento, de gravidade variável (Huberman, 1995, p. 50).

²⁷ Para Huberman, “trata-se, em termos não muito precisos, do “meio da carreira”, um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino” (1995, p.43), o que, em termos de faixa etária e tempo de profissão é bem amplo, e engloba os quatro professores que participaram da pesquisa.

É preciso considerar que, obviamente, nem todas as pessoas se frustram e se desequilibram a partir dos mesmos estímulos. Os fatores apontados como geradores de conflitos e mal-estar dos professores, não têm a mesma significância e nem atingem a todos os professores do mesmo modo. A reação de cada professor, o modo de enfrentar as dificuldades, dependerá da avaliação - tanto retrospectiva como prospectiva - que ele fizer de cada situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determinará o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrenta-los. No caso dos professores entrevistados, o Mestrado foi uma estratégia para suprir de alguma forma o mal-estar que os acompanhava, causado pela combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que foram se acumulando durante seu percurso profissional. É perceptível através dos depoimentos que há um mal-estar rondando, que as coisas na escola não estão indo muito bem, que os professores sentem que, por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência que possa reverter a situação de precariedade profissional em que estão inseridos.²⁸

É visível que há um empenho por parte dos professores em realizar o bem seu trabalho e em encontrar satisfação como docente. Esse empenho é representado pelos aspectos positivos encontrados pelos professores a respeito da profissão, dos alunos e da educação em geral. Em todos os casos, e a despeito das dificuldades enfrentadas, houve o estabelecimento de vínculos suficientes para manter os professores exercendo a profissão por vários anos em escolas da rede estadual: os vínculos existem e foram suficientes para evitar o abandono da profissão nos primeiros tempos da carreira. Porém, a manutenção e o fortalecimento desses vínculos estão o tempo todo em jogo e depende do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade. Se essas respostas não são satisfatórias, se não correspondem às expectativas nelas depositadas, os vínculos acabam por se enfraquecer e correm o risco de serem rompidos definitivamente.

Para Márcia, a mais velha do grupo, e com mais tempo de sala de aula, esses vínculos já estão bastante fragilizados. Sua insatisfação frente às condições de trabalho na rede é proporcional ao decréscimo do seu nível de ambição. O tortuoso processo da sua

²⁸ Esse mal-estar é percebido com muito menos intensidade no caso de Álvaro, o único homem do grupo. Isso me leva a pensar que a questão de gênero pode ser uma variável importante no modo com que as atenções em uma outra oportunidade. dificuldades do trabalho docente são percebidas e encaradas. Certamente esse aspecto é algo a ser estudado com maior

orientação na dissertação do Mestrado foi traumático o suficiente para que Márcia não queira nem ouvir falar de Doutorado. Duvidando que seu título de Mestre vá trazer o retorno inicialmente esperado, ela prefere investir em cursos que tenham mais relação com seus interesses pessoais, como o curso livre de Teologia que está fazendo. Rute também evoca essa ideia ao comentar sobre o que realmente a interessa nessa vida: seu sobrinho, o carnaval e as conversas com os velhinhos das escolas de samba.

Para Márcia, há uma certa lamentação por seu período de ativismo na profissão, e nos poucos resultados alcançados com esse ativismo. Ela enfatiza, uma “maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma nostalgia do passado, uma mudança da ótica geral face ao futuro” (Huberman, 1995, p. 45). É a evocação de um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional, a vontade de dar vazão a interesses pessoais e se desprender daquilo que foi a atividade principal de uma vida toda. Há uma aceitação em relação ao que foi possível fazer, mas não é necessariamente uma aceitação positiva.

Para Rute, isso também aparece: como o Mestrado para ela também não foi um processo fácil, pelo fato de ter colocado em questão suas relações com o sindicato dos professores, e embora ela esteja com o Doutorado em curso, ela deixa claro que não vive para isso e que suas paixões na vida são outras. Estuda porque foi pressionada para isso e porque as condições objetivas possibilitaram que as coisas acontecessem.

Rute demonstra um grande lucidez ao mobilizar os pressupostos de Bourdieu, principal referencial teórico na sua dissertação de Mestrado, para refletir sobre sua própria trajetória. Além de se referir sobre o “não-lugar” do sobrinho, que não se sente confortável nem na escola pública (onde é considerado um “riquinho”), nem na escola particular “onde é considerado um “burguesinho”), sobre o seu próprio “não-lugar” (professora, coordenadora? sindicalista?), ela avalia a conclusão do Mestrado à luz dos conceitos de campo e capital social (*Quem é seu grupo? Com quem você se relaciona? Como esse relacionamento podem gerar ganhos prá você? Eu não faço parte disso*) e conclui que o Estado traz uma estabilidade e algumas vantagens (o Hospital do Servidor Público, por exemplo), das quais ela não gostaria de abrir mão.

O conteúdo dos depoimentos obtidos permitiu constatar a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente. Baixos salários, falta de reconhecimento da sociedade e o modo

como está organizado o sistema educacional, assim como a escola enquanto instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com seu trabalho. Helena, por exemplo, se refere à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho na rede estadual paulista. Evidenciam-se, ainda, outros aspectos provocadores de insatisfação no trabalho: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor (os “caderninhos”), a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional (“você é nova e inteligente: saia da rede”).

De acordo com Pereira (2001), experiências como as relatadas por Márcia, que demorou mais de seis meses para saber da existência do Projeto Bolsa Mestrado e seguiu pagando com dificuldade as mensalidades da faculdade particular, e por Helena, que teve seu pedido de evolução acadêmica negado porque era formada em história e realizou o Mestrado em Educação, devem ser interpretadas como o produto de um conjunto de ações que nada têm de extraordinárias.

Muito embora às vezes, senão quase sempre, deem a impressão de fatos notáveis, são, na verdade, ações comuns e sistemáticas, embora não necessariamente racionalizadas e planejadas. Seria muito tentador interpretar [...] aparentes confusões [...] como ações deliberadas e conscientemente planejadas por algum desígnio maligno. Os erros reiterados [...] e a demora em solucioná-los, algo quase impensável de ocorrer com a magistratura, com os altos escalões do executivo e com o poder legislativo, cruzados com uma multiplicidade de ações rotineiras, perseguições, inquéritos administrativos, baixos salários, “gatilhos” salariais não pagos, vantagens retiradas ou não cumpridas, seguramente revelam tanto a desvantagem da posição do magistério oficial no espaço das carreiras públicas quanto o desencorajamento no seio do campo do poder a fazer investimentos na educação pública, tendência só adequadamente explicada se for considerada, como já se disse, uma ordem social que encontra nas estratégias de distinção, isto é, nas estratégias dos bens raros e legítimos, um dos mais poderosos recursos de sua reprodução. Além disso, deve também ser considerada a dificuldade e talvez a incapacidade do sistema político na época em aparelhar a administração pública dos meios adequados a um mínimo de racionalidade administrativa (Pereira, 2001, p. 54).

Ocupar baixas posições na hierarquia funcional implica, portanto, estar sujeito aos desmandos de uma administração pública não racionalizada ou em lento processo de racionalização. O Mestrado é encarado pelos quatro professores como uma tentativa de

subir algumas posições nessa hierarquia. Não há, portanto, nada de desinteressado na busca desses professores pelo Mestrado, mas sim uma busca por formas de investimento que deixem claro uma certa superioridade em relação aos pares, uma vez que “os sujeitos sociais se distinguem pelas distinções que eles operam”.

Na ótica aqui adotada, ao ingressarem na pós-graduação, os professores não estão apenas dando vazão a sua sede de saber, mas estão sim buscando alçar outra posição em um determinado espaço social, regido por leis específicas, por um certo tipo de disputa material e simbólica e por pessoas prontas a disputar esse jogo. O campo é lugar de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas, em que nada acontece por acaso, e onde as possibilidades e impossibilidades não são iguais em todos os momentos. A possibilidade de fazer o Mestrado, portanto, apareceu para os professores em um momento de confluência das condições subjetivas (a percepção de que continuar estudando traria melhorias na vida profissional) e as condições objetivas (a bolsa da SEE).

Assim, temos que, para os professores investigados, os grupos de referência foram importantes para a construção e manutenção de seu projeto de escolaridade prolongada, assim como a apropriação que fizeram das suas origens (perceptível no valor que cada um deles atribuiu à educação e ao conhecimento), sua mobilização pessoal e estratégias que empregaram para alcançar esse projeto. Ter concluído o Mestrado é resultado dos cálculos que os professores fizeram sobre os investimentos e os ganhos, materiais e simbólicos que o diploma traria. Os títulos escolares, no caso o título de mestre, é dotado de certas garantias institucionais e de valor simbólico, que possibilitam ao seu portador alcançar mais oportunidades de trabalho e um símbolo de distinção social. Assim, *apesar de e por conta de* perceberem as dificuldades inerentes à condição do magistério na rede estadual paulista, os professores entrevistados viram na obtenção do título uma possibilidade de ascensão cultural, social, profissional e mesmo econômica.

No entanto, reitero aqui o ponto de vista que norteia a interpretação dos dados empíricos coletados: as circunstâncias apontadas aqui de maneira isoladas não são, em si, facilitadoras de escolarização prolongada. É somente em contexto, na interdependência dos elementos, que emergem possíveis explicações. A trajetória escolar de sucesso que os professores investigados construíram advém de um encadeamento temporal de posições que eles foram ocupando sucessivamente no espaço social, e que se relacionam com

disposições interiorizadas (dinâmicas internas das famílias e características pessoais dos agentes) e disposições adquiridas.

Assim, considerar que os professores aqui entrevistados fizeram o Mestrado por livre e espontânea vontade é associar esse fenômeno às qualidades inatas do agente e à ideia de deliberação voluntária, que supõe que supõe que toda decisão resulta da escolha entre múltiplas possibilidades, após terem sido pesadas as vantagens e desvantagens de cada uma delas. Como ressalta Bourdieu (1989), as escolhas profissionais (e acadêmicas) não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um agente racional, mas sim fruto de um senso prático obtido pela posição que esses agentes possuem no campo em que estão inseridos.

Embora seja difícil desvendar a lógica por trás das escolhas desses professores, que em determinado momento da vida decidem se tornar mestres, é possível considerar que aí estão engajados princípios de seleção, esquemas de percepção e de apreciação que não são aleatórios. Essa escolha está relacionada com objetivos, nem sempre muito claros, que se quer perseguir e com o grupo no qual se pretende buscar distinção. Desse modo, para se compreender as escolhas individuais, é preciso considerar as estruturas objetivas do campo profissional dos professores, assim como suas lógicas de funcionamento e de transformação.

A escolha pelo Mestrado – que exige um longo tempo de dedicação e alguns sacrifícios para ser concluído – depende muito estreitamente do capital escolar e cultural, (nos termos formulados por Bourdieu) que o professor traz da sua trajetória. Essa dinâmica converge em favor dessa decisão ter sido feita, consciente ou inconscientemente, em razão da atração que a possibilidade de seguir os estudos exercia sobre o professor. Passa a haver, após pesados os prós e os contras, e avaliadas as possibilidades de alcançar o objetivo, um investimento dos professores na realização desse projeto, e então eles colocam em prática certas estratégias, mais evidentes nas trajetórias de Álvaro e Helena, (que desde a graduação se enveredam pela iniciação científica,) e na de Ruth (que entra em um curso especialização tão logo termina a faculdade). Pode-se supor que não haja aqui uma escolha feita com o objetivo de alcançar uma “ascensão social meteórica”, mas há, sim, a aposta em conquistar uma posição mais valorizada socialmente, assim como perspectivas de uma promoção futura.

