**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DANIELE KOHMOTO AMARAL

**Estudo sobre efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas
trajetórias profissionais de suas egressas**

**São Paulo
2015**

DANIELE KOHMOTO AMARAL

Estudo sobre efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas

(VERSÃO CORRIGIDA)

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

**São Paulo
2015**

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

-
371.126
A485e | <p>Amaral, Daniele Kohmoto</p> <p>Estudo sobre efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas / Daniele Kohmoto Amaral; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2015.</p> <p>205 p.; grafs.; tabs.; apêndices</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Formação de professores 2. Programas de ensino superior
3. Trajetória profissional 4. Efeitos da formação 5. Educação básica
I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.</p> |
|------------------|--|
-

AMARAL, Daniele Kohmoto.

Estudo sobre efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas

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

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para meus pais, que me ensinam com seus
exemplos.

AGRADECIMENTOS

À professora Denise Trento Rebello de Souza, minha orientadora desde 2004, com quem tive o privilégio de dialogar ao longo da Iniciação Científica, no Mestrado e agora no Doutorado. Agradeço pela acolhida e por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Às professoras Marta Kohl de Oliveira e Marli Lúcia Tonatto Zibetti pelas contribuições fundamentais na qualificação deste trabalho.

Aos/às colegas dos grupos de pesquisa: Adolfo Samuel de Oliveira, Ana Carolina Bastides, André Bocchetti, Andressa Trevisan, Daniela Sene, Edilson da Silva Cruz, Eliana Scaravelli, Flávia Asbahr, Ivani Ruela, Juliana Barbaceli, Luciano Cores, Marcela Soga, Marilene Negrini e a todos/as que fizeram parte desse percurso de 10 anos de estudo, que resultou neste trabalho.

Às professoras Belmira Oliveira Bueno, Marilene Proença Rebello de Souza, Isabel Melero Bello e Flávia Medeiros Sarti, sempre atenciosas, contribuindo com ideias perspicazes e brindando a todos/as com discussões instigantes.

Ao Vinicius Frayze David pela assessoria nas diferentes etapas do trabalho: desde a elaboração do questionário até o momento de análise dos dados estatísticos.

À Letícia Santos, por auxiliar em todos os momentos, demonstrando sua amizade sincera em conversas muito agradáveis.

Às professoras que gentilmente contribuíram com esta pesquisa, respondendo ao questionário e/ou participando das entrevistas. Solicitamente cederam seu tempo e partilharam suas experiências profissionais e de formação.

Às professoras das escolas públicas – por onde passei e onde atualmente leciono – com as quais aprendo cotidianamente a ser professora. Agradeço especialmente à Ângela Candida Tamaro e à Vanessa Fernandes, pela confiança e pelos valiosos ensinamentos sobre a docência.

À minha família, pelo carinho e incentivo. Esse percurso de estudo tornou-se possível graças ao grande apoio de meus pais, Mauro e Áurea, e de minha irmã, Dayse.

Ao Paulo, pelo companheirismo e pela cumplicidade com que tem me acompanhado ao longo desse trajeto.

RESUMO

AMARAL, D. K. **Estudo sobre efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas**. 2015. 205 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e impulsionado pela chamada Década da Educação (1997 – 2007), desencadeou-se um movimento caracterizado pelo desenvolvimento de diversos convênios entre as Secretarias de Educação, universidades públicas e privadas e fundações, com o intuito de certificar em nível superior professores com formação em nível médio. Nesse cenário, intensificou-se a oferta dos Programas Especiais de Formação Docente, sendo assim nomeados em decorrência de seu caráter temporário, avançando as problematizações que os atrelavam às políticas e reformas de cunho neoliberal. Mostravam-se escassas, porém, as reflexões sobre as implicações desse *modelo* de formação para as trajetórias docentes, colocando-nos diante das seguintes questões: Os Programas Especiais trouxeram implicações para as trajetórias profissionais? O que ficou de mais significativo da experiência de participação em um Programa Especial? Essas foram algumas das indagações que nortearam esta investigação que busca conhecer os efeitos da formação em um Programa Especial nas trajetórias profissionais de suas egressas. Para responder a elas, foi tomado como referente empírico uma das experiências pioneiras realizadas em São Paulo nos âmbitos estadual e municipal: o PEC. Esta pesquisa foi estruturada em três etapas: (1) revisão bibliográfica e sistematização de materiais sobre o Programa Especial, (2) aplicação de questionário para composição do perfil do grupo e apreensão dos processos de formação no PEC e seus desdobramentos, e (3) realização de entrevistas para compreensão dos efeitos da formação para as professoras participantes do Programa. A pesquisa constatou que o Programa Especial investigado produziu efeitos nas trajetórias docentes em três direções: os efeitos imediatos, os efeitos prolongados e os efeitos adversos. Como efeitos imediatos entendem-se as repercussões mais evidentes à formação no Programa Especial, como a aquisição do diploma de nível superior e a ampliação do repertório teórico em decorrência da formação. Os efeitos prolongados contemplaram mudanças nas posturas/perfis docentes e a continuidade dos estudos, como reverberação do Programa às trajetórias profissionais. Os efeitos adversos referiram-se à desvalorização, desgaste e sobrecarga de trabalho docente, a despeito da formação realizada. Concebida como uma das principais estratégias à melhoria da qualidade do ensino e solução para os males da educação, a formação, nesses casos, gerou efeitos adversos, como o consumo intensificado de cursos em rotinas exaustivas. Aspectos opostos aos esperados à profissão docente quando se investe em atividades formativas.