As escolhas, portanto, não são independentes da mecânica do campo e da posição que o agente ocupa dentro do campo. Escolher cursar o Mestrado parece ser proveniente do esforço desses professores em qualificar a sua (re)integração no interior do campo educacional. Mas, como isso se dá na prática? Os professores que obtém o título de Mestre realmente conseguem se (re)inserir no campo educacional com alguma vantagem em relação aos outros professores? A partir de dados sobre a pós-graduação no Brasil e da reflexão dos professores entrevistados sobre as mudanças efetivas na sua vida profissional após a conclusão do Mestrado, o capítulo a seguir tenta apontar algumas possibilidades para essas questões.

CAPÍTULO 6 - O MESTRADO COMO FORMA DE DISTINÇÃO SOCIAL

Compreender a busca dos professores entrevistados pelo título de Mestre é compreender suas práticas como produto de um sentido do jogo social e historicamente construído e incorporado como *habitus*, com disposições constituídas por capitais específicos, que lhes permitiram lançar mão de estratégias a fim de atingir uma (re)qualificação no campo em que estavam inseridos. Como demonstrado no capítulo anterior, certos capitais e disposições incorporadas aos *habitus* desses professores proporcionaram condições para que eles percebessem e valorizassem oportunidades que poderiam melhorar sua posição social. O Projeto Bolsa Mestrado foi uma dessas oportunidades.

Sem dúvida, a obtenção do diploma de Mestrado pode ser compreendido como o reconhecimento final de um longo processo de socialização em que disposições do *habitus* desses professores se constituíram para que isso ocorresse. A apropriação do capital objetivado (o título de Mestre) pressupõe capital incorporado e supõe disposições e competências que não são universalmente distribuídas, apesar de parecerem inatas. Mas como o valor distintivo do título de Mestre, dado pela competência exigida para alcançá-lo, e, conseqüentemente, pela sua raridade, foi percebido pelos professores após a obtenção do diploma? Para analisar essa questão com maior profundidade, trago aqui alguns dados acerca dos cursos de Mestrado no Brasil.

De acordo com dados disponibilizados no site do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), houve uma evolução significativa no número de programas de Mestrado no Brasil entre os anos de 1996 e 2009. Se em 1996 havia 1.187 programas de Mestrado no país, em 2009 esse número pulou para 2.676, o que significa que o número de programas de Mestrado *mais que dobrou em um período de 13 anos*.

Gráfico 1 - Evolução do número de programa de Mestrados, Brasil (1996-2009)

Fonte: Coleta CAPES (CAPES, MEC). Elaboração do Núcleo de RHCTI do CGEE.

Nota: O total de programas de Mestrado neste gráfico não é igual à soma de Mestrados acadêmicos e profissionais no período 1999-2004. Essa diferença corresponde aos programas mistos, que deixaram de existir em 2005.

É natural, portanto, que o aumento do número de programas de Mestrado no Brasil, tanto o acadêmico quanto o profissional, implique no aumento do número de títulos concedidos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 2- Número de títulos de Mestrado e de Doutorado concedidos no Brasil (1996-2011)

Fonte: Coleta CAPES (Capes, MEC). Elaboração do Núcleo de RHCTI do CGEE.

Em 1996, foram concedido 10.389 títulos de Mestrado no Brasil. Já em 2011, esse número subiu para 42.830. A maior parte da concessão desses títulos de Mestrado se localiza na região sudeste do Brasil, realizados na área denominada multidisciplinar.²⁹

²⁹ Em 23 de janeiro de 2008 através da Portaria nº 9, a CAPES, após a decisão do Conselho Superior em sua 44ª reunião, de 5 de dezembro de 2007, criou a Grande Área Multidisciplinar e, dentro dela as áreas Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais e Biotecnologia. Além disso, criou dentro da área Interdisciplinar, as subáreas Meio-Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas; e Sociais e Humanidades. Essa decisão foi justificada pela necessidade operacional de para atender a necessidade de organização do processo de avaliação e fomento realizado pela CAPES, uma vez que é a partir da configuração da Tabela de Áreas de Conhecimento que são organizadas as Áreas de Avaliação.

Tabela 1 - Número de títulos de Mestrado concedidos no Brasil por região (1996- 2009)

Região	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	1996 a 2009
Total	10.389	11.703	12.540	15.044	17.886	18.977	22.765	25.405	26.866	30.778	32.410	33.071	36.189	38.800	332.823
Norte	135	136	208	210	278	186	306	382	632	775	949	913	1.276	1.392	7.778
Nordeste	1.103	1.280	1.300	1.694	2.084	2.008	2.566	3.013	3.220	3.870	4.240	4.696	5.566	6.123	42.763
Sudeste	7.018	7.598	8.255	9.526	11.008	11.990	13.873	15.461	16.193	17.896	18.374	18.483	19.665	20.880	196.220
Sul	1.790	2.123	2.315	2.910	3.692	3.827	4.671	5.045	5.231	6.261	6.637	6.779	7.103	7.687	66.071
Centro-Oeste	343	566	462	704	824	966	1.349	1.504	1.590	1.976	2.210	2.200	2.579	2.718	19.991

Fonte: Coleta Capes (Capes, MEC). Elaboração do Núcleo de RHCTI do CGEE.

Gráfico 3 - Taxa de crescimento do número de programas de Mestrado por grande área do conhecimento, Brasil (1996 – 2009)

Fonte: Coleta Capes (Capes, MEC). Elaboração do Núcleo de RHCTI do CGEE.

Se considerarmos que o aumento do número de programas de Mestrado no Brasil e, conseqüentemente, da concessão de títulos de Mestre nos últimos anos, provocou um “efeito inflacionário” ao tornar o diploma acessível a um número maior de pessoas, o raciocínio de Bourdieu a respeito da chamada “explosão escolar” (para se referir à intensificação da concorrência pelos títulos escolares na França da década de 1960), pode ser aqui utilizado. Cabe refletir, nesse contexto, que, embora o aumento no número de Mestres possa significar a existência de uma população formalmente mais educada, com adequados níveis de qualificação profissional, capaz de se ajustar aos permanentes avanços tecnológicos do processo de trabalho e dos bens e serviços em geral, além de um maior

investimento na pesquisa, “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam anteriormente” (Bourdieu, 1998, p. 150).

Isso quer dizer que, em 1996, o título de Mestre era mais valorizado no mercado de trabalho, uma vez que menos instituições ofereciam o curso, o processo seletivo era mais rigoroso e, portanto, a frequência do diploma era mais rara. Bourdieu chama esse processo de “dialética da desvalorização e recuperação” e afirma que ela tende a nutrir-se a si própria:

A transformação da distribuição dos cargos entre os portadores de títulos que resulta automaticamente do crescimento do número de titulados faz com que, a cada momento, uma parte dos portadores de títulos – e sem dúvida, em primeiro lugar, os que são mais desprovidos dos meios herdados para fazer valer os diplomas – seja vítima da desvalorização. As estratégias com as quais aqueles que estão mais expostos à desvalorização esforçam-se por lutar – a curto prazo (ao longo da própria carreira) ou a longo prazo (mediante as estratégias de valorização da escolarização dos filhos) – contra essa desvalorização, constituem um dos fatores determinantes do crescimento do número de diplomas distribuídos que, por sua vez, contribui para a desvalorização (1998, p. 152).

O gráfico abaixo apresenta a taxa de emprego formal no dia 31/12/2009 de Mestres titulados em cada um dos anos do período. A curva apresenta uma permanência em um patamar relativamente elevado (acima de 70%) para os Mestres titulados entre 1996 e 2004, caindo de maneira progressivamente mais acentuada a partir de então. Uma das possibilidades para compreender essa tendência são as considerações de Bourdieu a esse respeito. O fato do número de Mestres ter aumentado ao mesmo tempo em que diminuiu a taxa de emprego formal para pesquisadores com essa titulação pode demonstrar uma incipiente saturação do mercado: falta emprego para tanto mestre, embora isso não possa, aqui, ser afirmado categoricamente.

Gráfico 4- Mestres titulados no Brasil (1996-2009), que possuíam emprego formal no dia 31/12/2009

Fonte: Coleta CAPES (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Também vale a pena chamar atenção para o fato de que a remuneração dos Mestres titulados em 1996 – R\$ 8.689,55 – era 77,5% superior à dos titulados no próprio ano de 2009 – R\$ 4.894,52. Houve, assim, uma queda na taxa formal de emprego para os mestres, e uma diminuição substancial em sua remuneração. Certamente, esses fenômenos não estão relacionados aleatoriamente.

Gráfico 5 - Remuneração média recebida em dezembro de 2009 pelos mestres titulados no Brasil entre 1996- 2009, que possuíam emprego formal no dia 31/12/2009

Fonte: Coleta CAPES (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Nessa equação, que envolve o aumento do número de títulos de Mestre e queda do emprego formal e da remuneração média dos titulados, mais um elemento pode ser acrescentado: a natureza jurídica das instituições que passaram a oferecer cursos de Mestrado no período em questão.

Gráfico 6 - Distribuição percentual do número de programas de Mestrado por natureza jurídica das instituições (1996-2009)

Fonte:

Coleta CAPES (Capes, MEC). Elaboração do Núcleo de RHCTI do CGEE.

Enquanto as instituições estaduais e federais sofrem um decréscimo em relação ao número de programas de Mestrado que oferecem, as instituições particulares mais que dobraram o seu percentual, saltando de 8,68% em 1996, para 20,27% em 2009. Assim, embora as instituições públicas ainda concentrem grande parte da oferta de programas de Mestrado no Brasil, a fatia pertencente às instituições particulares vem aumentando consideravelmente.

As principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aqueles que entram no mercado desprovidos dos meios herdados para fazer valer seus diplomas, pois o valor do diploma vai depender da inserção do seu detentor do ponto de vista econômico e social. Majoritariamente, esses diplomas menos valorizados são obtidos em instituições privadas de ensino, cujo reconhecimento e prestígio acadêmico é menor se comparado com as instituições públicas. Assim, o filho do diplomata ou do professor universitário, por exemplo, terá maiores chances de ver o seu diploma de Mestre valorizado, do que filho do motorista ou do porteiro, principalmente se ambos frequentarem o curso em uma instituição menos renomada no campo educacional.

A transformação da distribuição dos cargos entre os portadores de títulos que resulta automaticamente do crescimento do número de titulados, faz com que, a cada momento, uma parte dos portadores de títulos – e sem dúvida, em primeiro lugar, os que são mais desprovidos dos meios herdados para fazer valer seus diplomas – seja vítima da desvalorização. As estratégias com as quais aqueles que estão mais expostos à desvalorização esforçam-se por lutar – a curto prazo (ao longo de sua carreira) ou a longo prazo (mediante as estratégias de escolarização dos filhos) – contra essa desvalorização constituem um dos fatores determinantes do crescimento do número de diplomas distribuídos que, por sua vez, contribui para a desvalorização. A dialética da desvalorização tende, assim, a nutrir-se a si própria (Bourdieu, 1998, p. 152).

Considerando que os professores investigados fazem parte desse grupo “desprovido dos meios herdados para fazer valer os diplomas”, dada a sua origem social e posição no campo em que se inserem, cabe indagar se eles poderiam ter sido “enganados” com a falsa promessa de ascenderem no campo educacional a partir da obtenção do título de Mestre? A universidade, como instância do sistema de produção e circulação de bens simbólicos, não foge à lei geral de distinção das trocas simbólicas: “todos os bens ofertados perdem sua raridade relativa e seu valor distintivo à medida que cresce o número

de consumidores que são simultaneamente inclinados e aptos a deles se apropriar” (Bourdieu, 1983, p.170).

Assim, se o Mestrado passa a ser uma possibilidade para mais graduados, não há como evitar que o curso sofra uma certa desclassificação. Se há dez anos menos pessoas podiam acessar o Mestrado, o diploma tinha um valor no mercado; se hoje, mais pessoas são Mestres, o valor do diploma é outro, mais baixo em decorrência da sua maior frequência. Não é necessariamente em razão de uma “má qualidade” dos cursos em si, mas é sintomático que a quantidade de cursos de Mestrado existentes seja maior dos que os cursos reconhecidos oficialmente. São, no total, 1.267 programas e cursos de nível Mestrado acadêmico recomendados e reconhecidos pela CAPES, enquanto em 2009, o Brasil contava com a existência de 2.679 programas de Mestrado no total (conforme demonstrado no Gráfico 1 – Evolução do número de programa de Mestrados, Brasil, 1996-2009).

Tabela 2- Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES

GRANDE ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	384	134	1	22	227	611	361	228	22
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	286	72	3	17	194	480	266	197	17
CIÊNCIAS DA SAÚDE	582	135	17	98	332	914	467	349	98
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	305	107	8	18	172	477	279	180	18
CIÊNCIAS HUMANAS	509	206	3	40	260	769	466	263	40
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	454	193	2	88	171	625	364	173	88
ENGENHARIAS	386	153	3	66	164	550	317	167	66
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	185	76	1	6	102	287	178	103	6
MULTIDISCIPLINAR	522	191	22	159	150	672	341	172	159
Brasil:	3.613	1.267	60	514	1.772	5.385	3.039	1.832	514

Legenda:

M - Mestrado Acadêmico

D - Doutorado

F - Mestrado Profissional

M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Fonte: CAPES (www.capes.gov.br, acesso em 13/06/2013).

Entretanto, a despeito da instituição em que o Mestrado for feito, não há como negar que o diploma de Mestre guarda, ainda, a marca da distinção. Basta pensarmos na distribuição percentual da população de dez anos ou mais de idade por nível de instrução no Brasil no ano de 2010, apresentada na tabela abaixo:

Tabela 3 - Distribuição percentual da população de dez ou mais anos de idade por nível mais alto de instrução e sexo, Brasil (2010)

Nível de instrução	Total	Homem	Mulher
Total	100,00	48,62	51,38
Sem instrução	5,74	48,50	51,50
Fundamental incompleto	44,50	51,10	48,90
Fundamental	18,32	48,67	51,33
Médio	23,54	46,19	53,81
Superior	7,46	41,28	58,72
Mestrado	0,32	49,64	50,36
Doutorado	0,12	57,30	42,70

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010). Elaborado pelo Núcleo de RHCTI do CGEE com base nos resultados da amostra do Censo 2010.

Notas: Com as exceções das categorias “sem instrução”, “fundamental incompleto” e “Doutorado”, cada uma das demais categorias de nível de instrução inclui aqueles que completaram o referido nível e aqueles que estão cursando ou cursaram parcialmente o nível imediatamente superior. O ensino fundamental corresponde aos primeiros nove anos de educação regular, que no passado correspondiam às oito séries do ensino de primeiro grau, as quais, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, correspondiam aos cursos primário e ginásial.

A análise dessa distribuição sugere que o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à sua escolarização. Mais da metade da população com dez ou mais anos de idade em 2010 não tinha tido oportunidade para estudar (5,74%) ou ainda não havia concluído o ensino fundamental (44,50%). O mais alto nível de educação da outra quase metade da população distribuíria-se entre aqueles que haviam completado o ensino fundamental (18,32%), o ensino médio (23,54%), o ensino superior (7,46%), o Mestrado (0,32%) e o Doutorado (0,12%).

Embora não tenha sido possível obter junto a SEE o número de Mestres e Doutores que atuam como professores na rede estadual de ensino, entre a população em geral, os mestres são pouquíssimos. No estado de São Paulo, por exemplo, no ano de 2010, eram 155.834 Mestres em uma população de cerca de 40 milhões de habitantes, uma média

de 7 mestres para cada 1.000 habitantes na faixa etária entre 24 e 65 anos de idade, conforme números disponibilizados pelo IBGE. Entre os Doutores, esse número cai para 2,77 por 1.000 habitantes na faixa etária entre 24 e 65 anos de idade. Diante dessa constatação, como negar que o Mestrado é, sim, uma marca distintiva em uma sociedade na qual a escolarização se impõe como um obstáculo à maioria das pessoas?

Tabela 4 - Número e taxa de mestres e doutores por 1.000 habitantes na faixa etária entre 24 e 65 anos de idade por Unidade da Federação (2010)

U. Federação	Mestres	Taxa de mestres	Doutores	Taxa de doutores
Acre	1023	3,33	429	1,40
Alagoas	3274	2,31	1251	0,88
Amapá	865	3,06	263	0,93
Amazonas	4864	3,28	1545	1,04
Bahia	17842	2,63	6715	0,99
Ceará	12417	3,14	3705	0,94
Distrito Federal	24660	18,03	7447	5,44
Espírito Santo	8073	4,42	2252	1,23
Goiás	11809	3,81	3345	1,08
Maranhão	4378	1,56	1593	0,57
Mato Grosso	5459	3,57	1723	1,13
Mato Grosso do Sul	5779	4,70	1607	1,31
Minas Gerais	47338	4,66	16803	1,65
Pará	8003	2,40	2943	0,88
Paraíba	8201	4,57	3182	1,78
Paraná	31017	5,71	9904	1,82
Pernambuco	14296	3,36	5237	1,23
Piauí	3499	2,41	1088	0,75
Rio de Janeiro	78983	9,18	30807	3,58
Rio Grande do Norte	6037	3,93	2380	1,55
Rio Grande do Sul	35736	6,25	12932	2,26
Rondônia	1630	2,15	507	0,67
Roraima	734	3,76	258	1,32
Santa Catarina	20634	6,17	6071	1,82
São Paulo	155834	7,01	61607	2,77
Sergipe	3023	3,08	1209	1,23
Tocantins	1577	2,49	548	0,87

Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010). Elaborado pela equipe de estatística do CGEE com base na amostra do Censo Demográfico 2010.

Temos no Brasil pouco mais de meio milhão de Mestres e quase 200 mil Doutores. Não é o caso de fazer uma apologia à necessidade de termos mais Mestres e Doutores entre a população brasileira, embora o aumento desse índice possa ser positivo. A intenção principal é mostrar que, embora o diploma de Mestrado possa estar sofrendo um processo de inflação, o título continua, sem dúvida, distinguindo os professores entrevistados dos seus pares que não chegaram a esse grau de escolarização (e que são muitos).

Para os professores entrevistados, temos que, pelo menos até o momento da entrevista, o Mestrado tinha trazido limitados retornos significativos em termos de salário ou oportunidades de trabalho. Para Márcia, cuja decisão de fazer o Mestrado teve uma relação estreita com a possibilidade de dar aula no ensino superior e que só conheceu o Projeto Bolsa Mestrado depois que já tinha cursado um semestre da pós-graduação (e ia desistir justamente porque não estava conseguindo pagar as mensalidades), três processos seletivos frustrados foram suficientes para que ela concluísse que o fato de dar aula na rede estadual há tantos anos atrapalha muito na hora de conseguir dar aula em outro nível de ensino.

Eu cheguei à conclusão de que, no fim das contas, dar aula tanto tempo no Estado mais atrapalha do que ajuda. Tenho certeza, e já conversei com colegas sobre isso, que quando as pessoas que selecionam veem lá no seu currículo vinte anos no Estado, pensam, “Xi, essa daí não serve, tantos anos no Estado, já deve ter vícios, não entra no nosso sistema”. Acho que eles também pensam que só dar aula no Estado significa que você é ruim, como “Mas nossa, tanto curso, tanta leitura, até um Mestrado e nunca saiu dessa sala de aula?”. Então, já eliminam.

Essa percepção de Márcia, embora possa ter sido motivada por um certo ressentimento, não me parece de todo equivocada. Com o pouco reconhecimento social dispensado aos professores da rede, dar aula no Estado por tantos anos pode ser, sim, visto como acomodação ou como fracasso por um futuro empregador. O fator idade, de acordo com a análise dela, também pesou. De qualquer maneira, Márcia optou por não participar mais de processos seletivos e “colocou o diploma debaixo do braço”.

Embora ela reconheça que o Mestrado tenha acrescentado no quesito conhecimento, o processo foi árduo, com muitas dificuldades. Destaco aqui uma dessas

dificuldades, não ligada diretamente ao curso e ao processo de orientação, mas ao fato da professora só ter ficado ciente da existência do Projeto Bolsa Mestrado depois de ter usado usados seus próprios recursos para pagar quase sete meses de mensalidade. Embora ela tenha participado do Projeto no início da sua implantação (2005), como uma informação dessas não chega ao seu principal público alvo?

A evolução acadêmica de Márcia demorou mais de dois anos para ser deferida e ela diz ter conseguido “depois de muito brigar”. Não houve nenhuma mudança efetiva na sua condição como professora da rede depois de terminado o Mestrado, fora o pequeno aumento no salário. Como ela já era a primeira professora a escolher as aulas na sua sede, os pontos a mais não contaram muita coisa. A impressão é que Márcia só obtém melhorias na sua vida profissional desse jeito: brigando. “O sofrimento sem fim” em que se constituiu o Mestrado deixou uma marca muito objetiva: Márcia não quer nem ouvir falar de Doutorado. Continua estudando, mas longe da academia. Não acalenta ambições nesse sentido e tem certeza que, mesmo que não tivesse cursado o Mestrado, estaria no mesmo lugar em que estava na época da entrevista: dentro da sala de aula, a pouco tempo de se aposentar.