Palavras-chave: Formação docente. Programas Especiais. Trajetória profissional. Efeitos da formação. Educação Básica.

ABSTRACT

AMARAL, D. K. **Study of the effects of the participation in Special Programs of Teacher Education upon the professional trajectories of the alumni.** 2015. 205 p. Thesis (Doctoral) – School of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

With the promulgation of the 1996 National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN), and driven by the so-called Education Decade (1997 – 2007), a movement took place characterized by the establishment of several agreements between the Secretariats of Education, public and private universities, and foundations, with the intent of giving higher education certification to teachers hitherto graduated at secondary school level. Within this context, the offer of Special Programs of Teacher Education – so called because of their temporary nature – was intensified, bringing with it a whole range of problems that tied them to policies and reforms of a neoliberal inspiration. Reflections about the implications of this education *model* on teachers' professional trajectories were, however, thin on the ground, bringing us face-to-face with the following questions: Were there implications of the Special Programs to teachers' professional trajectories? What were the most significant results of teachers' experience of participation in a Special Program? These were some of the issues that helped to guide this investigation with the objective of learning about the effects of the participation in a Special Program upon the professional trajectories of its alumni. To answer those questions the empirical basis was taken to be one of the pioneering experiences carried out in São Paulo both at the state and at municipal levels: the PEC. This research was therefore structured in three stages: (1) bibliographic review and systematization of materials about the Special Program, (2) application of a questionnaire to construct the group profile and to capture the training processes of the PEC and of its unfolding activities, and (3) conduction of interviews to understand the effects of the formation for teachers that took part in the Program. The study observed that the Special Program investigated produced effects in the teaching trajectories of its alumni that can be categorized under three headings: immediate effects, long-term effects and adverse effects. As immediate effects, we have the more evident consequences of the participation in the Special program, such as the acquisition of a higher education certificate and the expansion of the teachers' theoretical repertoire. Long-term effects included changes in the teachers' attitudes/profiles, and the continuity of their studies as a byproduct of the Program for their professional trajectories. The adverse effects were related to the devaluation, erosion and overloading of their teaching activities, in spite of the training received. Conceived as one of the main strategies to improve the quality of teaching, and as a solution to the flaws of education, formation in these cases produced adverse effects, such as the intensified consumption of courses under exhausting work routines. Aspects opposite to those expected of the teaching profession when one invests in formative activities.

Keywords: Teacher education. Special Programs. Professional trajectory. Effects of formation. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da carreira docente (HUBERMAN, 1992).....	98
Figura 2 – Etapas da carreira (GONÇALVES, 2009).....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição etária do grupo de professoras.....	90
Gráfico 2 – Relação entre formação após o PEC e o tempo de docência ao fazer o curso.....	126
Gráfico 3 – Relação entre realização de cursos após o PEC e busca por outros cursos de formação.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição total das turmas de docentes por Estado/Região.....	31
Tabela 2 – Distribuição das 900 docentes (com ficha) por Estado/Região.....	32
Tabela 3 – Funções docentes: distribuição nacional por formação e níveis / modalidades de atuação (Brasil, 1998).....	57
Tabela 4 – Distribuição das docentes à época da realização do PEC por Estado/Região.,.....	89
Tabela 5 – Distribuição atual das docentes por Estado/Região e níveis de ensino.....	89
Tabela 6 – Comparação entre Famílias do Censo Demográfico IBGE (2010) e Docentes participantes da pesquisa (2014).....	91
Tabela 7 – Renda familiar em salários mínimos (s.m.).....	92
Tabela 8 – Renda familiar em salários mínimos (s.m.) do grupo de professoras.....	93
Tabela 9 – Vencimentos das docentes com JEIF no ensino municipal de São Paulo.....	94
Tabela 10 – Período de início da docência.....	96
Tabela 11 – Ano de ingresso das docentes na rede municipal de ensino.....	97
Tabela 12 – Distribuição do grupo de professoras por tempo de docência ao realizar o curso PEC.....	100
Tabela 13 – Distribuição do grupo de professoras por tempo de docência ao realizar o curso PEC.....	106
Tabela 14 – Acúmulo de cargos por docente, considerando o(s) nível(is) de ensino.....	107
Tabela 15 – Interrupção na carreira considerando o(s) nível(is) de ensino.....	109
Tabela 16 – Professoras readaptadas considerando o(s) nível(is) de ensino.....	109
Tabela 17 – Avaliação de contribuição do curso PEC na opinião das docentes.....	112
Tabela 18 – Avaliação da contribuição do curso PEC na opinião das docentes da EI.....	114
Tabela 19 – Avaliação da contribuição do curso PEC na opinião das docentes do EF I.....	115
Tabela 20 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes.....	116
Tabela 21 – Docentes que realizaram formação continuada após o PEC por nível de ensino.....	118
Tabela 22 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes da EI.....	119
Tabela 23 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes de EF I.....	120
Tabela 24 – Cursos de formação continuada realizados após o PEC.....	120