As percepções de Rute sobre o fim do Mestrado seguem mais ou menos essa mesma linha. Pé no chão, ela afirma não ter muitas ambições de sair do Estado e parece resignada com o fato. Embora não ache que esteja no melhor lugar do mundo para trabalhar, Rute não parece sofrer por conta disso e lembra as vantagens que um cargo como servidora estadual concursada traz: a estabilidade, a assistência médica, a aposentadoria, a relativa facilidade para financiar um apartamento. Para ela, o Mestrado tinha a ver com *o âmbito pessoal, a questão da formação, do aprendizado*, e não com a vontade de “largar as aulas”. No entanto, mesmo não tendo a exoneração no seu horizonte a curto prazo, ela optou por cursar o Doutorado na mesma universidade em que cursou o Mestrado, a PUC, mas dessa vez sem a bolsa do Estado, para não ter que pagar o “pedágio”: *Quero ter liberdade (ou pelo menos a sensação de liberdade) de ir prá onde eu quiser, não quero vínculo.*

Rute considera que o Mestrado não abriu automaticamente *chances profissionais incríveis: Eu estou aqui com meus cargos, tratando de segurar cada um deles. As coisas não estão fáceis como se fala por aí. Eu não procurei muito, mas não vieram me oferecer um emprego maravilhoso, que me possibilitasse sair do Estado.* Rute usa seu próprio

referencial teórico para falar sobre a como enxerga a possibilidade de atuar no ensino superior: *A impressão que eu tenho é, pensando em Bourdieu, que conforme vamos chegando mais perto da linha de chegada, vem alguém e coloca o final da corrida alguns metros prá frente. E nunca chegamos.* Ciente que seu capital social talvez não seja suficiente para conseguir boas indicações de trabalho, Rute admite sair do Estado apenas se surgir uma possibilidade com condições iguais ou melhores: *Só saio por alguma coisa que realmente valer a pena. Saio por um outro concurso.*

Em relação ao seu título de Mestre dentro da rede, Rute é categórica: *No Estado, o Mestrado vale pouca coisa ou quase nada.* A evolução acadêmica também demorou e ela diz ter tido sorte por feito o Mestrado em um programa cujo título levava “História” no nome: *Para a Secretaria, se você é professora de História, tem que fazer Mestrado em História,* o que demonstra um grande equívoco por parte da SEE. Um professor de História só pode querer fazer Mestrado em História? Demonstrar interesse pela Educação é motivo para punição? No caso de Helena, essa punição ficou evidente, já que ela não conseguiu a evolução por esse mesmo motivo.

Rute percebe uma certa agressividade de alguns colegas em relação ao seu diploma de Mestre. É comum que ela seja indagada sobre os motivos que fazem com que ela permaneça na rede. Ou sobre as vantagens em ser mestre, já que “nem carro ela possui”.

Quer dizer, há uma compreensão geral que quem estuda mais não deveria estar dando aula no Estado, é uma loucura esse pensamento. Vai contra a lógica da própria Secretaria, que pensa estar capacitando os professores, quando o que parece é que você se torna muito qualificado para aquilo que fazia e tem a obrigação de arranjar alguma coisa melhor. É um absurdo. Na cabeça deles você não sabe dar aula ou sabe de maneira insuficiente, vai lá, faz o Mestrado, aprende e fica bom demais para continuar onde estava. É um absurdo.

Aqui é perceptível como o Projeto Bolsa Mestrado pode falhar em seu principal objetivo, que é contribuir para a capacitação dos professores, para que isso se reverta em suas práticas na sala de aula. Se não há um plano de carreira, não há um aumento substancial no salário, não há o reconhecimento por parte dos pares, dos alunos, da SEE,

ter o título de Mestre e permanecer dando aula na rede passa a ser encarado como algo negativo, em uma perversa inversão da lógica que concebeu o Projeto.

Em relação ao Doutorado, as expectativas de Rute não são muito maiores: *Não acho, sinceramente, que o Doutorado vá mudar a minha vida. O Mestrado por enquanto não me trouxe mudanças significativas no que diz respeito ao salário ou posição na profissão. Trouxe sim, outros dividendos, subjetivos, simbólicos, mas por outro lado me custou muito caro o processo todo.*

Helena vai na direção contrária quando o quesito é expectativa em relação ao Doutorado: está muito animada com o curso, e a (segunda) exoneração da rede estadual vai permitir que ela se dedique mais aos estudos. A relação com o Estado é, nas palavras da professora, acidentada, cheia de tentativas e de idas e vindas. Como professora, os conflitos começaram no primeiro concurso que ela fez para o cargo, quando sua inscrição foi feita na cidade errada e posteriormente sua prova foi extraviada. Como ficou com uma classificação muito ruim, pois aceitou a solução que a SEE ofereceu, que foi dar a nota mínima para uma prova que nunca apareceu, Helena só foi chamada a assumir depois que já tinha passado em outro concurso para o mesmo cargo, assumido e exonerado. Acabou sendo chamada quando não esperava mais. Foi. E agora está saindo de novo: *Juntando tudo isso, esse descaso todo comigo desde a inscrição errada, e o desgosto de perceber que existem políticas partidárias e não de governo, decidi exonerar pela segunda vez. É o mesmo governo há vinte anos e não há nem mesmo continuidade interna. As coisas começam e não continuam.*

Helena compara sua experiência como professora na rede estadual a *uma sala de aula sem janelas: absolutamente sufocante*. Assume em 2006, pede a bolsa da SEE quando já estava fazendo Mestrado na USP, mas guarda o dinheiro recebido porque pensa na possibilidade de ter que devolver se resolver se exonerar. É exatamente o que acontece: depois de vários conflitos internos e a percepção que a máquina estatal pouco permite iniciativas individuais, Helena devolve a quantia recebida e exonera da rede. A gota d'água que transborda o copo é o indeferimento da sua evolução acadêmica, depois de dois anos tentando provar para a SEE que ter feito o Mestrado em Educação, mesmo sendo da área de História, era passível da obtenção do benefício.

Eu não consegui a evolução acadêmica porque segundo o parecer da Secretaria, eu fiz o Mestrado na Educação e eles achavam que eu devia ter feito na história, porque sou formada em história e dava aula de história. Olha só que coisa ilógica: consegui os pontos a mais que o Mestrado te dá, esses pontos ajudam na atribuição, mas não vale como evolução. Não consegui mudar de faixa e não consegui aumentar meu salário. Foram três anos de processo, de 2008 a 2011, papelada indo e vindo, anexa isso, tira aquilo. Tive que tentar provar a relação da minha dissertação com a disciplina de história. Xeroquei todo o meu procedimento metodológico, que recorre à história oral, e no fim: não, não serve, você é de história e você fez o Mestrado em Educação. Dá prá acreditar? Isso me chateou bastante, fiquei com raiva quando recebi a papelada com a resposta definitiva. Quis despedir o meu patrão, como o Zeca Baleiro fala. Aposto que um biólogo que tenha feito o Mestrado todinho no laboratório ganharia o processo apenas porque no curso estaria lá a palavra biologia.

O Mestrado é encarado de maneira muito positiva pela professora. Descrito como uma consequência da Iniciação Científica, ela afirma que teria feito o curso mesmo sem a Bolsa, uma vez que já estava cursando o Mestrado quando conseguiu o benefício. Por conta do Mestrado, Helena está dando algumas aulas em uma instituição de ensino particular. Suas aulas estão concentradas apenas aos sábados de manhã, mas a professora espera conseguir ampliar essa carga com a exoneração no Estado, que vai deixar suas noites livres, e com a entrada no Doutorado.

Helena considera que o Projeto Bolsa Mestrado pode trazer muitos ganhos para o professor que aproveita o curso, mas vê problemas no modo como esses professores são aproveitados na rede depois que se formam: *O problema é a continuidade, que não existe. Essas pessoas saem da rede e o Estado perde bons professores. O governo tinha que ser mais esperto e valorizar esses professores estudantes, principalmente quem faz pós na área de Educação.* Trabalhar na criação de projetos nas diretorias de ensino, projetos de formação continuada, formação em serviço, desenvolver cursos que não “insultassem a inteligência do professor”, que contassem para um plano de carreira, fazer uma rede de formação interna. Esses são exemplos que a professora dá para essa valorização. Creio que, como Helena não acredita que a condição dos professores possa melhorar em termos salariais e de condições de trabalho, pelo menos a curto prazo, ela considera que os Mestres podem contribuir mais estando fora da sala de aula, trabalhando na formação de outros professores. Para ela, O fato de não existir um acompanhamento dos professores

que participam do Bolsa Mestrado, não haver um canal para o compartilhamento dessas experiências, nem melhorias significativas,

É um total desperdício do potencial humano que eles mesmos formam. Não tem nenhum retorno, nenhuma vantagem em continuar ali. Essa qualificação não é usada na rede, o professor defende o trabalho, pega a ata, se for o caso paga o pedágio e acabou, não muda nada.

Para a professora, o título de Mestre não implica necessariamente que o professor vá ser melhor em sala de aula, mas aumenta muito as possibilidades. Entretanto, o fato de não existir uma melhoria efetiva em termos de carreira, de salário, o Estado acaba sendo a última prioridade para quem trabalha em outra rede ou nível de ensino. Ter ouvido de uma colega da Diretoria de Ensino que ela era nova e inteligente, e, portanto, deveria sair da rede, deu a ideia exata do que pode ser o pensamento de parte da cúpula da SEE. Se uma professora nova e inteligente não tem lugar na rede estadual, qual o perfil dos professores que tem?

Depois que eu, que estudei sobre formação de professores, não pude evoluir academicamente, e ouvi da outra o conselho de sair da rede, o que mais posso esperar? Duvido que isso melhore. Pensar em um plano de carreira, coisa inexistente no Estado, remunerar essas pessoas de forma decente, eu acho que isso está longe de acontecer. O que acontece é que o Bolsa Mestrado qualifica as pessoas para que elas mesmas percebam que ali não é o lugar delas.

Depois que terminou o Mestrado, Helena assumiu um novo cargo em 2008. Tentou novamente por dois anos, mas está decidida a se exonerar pela segunda vez, agora sem as dúvidas que rondavam quando exonerou-se pela primeira vez:

Olha, sem querer parecer convencida, mas acontece que o Estado não me merece. Quer dizer, de maneira geral, o Estado não merece nenhum professor, principalmente aqueles que tiveram essa qualificação, essa oportunidade de estudar sendo bancados pelo próprio Estado.

A gente nunca sabe, mas tudo leva a crer que dessa vez é prá nunca mais. vai ser uma delícia assinar minha exoneração. Não é desdém. É uma libertação. Foi tão difícil, foi um percurso tão duro, desde que perderam minha prova lá em 2003, que hoje tudo me leva a crer que o Estado não me merece. O Estado não serve prá mim, eu não sirvo para o Estado.

O único dos professores que parece não trazer muitas angústias em relação ao seu título de Mestrado é Álvaro. Com um jeito leve de enfrentar a vida, considera que teve muita sorte na faculdade e no Mestrado. Gosta de dar aula, se dá bem com os alunos, considera que trabalha em uma boa escola: não tem grandes críticas a fazer nesse sentido, embora escape uma coisa ou outra : *Me inscrevi para a jornada básica, de vinte horas. Mas cada hora a gente sabe de uma coisa: vai mudar a grade, vai mudar o número de aulas, vai mudar o jeito de trabalhar. Eu nem faço mais grandes planos.*

Álvaro acha razoável o salário que ganha com as aulas na rede, um trabalho temporário no Serviço Social do Comércio (SESC) e algumas aulas em uma faculdade particular. Vê a possibilidade dessa renda dobrar quando assumir mais aulas nessa faculdade, mas se preocupa com a possibilidade de ter que se afastar do Estado, algo que ele não gostaria de fazer, já que, além de gostar de dar aula, também percebe vantagens em ser professor da rede:

Eu gosto de dar aula. Mas também vejo meu cargo como a possibilidade de arriscar outras coisas que talvez eu não arriscasse sem ter ali a garantia de um fixo todo mês. E no Estado, tem aquelas vantagens, que não sei se são exatamente vantagens ou se deveriam ser chamadas assim: se você precisar faltar, você falta; ninguém pega muito no seu pé (pelo menos não na escola em que estou), se você souber levar, dá prá fazer uns acordos, umas combinações. Coisas que em outros empregos não seriam possíveis.

Para o professor, o Projeto Bolsa Mestrado não foi determinante para cursar a pós-graduação, uma vez que ele já havia sido aprovado na USP quando assumiu as aulas: *Eu não sabia da Bolsa Mestrado, não tinha nem ideia. Mesmo que essa bolsa não rolasse, eu ia fazer o Mestrado.* Quando ele soube, viu no Projeto uma possibilidade de ter um orçamento mais folgado. Quando soube da bolsa, “foi na Diretoria, conversou e conseguiu”. Conseguiu até mesmo o valor retroativo referente aos meses em que já estava no curso, mas ainda não tinha a bolsa, algo que não estava previsto no regulamento do Projeto.

Não tive nenhum problema com a seleção e aprovação do meu projeto para o Bolsa. E todo mês estava lá direitinho o dinheiro, era só levar o atestado de frequência assinado pela minha orientadora. Eu podia

continuar com as outras atividades, não tinha que ser exclusivo como teria que ser se tivesse uma bolsa FAPESP, por exemplo.

Álvaro buscou no Mestrado uma *boa oportunidade de aprofundar conhecimentos em um tema específico, de aprender a escrever academicamente, de poder ler mais*. As disciplinas e a escrita da dissertação foram cumpridas sem intercorrências. Não houve problemas para o professor obter a evolução acadêmica: *Estou indo para meu oitavo ano no Estado. Fiz meu Mestrado, consegui a evolução acadêmica. Sem problema nenhum, sem trabalho nenhum. Levei meu diploma e pronto. Aumentou bem pouquinho o salário. Passei de faixa, mas foi só. Nada mudou.*

Sua orientadora do Mestrado gostaria que ele fizesse o Doutorado. Álvaro gosta da ideia, mas descarta a possibilidade de participar do Projeto novamente. Isso indica que, a despeito das poucas críticas dirigidas ao trabalho na rede, a ideia de exonerar-se não está fora de questão.

Agora que surgiu essa possibilidade de dar mais aula no ensino superior, quero aproveitar e inclusive engatar o Doutorado. Já falei com minha orientadora, vou participar do processo seletivo e ano que vem começo. Mas não com a Bolsa Mestrado. Não penso em me exonerar, talvez eu fique no Estado por mais uns bons anos. Mas não quero que seja minha única atividade. Acho que nem a principal. De qualquer forma, mesmo que a exoneração não esteja no meu horizonte atual, não considero a possibilidade de fazer o Doutorado com a bolsa do Estado. Talvez com outra bolsa... Mas não quero ter essa obrigação de cumprir o pedágio. Mesmo sabendo que talvez eu fique, não quero ter que ficar.

Tendo em vista essas considerações, creio que cabe pensar o lugar que o Mestrado ocupou na vida desses professores e no que o diploma colaborou para a sua ascensão no campo educacional. A meu ver, temos aqui um paralelo do que Pereira (2001) batizou de servidão ambígua dos integrantes do magistério da rede estadual de ensino. Para o autor, os agentes do magistério oficial, como categoria profissional dominada, funcionários do Estado e profissionais do simbólico, estão condenados à ambiguidade na abordagem de suas dificuldades materiais e simbólicas, uma vez que são observadas duas vertentes justapostas no discurso: os professores como categoria dominada, em acentuado processo de pauperização, mas ao mesmo tempo componentes de uma pequena nobreza estatutária

declinante e, como agentes do campo simbólico, de um universo com prestígio. Entretanto, como professores da educação básica, na rede estadual de São Paulo, esses professores vivenciam uma posição inferior nesse universo de prestígio, o que pode ser mais doloroso quanto mais esse universo está situado no mais alto do espaço global.

O Mestrado, assim, continua significando uma marca de distinção no universo em que os professores estão inseridos; entretanto, o relativo processo de abertura de portas desse nível de escolarização também não pode ser considerado propriamente uma democratização. Em uma sociedade na qual os diplomas são raros, ou seja, em que o Mestrado é inacessível para a maioria dos agentes oriundos das posições mais baixas e mesmo das médias, a distinção cabe aos escassos diplomados e, em uma sociedade extensamente diplomada, a distinção cabe aos agentes cujos diplomas são mais valorizados.

A consequência disso é a redução do valor simbólico das credenciais dos agentes do magistério público que obtém o diploma de Mestre e a conservação do monopólio, por parte de alguns, da posse de bens culturais mais raros obtidos (o Doutorado, por exemplo, ou títulos obtidos em universidades fora do Brasil). Assim, a meio caminho entre aqueles que estão presos na necessidade cotidiana, carente da liberdade material que caracteriza as classes sociais menos favorecidas, e o privilégio daqueles mais ricos, que podem optar pelo estudo como sua atividade principal, temos a condição de vida dos professores aqui apresentados. O título de Mestre sem dúvida pode alçá-los para posições mais favorecidas dentro do campo educacional, mas esse alcance é limitado e não reverbera dentro da própria rede estadual.

Como observa Bourdieu, o sistema escolar, de uma maneira geral, privilegia as classes dominantes, sendo o sucesso ou fracasso escolar dependentes da relação e da adequação entre as disposições de classe e as disposições institucionais escolares, que pressupõem aprendizados anteriores, proporcionados ou não pela família. Aliado a isso, ainda é preciso considerar que os indivíduos das classes menos favorecidas, mas que possuem alguma escolaridade, muitas vezes aspiram realizações nem sempre adequadas às suas possibilidades efetivas e concretas de realização. A partir da pretensa neutralidade da instituição escolar que postula a igualdade das possibilidades escolares e coloca o sucesso escolar como algo ao alcance de todos os “dedicados”, as expectativas e os investimentos do agente e da família são orientadas para os estudos, em um processo de inflação das

aspirações escolares. Esse processo é bastante visível na questão do acesso ao ensino superior no Brasil, vendido como algo indispensável para o sucesso na vida profissional e pessoal dos sujeitos. A ideia é que sem faculdade, não se conquista nada, não se tem um bom emprego, não se tem um bom salário: não importa qual curso ou qual faculdade está em jogo, o importante é o diploma.

Guardadas as devidas proporções, a obtenção do título de Mestre segue pelo mesmo caminho. A julgar pelos gráficos aqui apresentados, em que se percebe um aumento na oferta de cursos de Mestrado (principalmente nas instituições privadas), ao mesmo tempo em que há um recrudescimento no número de postos de trabalho formais, é possível inferir que há de chegar um momento em que o Mestrado valerá pouco no mercado de trabalho. Atualmente, a maioria das universidades públicas só contrata para professores titulares pesquisadores que tenham no mínimo o título de doutor: o Mestrado apenas não é mais suficiente. O Doutorado será o novo alvo? A linha de chegada, mais uma vez, se distancia dos participantes que disputam essa corrida imaginária.

A entrada de frações, até então fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classe; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares (Bourdieu, 1998, p. 148).

Assim como “excluídos do interior do sistema educacional”, os professores entrevistados compõem o conjunto dos que descobrem não ser suficiente ter acesso aos diversos graus de ensino para ter acesso a posições sociais mais vantajosas. Isso está intimamente ligado ao fato desses professores serem excluídos do interior do universo da produção simbólica, dada sua posição no campo educacional, que se relaciona intimamente com as más condições de trabalho e pouco reconhecimento social da profissão. Condenados a reduzidos rendimentos materiais, os professores da rede estadual gozam de estabilidade funcional (conquanto precária) e de privilégios decorrentes dos rendimentos fixos (mesmo baixos). Estar no sistema sem gozar dos seus lucros, gera uma certa frustração, mas – no caso dos professores aqui entrevistados – e, não uma frustração

suficiente para a derrocada da esperança de retorno dos investimentos, em geral penosamente realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Isto não é uma autobiografia*³⁰

Desenvolver esse trabalho trouxe, além todas as dificuldades que um trabalho acadêmico encerra, o desafio de lidar com minha própria trajetória. Sou filha de professores e, desde criança, os livros tiveram um lugar especial em nossa casa. Muitos livros, vários, espalhados em qualquer canto e por todo lugar. Eu e minha irmã mais nova gostávamos muito de bibliotecas e livrarias e um livrinho infantil era sempre uma ótima opção de presente para nós. A escola, embora por vezes parecesse ter sua importância relativizada principalmente pelo meu pai, que nos dizia “ler é mais importante que estudar”, figurava como espaço central na nossa vida. Estudamos praticamente a vida toda na escola particular em que minha mãe dava aula e nunca houve nenhum grande drama relacionado a esse espaço. Lembro de um zero em matemática, no último ano do ensino médio, que me abalou profundamente, muito por conta da professora, que ficou decepcionadíssima comigo. Mas estudei tanto depois que consegui dar conta de passar “direto”, sem recuperação – foi ótimo! (embora hoje eu não saiba absolutamente nada sobre tudo aquilo que estudei durante semanas).

Sendo assim, o caminho natural a ser seguido era terminar o colégio e ingressar em uma faculdade. Não havia a possibilidade de fazer nada que não fosse isso, nem eu, nem meus pais vislumbrávamos outra coisa. Então vieram as primeiras complicações: fazer o que e em que faculdade? Uma particular estava fora de cogitação: o desafio era entrar em uma universidade pública. Depois de alguns meses de cursinho (um sofrimento), prestei história na USP e fisioterapia na UNESP, em Presidente Prudente. Passei nas duas, mas a opção foi ficar em São Paulo.

A USP assustou um pouco no início e o curso foi bem puxado no começo. Eu não tinha ideia do que enfrentaria em uma universidade, acostumada que estava com um colégio pequeno, em que todo mundo se conhecia e sabia da vida um do outro. De alguma forma fui me adaptando e gostando daquele universo. Fiz amigos, consegui estágio na

³⁰ Essa é a epígrafe — e também uma espécie de advertência ao leitor — que serve de abertura ao livro *Esboço de auto-análise*, de Pierre Bourdieu. Com base em sua trajetória, o autor reconstrói o processo de estruturação do campo acadêmico francês em curso desde os anos 1950.

Estação Ciência e depois no Museu de Arqueologia e Etnologia, descobri os museus e em 2003, já no final do curso, prestei o concurso para professora da rede estadual. Começou aí minha relação com a docência, já que eu havia passado os cinco anos da graduação “incólume”.

Nunca fui ingênua como grande parte dos meus colegas de curso, a ponto de imaginar que poderia contar apenas com o bacharelado em história e trabalhar somente com pesquisa ou atividades correlatas. Eu sabia que daria aula em algum momento e isso não me fazia sofrer, ao contrário, era algo que eu queria genuinamente. Das brincadeiras de infância, a mais marcante foi mesmo a tal da escolinha: como eu gostava de escrever na lousa que meus pais fixaram em um dos quartos da casa, gostava de dar “visto” nos cadernos das alunas (coitadas da minha irmã e da minha priminha – eu era uma professora chata), gostava de todo o imaginário que envolvia o “ser professora”. Via minha mãe trabalhando aos finais de semana, carregada de diários, provas para corrigir, atividades para elaborar, mas embora fosse exaustivo, ela gostava do seu trabalho e dos alunos, dizia que se sentia útil, e penso que foi isso que ficou para mim. Ser professora era algo que exigia muito, mas com indiscutível importância social e que trazia satisfação.

Tendo passado no concurso em 2003, assumi minhas aulas no ano seguinte, já formada. E foi difícil. Bastante difícil, eu diria. A vontade diária de me exonerar dá a ideia exata de como me senti ao longo de todo o ano. Questões pedagógicas (não havia coordenação na escola e tive que aprender tudo na marra, desde preencher diários até descobrir o que seria o conteúdo de cada classe), questões administrativas (fiquei sem receber durante mais de três meses seguidos), questões pessoais com os colegas (os professores mais velhos me olhavam com desdém e diziam para eu desistir daquilo enquanto era nova), e com os alunos (nas primeiras semanas enfrentei uma briga dentro da sala de aula com direito a pontos no supercílio de um dos meninos, além de uma tarde muito animada, com os alunos arremessando as carteiras escada abaixo). Enfim, nada ajudava. Fui ficando porque tinha poucas aulas, a noite tinha turmas de jovens e adultos, que era um pouco mais tranquilo e, principalmente porque trabalhava temporariamente em outros lugares, e o salário do estado, embora pouco, me dava a possibilidade de fazer outras coisas temporárias. Uma professora mais velha me “adotou” e fez as coisas ficarem menos ruins: foi ela quem me ajudou no processo de remoção e, um pouco mais tarde, no processo de inscrição para o Projeto Bolsa Mestrado.

Efetivamente, eu nunca havia pensado em ser Mestre. O que se dizia na graduação era que, se você quisesse engatar um Mestrado, tinha que “colar” em algum professor desde o começo do curso, pois a seleção implicava em ter um projeto afinado com a pesquisa de um deles. Eu não fiz Iniciação Científica; na verdade, eu nem pensei nisso. Achava que era difícil, que eu não conseguiria. Preferi investir em estágios e fiz estágio em muitos lugares, um de manhã, outro à tarde, assistia às aulas a noite. Quando minha colega falou do Bolsa Mestrado, uma luzinha acendeu na minha cabeça e percebi uma possibilidade real de engatar uma pós-graduação nesse nível, já que eu estava terminando a especialização em Museologia. Minha ideia era continuar estudando, já que eu me sentia burra quando não estava fazendo “nada” e abrir o leque de oportunidades de emprego: prestar um concurso, dar aula no ensino superior... Além disso, eu estava genuinamente interessada na área da Educação. Queria entender um pouco melhor o caos no qual estava mergulhada e fazer pós em História nem passou pela minha cabeça, já que eu consegui pensar em várias possibilidades de temas em Educação e nenhum em História. O processo seletivo da PUC me pareceu mais simples do que o da USP. Alguém tinha me dado a dica das boas relações entre a SEE e a PUC. O secretário da Educação na época, Gabriel Chalita, era professor do curso de Filosofia e tinha conseguido um acordo para os bolsistas da SEE pagarem à PUC exatamente o valor da bolsa – que era de R\$720,00 – e não o valor integral do curso da pós, que era em torno de R\$1.200,00. Os bolsistas da Secretaria são viscerais para a saúde financeira da PUC e era nítido o incentivo dado para que essa relação fosse intensa.

Enfim, tendo passado no processo seletivo da PUC, fui atrás da papelada e fui super bem atendida pela funcionária responsável pelo projeto na diretoria de ensino. Sem grandes dramas burocráticos, acertamos o necessário. Todo mês tinha o trâmite de pagar a mensalidade e enviar os comprovantes de pagamento e frequência. No início, foi difícil acompanhar o curso. Muitos alunos eram da Pedagogia e tinham um pouco mais de intimidade com os temas discutidos em aula. Tive que ler bastante e refazer vários trabalhos até me sentir um pouco mais a vontade. Xingava mentalmente meu curso de Licenciatura, pensando “como nunca ninguém me falou disso ou daquilo”? Claro que estava tentando justificar uma série de dificuldades internas, pois hoje vejo o curso de licenciatura de outra forma. Mas quando uma das professoras nos mandou ler o Bourdieu... Ah, o Bourdieu! Aí sim eu pensei “como eu passo por um curso de licenciatura sem nunca

ter ouvido falar desse autor?” Lembrei que, na especialização em Museologia, um dos professores havia comentado sobre o trabalho que Bourdieu fez envolvendo os museus de arte. Recuperei a referência, comprei o livro e pensei, é isso! Quando, em conjunto com minha orientadora, consegui pensar na possibilidade de associar o trabalho educativo que realizava no Museu Lasar Segall, com a área da Sociologia da Educação, adotando Bourdieu como referência, as coisas ficaram mais fáceis para mim. A coleta de dados e mesmo o processo de escrita correram bem, muito por conta do meu interesse do tema e também pelo modo como minha orientadora conduziu o processo. Tendo ouvido histórias terríveis de orientadores que não leem os trabalhos, ou que “abandonam” intelectualmente seus orientandos na hora da defesa, posso dizer que tive muita sorte nesse encontro.

Por outro lado, minha relação com meu trabalho como professora degringolava. A escola em que eu estava era melhor, mas a realidade do cotidiano escolar há muito já se impusera para mim. As condições de trabalho, o tratamento dispensado aos professores pelo estado e pelo próprio corpo gestor, as dificuldades com os alunos, tudo isso ia me desgastando de tal maneira que um dia cheguei em casa depois de cinco aulas infernais e joguei fora todo o material que havia preparado nos anos anteriores. Apostilas, cópias de textos, recortes de jornal, slides... Tudo foi parar na lata do lixo. Considero que, simbolicamente, esse gesto representou o meu “divórcio” em relação ao estado. A partir dali, eu estaria presente fisicamente, mas apenas isso.

Não foi coincidência esse fato ter acontecido no final de 2008, pouco depois da minha defesa. O Mestrado, as leituras, as aulas, o contato com os colegas, tudo isso, ajudou a compreender melhor minha realidade, mas não me deu possibilidades de mudá-la. A cada Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), eu tinha vontade de gritar, “Gente, vocês não percebem?”, mas me calava. Longe de mim achar que eu era melhor que meus colegas, aliás, tenho uma profunda admiração pela maioria deles. Posso falar que na escola em que estou até hoje, a equipe de professores do noturno é composta por excelentes profissionais, que se garantem em termos de conteúdo e comprometimento. Mas a questão não era essa. A questão é que tudo aquilo que fazia parte da escola parecia que ia ficando cada vez mais distante de mim: os diários, os projetos pedagógicos, os planos de aula, tudo me parecia inócuo, ineficaz, sem sentido. Para quê? Para quem? No que isso muda? Cada vez mais a imagem que eu tinha daquele cenário era de um grande campo de batalha, onde cada um desenvolve estratégias de sobrevivência e apenas os fortes chegam ao final (o que

não necessariamente implica uma vitória). É sofrimento para todos os lados, para os alunos, para os gestores, para os funcionários, para os professores... Para os professores nem se fala. São eles que estão na ponta e recebem torpedos de todos os lados. Acompanho o dia-a-dia deles. Ouço as queixas, as mágoas, a sensação de abandono. Vejo muitos deles adoecendo: depressão, problemas nas cordas vocais, alergia ao giz, dor nas costas, mas que mesmo assim vão dar aula, se arrastam para cumprir sua jornada, seja lá por qual motivo for, naquilo que Bourdieu, denomina de “uma desesperança de si”. Coisas que parecem pequenas (afinal, é só entrar na sala e dar a aula, não?), mas que revelam mecanismos que tornam a vida dolorosa, sofrida e até mesmo inviável. Claro que explicar tudo isso não é resolver. Penso que foi essa a minha conclusão no final de 2008, quando me divorciei emocionalmente da rede estadual de ensino. Como escreve Bourdieu: “Por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente o origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas” (1993, p. 735). Assim, penso que descobri essa “possibilidade de atribuir meu sofrimento a causas sociais e assim me sentir desculpado”, e o Mestrado teve papel essencial nessa descoberta. Minha vontade de gritar nos HTPC’s está relacionada a isso: “Colegas, vocês não são culpados! Nós não somos culpados!”.

O Doutorado veio como uma continuidade desse processo. Aliado a algumas questões práticas de fundamental importância (minha orientadora estava agora na USP, com uma vaga aberta para o Doutorado e eu tinha o esboço de um projeto de pesquisa), participei do processo seletivo e entrei, agora sem a bolsa da SEE. Eu não queria mais esse vínculo, já havia ficado na rede o tempo necessário para pagar o tal pedágio, e tinha na minha cabeça que me exoneraria no dia exato em que os dois anos se completassem. Não queria mais dar aula no Estado e já tinha dúvidas se queria dar aula em outra rede, ouvia o sinal do início das aulas e me arrepiava, via crianças de uniforme andando pela rua e atravessava. No entanto, diante de uma demissão inesperada e da facilidade colocada pela diretoria de ensino (minhas chances de conseguir a bolsa, agora com valor reajustado eram boas, uma vez que eu seria, até o momento, o único professor a pleitear o benefício nível Doutorado), “sucumbi” e entrei no Projeto *Bolsa Mestrado & Doutorado*. Entretanto, dessa

vez a coisa não seria tão fluida como foi anteriormente. Não digo por conta das disciplinas, das leituras ou da relação com o espaço da universidade – tudo isso agora era mais fácil – mas pelo meu próprio objeto de pesquisa. Pesquisar os professores da rede que fizeram Mestrado foi me colocar o tempo todo nesse papel também, foi questionar minhas possibilidades e minhas escolhas. Foi perceber que, embora eu esteja inserida nesse universo ínfimo de professores que reúnem condições específicas para cursar a pós-graduação, isso não implica, necessariamente, um rol de opções muito maior do que aquelas que se impunham no início da carreira. A prática docente oferece aos professores condições de trabalho que muitas vezes levam a uma sensação de desvalorização e pouco prestígio, mesmo para quem vai além, se gradua e estabelece uma relação profícua com o conhecimento. Não há lugar na rede estadual de São Paulo para esses professores.

Para mim, é muito claro que o Projeto Bolsa Mestrado foi essencial para que eu pudesse cursar a pós-graduação. Isso não se configurava como uma alternativa factível, pelo menos a curto ou médio prazo. Vários fatores se combinaram e, aliado ao meu senso de oportunidade, a coisa caminhou positivamente. Devo sim, ao governo estadual ter conseguido pagar a mensalidade da PUC. Não sei se teria sido impossível de outra forma, mas certamente teria sido muito mais difícil. Mesmo assim, não sinto que devo nada ao Estado. Considero que sua estrutura tirou minha vontade de dar aula e isso não pode ser mensurado em termos financeiros. Além disso, nenhum ganho efetivo dentro da rede foi conquistado com meu título de Mestre. Minha evolução funcional demorou mais de quatro anos para sair, por simples descaso da secretaria da escola em que trabalho e depois por uma desorganização interna da diretoria de ensino. Nesse meio tempo, tive que ouvir várias vezes dos funcionários envolvidos que “eu achava que eles não tinham mais nada para fazer” ou que “eu ficasse tranquila, pois receberia retroativo e ficaria rica”. Realmente, recebi retroativamente, no início de 2013, após uma via sacra entre a escola e a diretoria de ensino. Mas nem de longe fiquei rica (aliás, esse jamais foi o objetivo e jamais poderia ter sido). Pulei da faixa I para a faixa IV, mas sem plano de carreira, efetivamente isso não significa nada. Continuo sendo a última a escolher as aulas. De brinde, ganhei, incontáveis vezes comentários do tipo “Mas estuda tanto, por que continua dando aula aqui?” ou “Mas prá que estudar tanto se continua dando aula aqui?”, “Fazer Mestrado não serve para nada mesmo”, vindos de colegas professores, do diretor (que inclusive, em um determinado momento, sugeriu que eu “sossegasse”, parasse de

procurar “sarna prá me coçar”, “pegasse carga máxima e encontrasse um professor para casar, ter um apartamento e um carro –perfeitamente possível juntando o salário de dois funcionários públicos”), de amigos e – pasmen – dos próprios alunos! “Professora, se você é tão boa, por que continua dando aula prá gente?”.

Assim, ter contato com um objeto de pesquisa tão intimamente ligado à minha história, foi uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que pude refletir com mais qualidade a respeito da minha trajetória e do meu atual lugar no espaço social, ficou mais forte o entendimento das limitações desse lugar. Além de todas as reflexões relacionadas às dificuldades do trabalho docente, tive a confirmação de que o Mestrado há muito deixou de ser um passaporte inequívoco para melhores oportunidades de trabalho e de vida, justamente porque mais pessoas podem acessá-lo e aqui incluo meus colegas professores e eu mesma. Também pude perceber que, se a pós-graduação no Brasil não estivesse sofrendo essa abertura, provavelmente eu não teria conseguido trilhar o caminho que trilhei e aqui reconheço o papel fundamental que o Projeto Bolsa Mestrado teve nesse processo. Por outro lado, noto, ainda, que, embora ainda guarde a sua marca distintiva, o Mestrado não significa mais o que significava há algumas décadas. São ideias e pensamentos pessoais que, espero, sirvam de gatilho para pesquisas futuras.

*

* *

A transformação acelerada das sociedades contemporâneas traz em seu bojo novas expectativas em relação à escola e a crença inequívoca sobre a ligação intrínseca entre o progresso dessas sociedades e a qualidade da educação disponível. Esta, por sua vez, depende diretamente da qualidade e da capacidade daqueles que ensinam. Assim, é compreensível a tendência educacional em que os professores são conclamados a se aperfeiçoarem como forma de responder àquilo que vêm sendo apregoado como panacéia para os males da educação. É reforçado o entendimento de que, se algo anda mal com os resultados dos nossos alunos, isto tem muito a ver com a formação dos professores e com o que praticam dentro das salas de aula. Nesse sentido, são muitas as tentativas de proporcionar aos professores a possibilidade de “correr atrás do prejuízo”, ou seja,

minimizar os efeitos de uma formação inicial insuficiente, com cursos de formação continuada.

Para Garcia (1996), a formação de professores constitui os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício, se envolvem, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem com o intuito de adquirir ou ampliar seus conhecimentos, competências e disposições, de maneira a intervir positivamente em sua prática. O Projeto Bolsa Mestrado, um dos elementos centrais da discussão aqui apresentada, insere-se exatamente nesse contexto: melhor formar os professores da rede estadual de ensino para que eles possam melhor formar seus alunos. Entretanto, como foi possível constatar a partir das entrevistas com quatro professores egressos do Projeto, essa relação não se dá de forma linear.

Os sentidos que os professores atribuem à pós-graduação retratam duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem ao Mestrado um lugar de relevância na sua formação pessoal e acadêmica (embora por vezes o caminho tenha sido tortuoso), os professores afirmam que o título de Mestre vale pouco dentro da rede estadual, tanto em termos simbólicos, como em termos financeiros. A desvalorização é patente, tanto em termos salariais (não há um aumento significativo) quanto em termos de carreira (não há mudanças na posição que o professor ocupa dentro da escola); simbolicamente, também não há um reconhecimento nem pela sociedade, pelos alunos, (“se você é tão boa, estudou tanto, por que ainda está aqui dando aula para nós?”), ou pelo governo (“vou te dar um conselho, você é nova e inteligente, saia da rede”).

Para os professores, concluir o Mestrado é gratificante e representa uma vitória pessoal, que pode ascendê-los no campo em que estão inseridos, e trazer novas oportunidades de trabalho. Entretanto, entre o objetivo do Projeto Bolsa Mestrado e o que acontece na maioria dos casos, há um abismo a ser transposto. O Projeto reforça a ideia de que, quando um professor progride na carreira, ele naturalmente sai da sala de aula; ser bem sucedido significa deixar de ensinar para ser supervisor, orientador na diretoria de ensino, formador de professor ou professor no nível superior. Continuar dando aula na rede estadual, tendo um diploma de mestre é sinal de fracasso.

A situação do professor da rede estadual que se aventura a obter o título de Mestre é permeada de contradições e contrastes. Essas contradições e contrastes estão presentes, em um sentido mais amplo, na própria sociedade brasileira que, ao mesmo tempo em que

louva o professor, o desvaloriza social e profissionalmente e, muitas vezes, o culpa pelo fracasso do sistema escolar.

Uma vez que maiores possibilidades de formação implicam em novas maneiras de se relacionar com o trabalho docente e com o cotidiano escolar, o professor precisa ver vantagens em continuar sendo professor. Tornar a atividade docente uma carreira profissional atraente diz respeito à criação de mecanismos para valorizar o conhecimento dos professores sem retirá-los da sala de aula. Ou seja, a intenção é que os professores que se qualificam permaneçam no magistério e não sejam atraídos para desenvolver outras atividades, seja no contexto escolar ou fora dele.

De modo geral, iniciativas bem sucedidas nesse contexto apoiam-se na intenção de melhoria da imagem da profissão docente, com base em suas características específicas de trabalho, colocando-a em nível competitivo com outras profissões que exigem o mesmo grau de formação, tanto em termos materiais (condições de trabalho e salário) como em termos simbólicos (reconhecimento social). Iniciativas que envolvem a vontade e as condições objetivas de indivíduos, tal como o Projeto Bolsa Mestrado, têm o seu alcance e o seu valor, mas não são a solução de um problema que se mostra muito maior. Ao colocar em destaque o protagonismo do professor no seu processo de formação e alardear que isso deve ser feito de maneira autônoma, há a supervalorização do professor como indivíduo e a consequente desconsideração das questões referentes ao contexto que envolve tanto a trajetória pessoal e profissional desses profissionais, quanto às condições objetivas de realização do seu trabalho.

A meu ver, não há aqui motivo para celebrações morais. Há, sim, razão para compreender que não se desvenda a realidade dos professores entrevistados apelando apenas para atos de resistência individual, mas é preciso analisar o papel da internalização de disposições que possibilitaram a esses professores perceberem a posição pouco privilegiada que ocupavam no campo educacional e buscarem estratégias para mudar essa situação. Esse processo também foi possível graças às famílias nas quais esses professores foram criados e passaram sua infância e adolescência, famílias que, de uma maneira ou de outra, valorizaram a escola e transmitiram aos seus filhos a importância de estudar e de trabalhar duro e continuamente, mesmo em condições sociais adversas. Se o capital econômico transmitido era baixo, e o capital cultural também, esses professores encontraram na família, e depois nas relações que teceram ao longo da sua trajetória

pessoal e profissional, a possibilidade de incorporar disposições tais como disciplina, pensamento prospectivo e a busca e valorização do conhecimento que, ao contrário do que pode parecer no senso comum, não são disposições inatas e cujo aprendizado, além, de difícil e desafiador, não está ao alcance de todos.

Esses professores conseguiram seu lugar ao sol à custa de muito esforço, que incluía estudar e trabalhar (às vezes em mais de um lugar e em mais de um turno), se deslocar entre pontos diferentes da cidade, dividir seu escasso tempo livre com atividades acadêmicas, superar caminhos dolorosos (para Márcia, a orientação no Mestrado foi um tremendo sofrimento) ou questionar crenças até então inabaláveis (para Rute). Mas não só isso. Longe de se constituir em um interesse desinteressado, esses professores buscavam uma marca distintiva, que pudesse colocá-los em uma situação de nobreza frente aos seus pares. Não é, portanto, uma questão pura e simples de estudar apenas por vontade ou por prazer.

Embora seja possível identificar ao longo dessas páginas uma boa dose de pessimismo em relação às condições de trabalho dos professores da rede estadual de São Paulo e ao lugar que ocupam no campo educacional, elementos que se relacionam em um cruel jogo dialético, tomo de empréstimo as palavras de Gilson Pereira, cujo trabalho dentro do cenário axiológico do magistério considero importantíssimo, para reforçar que “sob as tintas, às vezes um pouco sombrias das descrições aqui feitas, há um pouco de otimismo. Se não propriamente otimismo, pelo menos uma certa dose de realismo reflexivo, ou seja, de uma vindicação sistemática do desencantamento sociológico, pois somente a desmistificação das ilusões simbólicas coletivas permite tornar inteligíveis as ficções bem fundadas da prática” (2001, p. 224). Mediar conceitualmente a valorização intrínseca de experiências de formação continuada de professores, é isso que proponho aqui.

Antes de encerrar, gostaria de trazer ao conhecimento do leitor acontecimentos relativamente recentes que podem dar novos rumos ao que foi aqui discutido. Dadas as limitações de escopo e tempo presentes em uma pesquisa de Doutorado, não foi possível averiguar como os caminhos profissionais dos quatro professores, cujas entrevistas foram coletadas há mais de dois anos no momento da apresentação da pesquisa, estão sendo trilhados atualmente. Entretanto, embora oficialmente eu não tenha tido contato com os professores investigados depois das entrevistas feitas, obtive informações sobre eles por

meio de amigos em comum e opto por descrevê-las aqui para que uma das hipóteses iniciais desse trabalho – a de que os professores da rede estadual que participam do Projeto Bolsa Mestrado e obtêm o título de Mestre saem da sala de aula – se mostre parcialmente comprovada, e a discussão possa ser reavivada futuramente.

Álvaro exonerou-se da rede pública estadual para se dedicar a dar aulas em uma universidade privada. Helena também se exonerou, exatamente como disse na entrevista que faria e, no momento, está licenciada do cargo de coordenadora da prefeitura para se dedicar integralmente ao Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Rute assumiu o cargo de supervisora da rede pública estadual após prestar concurso e se afastou da sala de aula. Márcia deu entrada ao processo de aposentadoria e está esperando que os trâmites burocráticos sejam resolvidos em breve. Ela é, portanto, a única professora entrevistada que está, no momento, atuando como professora na rede estadual paulista.

A despeito das conclusões que podem advir da pesquisa, gostaria de reforçar o quanto considero importante o Projeto Bolsa Mestrado, e a possibilidade de formação que ele oferece para os professores da rede. Entretanto, há que se relativizar essa questão, considerando tudo o que foi aqui apresentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Guido. 1986. *O professor que não ensina*. São Paulo: Editora Summus.

AUZANI, Luciana S. 1999. *Mulheres e professoras*: revivendo uma trajetória. Dissertação de Mestrado. Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo.

ANDRÉ, Marli *et al.* 1999. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade, ano XX, número 68. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (Org.). 2004. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.

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

ASSUNÇÃO, Diana (org.) 2011. *A precarização tem rosto de mulher*. São Paulo: Editora ISKRA.

AZANHA, José Mario Pires. 1996. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: BARBOSA, R e RIBEIRO, R (org). *III Congresso Estadual paulista sobre formação de educadores*. São Paulo: UNESP.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 1996. *Sobre o ensino de português e sua investigação*: quatro estudos exploratórios. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

BAUER, Adriana. 2011. *Avaliação de impacto de formação docente e serviço*: o Programa Letra e Vida. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BERGAMO, Geraldo Antônio. 1990. *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de Matemática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unesp, Campus de Rio Claro.

BIANCHINI, Noemi. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras- alunas de curso normal superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, São Paulo.

BORGES, Abel Silva. 1998. *A formação continuada de professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. 1989. *La distinción – Críterios y bases sociais del gusto*. Madrid: Taurus.

_____. 1997. *Razões Práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.

_____. 1998. *Escritos de Educação*. Nogueira, M. A., Catani. A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes.

_____. 2003a. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. 2003b. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora Zouk.

_____. 2004. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp.

_____. 2005. (organizado por Renato Ortiz). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água.

_____. 2007. *A miséria do mundo*. São Paulo: Editora Vozes.

_____. 2010. *As regras da arte*. São Paulo: Cia das Letras.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. 2012. *O abolicionismo escolar: Reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

CANDAU, Vera. 1987. *Novos Rumos da Licenciatura*. Pesquisa Brasília: INEP/PUC-Rio.

CARVALHO, Tânia Machado. *Professores participantes do PEC - Formação Universitária (SEE-SP/2001-2003): perfil e significados que atribuem à experiência de formação*. 2009. Dissertação de Mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CATANI, Denice. 1989. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CATANI, Denice. 1992. A Imprensa Pedagógica e a Constituição do Campo Educacional no Brasil. In: CATANI, Denice Barbara (Org.). *A Pesquisa em Educação e o Intercâmbio Cultural*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CAVACO, Maria Helena. 1999. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

CHAMON, Magda. 2005. *Trajetória de feminização no magistério: ambiguidades e conflitos*. Belor Horizonte: Autêntica.

CHARLOT, Bernard. 1996. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cad. Pesquisa, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996.

COSTA, José Cícero. 1995. *Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I no município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, Livia Lara da. 2008. *Magistério e cultura : A formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte*. Dissertação de Mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DORA LICE. *O calvário de uma professora*. 1927

DUBET, François. 1996. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

DURAN, Marília Claret Geraes *et al.* 2008. *Formação de professores: O Projeto Bolsa Mestrado*. São Paulo: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.2, jul/dez.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. 2001. *Pedagogia: escolha marcada pelo gênero*. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

GATTI, Bernardete *et al.* *A atratividade da carreira docente*. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=3>. Acesso em: 07/08/2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

GOMES, Ana Rosa B. 1994. Condições do professor no Brasil: Trajetória da categoria. In: Soares, Magda *et al.* *Escola básica*. Campinas, SP: Papirus.

GOUVEIA, Aparecida Joly. 1965. *Professoras do amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

JESUS, Saul Neves de. 2004. *Desmotivação e crise de identidade na profissão docente*. Revista Katálýsis, Vol. 7, Nº. 2, p. 192-202.

JULIA, Dominique. 2001. *A Cultura Escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, no. 1.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. 1997. *Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus.

HUBERMANN, M. 1995. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.

IBGE. 2009. Sinopse Estatística do Professor. Disponível em: <http://www.cefetgo.br/observatorio/index.php/dados-indicadores-educionais>. Acesso em: 07/08/2013.

IBGE. 2012. *Censo Nacional Superior de 2012*. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf. Acesso em: 07/08/2013.

INEP/MEC. 2007. *Censo Escolar*. Disponível em: http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9. Acesso em: 07/08/2013.

INEP/MEC . 2008. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Disponível em: <http://sistemasenem2.inep.gov.br>. Acesso em: 07/2013.

INEP/MEC . 2010. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: <http://sistemasenem2.inep.gov.br>. Acesso em: 07/2013.

INEP. 2009. *Censo da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 07/08/2013.

INEP. 2012. *Censo da Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 07/08/2013.

INEP/MEC . 2010. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de Pedagogia. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 07/08/2013.

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

LAHIRE, B. 1997. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

LAPO, Flavinês Rebolo. 1999. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LAURENS, J.-P. 1992. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

MARIN, Alda Junqueira. 1998. *Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 44.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. 2010. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró – Letramento: 2005/2009*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília.

Ministério do Trabalho e Emprego. 2006. *Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)*.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. 2009. *Biografia coletiva, engajamento e memória: a Miséria do Mundo*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v21n2/v21n2a12.pdf>. Acesso em : 09/01/2012.

NÓVOA, António. 1998. La professionnalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. 2003. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2003. As reformas educacionais suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira, D.A. *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.

PENNA, Marieta. Gouvêa de Oliveira e KNOUBLACH, Adriana. 2005. *A Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento*. In: 28º Anped, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós- Graduação em Educação no Brasil.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. 2007. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese de Doutorado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. 2005. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PEREIRA, Gilson. 2001. *Servidão ambígua: Valores e condições do magistério*. São Paulo: Escrituras.

_____. 2006. *Lucro de ação*: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v.87, n. 215, jan/abril. Brasília.

PEREIRA, Luiz. 1963. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

PORTES, Écio Antônio. 1993. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. 2010. *O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ROCHA, Francisco Antônio Moreira. 2012. *A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo : o Programa "Bolsa Mestrado/Doutorado"*. Tese de Doutorado. Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SETTON, Maria da Graça J. 1988. *Professor: um gosto de classe*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. 2002. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20.

SILVA, Cristina Ribeiro. 2011. *O Programa Bolsa Mestrado/Doutorado como uma política pública de formação continuada de educadores do Estado de São Paulo: ato e potência*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Nilton José Hirota. 2006. *PEC- Formação Universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores a sua formação*. Dissertação de Mestrado. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Reni Gomes da. 2008. *Educação: campo de luta*. Um estudo sobre os congressos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (1997-2006). Dissertação de Mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Talita Dias Miranda e. 2012. *Trajetórias de Formação de Professoras de Educação Infantil: História Oral de Vida*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOUTO, Rosiley. 2005. *Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista (1892-1933)*. Tese de Doutorado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

THOMPSON, P. 1992. *A voz do passado – História Oral*. São Paulo: Paz e Terra.

VIANA, Maria José Braga. 2000. Longevidade escolar em famílias de camadas populares - algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, p.45/60.

VICENTINI, Paula P. 2002. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoque, cuestiones, fuentes. In: Almuinã Fernandez, C. et al (org). *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid, Universidad de Valladolid.

UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional, Unesco, São Paulo: Editora Moderna.

ANEXO A – Roteiro da Entrevista

Dados Pessoais

1. Idade atual?
2. Cidade/Estado em que nasceu?
3. Cidade/Estado onde mora?
4. Bairro?
5. Vive com quem?
6. Quantas pessoas moram na sua casa?
7. Quantas pessoas contribuem para a renda familiar?
8. Qual a faixa da renda familiar (em salários mínimos)
9. A casa em que você mora é própria?
10. Quantos quartos há na casa? E quantos banheiros?
11. Qual é a profissão e a escolaridade do seu pai?
12. Qual é a profissão e a escolaridade da sua mãe?
13. Você tem irmãos? Em caso afirmativo, qual a profissão dele (a)? Escolaridade atual?
14. Você é casada(o)? Em caso afirmativo, qual a profissão dele (a)? Escolaridade atual?
15. Tem filhos? Em caso afirmativo, qual a escolaridade atual deles? Estudam em instituições públicas ou privadas?

Formação escolar e profissional

1. Onde você cursou o Ensino Fundamental e Médio ?
2. Repetiu alguma série na escola?
3. Você era boa aluna? Gostava de ler? Qual disciplina você mais gostava? E qual menos gostava?
4. Seus pais eram exigentes em relação às suas notas? Havia acompanhamento das lições, dos boletins? Eles iam às reuniões na escola? Quem se interessava mais por essas questões, seu pai ou sua mãe?
5. Como era sua relação com seus professores? Lembra de alguns deles? Acha que algum pode ter servido de modelo na sua atuação como professor?
6. Fez cursinho pré-vestibular?
7. Você fez magistério? Por que?
8. Em que período você cursou a graduação? Que curso você fez? Onde? Foi a sua primeira escolha?
9. Como foi a sua experiência na graduação?
10. Como foi a escolha da profissão professor? Você pensava em fazer outro curso? Por que não o fez?
11. Seus pais influenciaram a sua escolha? Como a profissão era vista por sua família?
12. Você gosta do que faz? Por que?
13. Ficaria satisfeitos se seus filhos optassem pela docência?
14. Como você começou a lecionar? Passou por muitas escolas? Como elas eram?
15. Você leciona atualmente na rede estadual? Se não leciona atualmente, qual é o motivo? Se leciona, especifique há quanto tempo, para quais séries, quais disciplinas, carga horária.

16. Você trabalha em outras escolas? Especifique há quanto tempo, para quais séries, quais disciplinas, carga horária.
17. Você exerce outra profissão além do magistério? Qual? Por que você mantém essa atividade?

Situação familiar na infância

1. Você tinha contato com a leitura quando criança? O que gostava de ler? O que lia? Ganhava livros de presente? Tinha biblioteca na sua escola? Você freqüentava?
2. Quais eram os passeios que você fazia com a sua família? Iam ao cinema, teatro, museus? Você lembra de algum passeio especial?
3. Quais eram os passeios que você fazia com a escola ? Iam ao cinema, teatro, museus? Você lembra de algum passeio especial?
4. Você escutava música? Que tipo? Aprendeu a tocar algum instrumento musical?
5. Você fez algum curso fora da escola (línguas, por exemplo)?
6. Como era sua relação com seus pais, irmãos (diálogo, afeto, disciplina, repreensões)?

Sobre o Programa Mestrado & Doutorado

1. Quando você cursou o Mestrado? Onde? Como chegou / escolheu a essa instituição?
1. Por que você decidiu fazer Mestrado? Alguém te influenciou nessa decisão? Alguém te ajudou nessa decisão?
2. Como foi o curso?
3. Como foi o processo de seleção para a entrada no Mestrado?
4. Como você ficou sabendo da existência do Projeto? Por que você decidiu participar do Programa Mestrado & Doutorado ?
5. Qual foi o tema do seu Mestrado?

6. Como os professores da sua escola encaravam o fato de você fazer Mestrado? Eles sabiam?
7. Que tipo de impacto (profissional, pessoal) a participação no Programa Mestrado & Doutorado trouxe para você?
8. Você está satisfeito com o que o Mestrado te trouxe?
9. Você pretende continuar dando aulas na rede pública estadual?