Tabela 25 – Relação entre nível de ensino e realização de curso após o PEC.....	124
Tabela 26 – Valores do teste da relação entre nível de ensino e realização de curso após o PEC.....	124
Tabela 27 – Relação entre formação após o PEC e o tempo de docência ao fazer o curso.....	125
Tabela 28 – Relação entre tempo de docência ao fazer o PEC e acúmulo de cargos.....	127
Tabela 29 – Relação entre acúmulo de cargos e nível de ensino.....	127
Tabela 30 – Valores de teste da relação entre acúmulo de cargos e nível de ensino.....	127
Tabela 31 – Relação entre tempo de docência ao fazer o curso e intenção de realizar cursos futuros.....	128
Tabela 32 – Relação entre tempo de docência ao fazer o curso (considerando períodos de tempo de 10 em 10 anos) e intenção de fazer outros cursos.....	129
Tabela 33 – Relação entre a realização de cursos após o PEC e busca por outros cursos de formação.....	130
Tabela 34 – Relação entre acúmulo de cargos e formação após o PEC.....	131
Tabela 35 – Relação entre renda familiar e formação após o PEC.....	132

LISTA DE SIGLAS

AD	Assistente de Direção
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CP	Coordenador Pedagógico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF I	Ensino Fundamental I
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTI	Horário de Trabalho Individual
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica

IES	Instituto de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OE	Orientador Educacional
OP	Orientador Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
PEC	Programa de Educação Continuada
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEEC	Secretaria do Estado da Educação e Cultura
SES	Secretaria do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	Unidade Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARARAS	Centro Universitário Hermínio Ometto
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – ITINERÁRIOS DA PESQUISA	24
1.1 O Programa Especial de Formação Docente	25
1.2 Levantamento bibliográfico e de materiais empíricos	27
1.3 O questionário: etapas de seu desenvolvimento e aplicação	29
1.3.1 Composição da amostra	31
1.4 Entrevistas em dupla e grupo focal.....	34
CAPÍTULO 2 – OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	37
2.1 Elementos para construção do cenário atual da formação docente.....	38
2.1.1 O lócus da formação docente	46
2.1.2 “Cursite” ou Hiperformação.....	56
2.1.3 Os programas compensatórios	62
2.2 Os perfis docentes	66
2.2.1 O argumento da incompetência.....	67
2.2.2 O professor reflexivo.....	72
2.2.3 O professor pesquisador	80
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOCENTE E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	86
3.1 O grupo de professoras	87
3.1.1 Níveis de ensino	88
3.1.2 Regiões de oferta do Programa Especial.....	89
3.1.3 Idade, estado civil e composição familiar	90
3.1.4 Renda familiar	91
3.1.5 Tempo de docência.....	96
3.1.6 Acúmulo de cargos, mudanças de função, interrupção na carreira e readaptação docente	106
3.2 Formação inicial em Programa Especial de nível superior: perspectivas docentes.....	111

3.3. Formação continuada: percepções e desdobramentos das trajetórias profissionais.....	116
3.4 A complexidade da formação docente: relacionando variáveis.....	123
 CAPÍTULO 4 – OS EFEITOS DA FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA ESPECIAL: A VERSÃO DAS PROFESSORAS.....	 135
4.1 Efeitos imediatos.....	136
4.2 Efeitos prolongados	147
4.3 Efeitos adversos	156
 CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 168
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 176
 APÊNDICE A – FICHA ANALÍTICA DA MEMÓRIA.....	 188
APÊNDICE B – MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELO PEC MUNICÍPIOS I	192
APÊNDICE C – ALGUNS EXCERTOS EXTRAÍDOS DO GRUPO FOCAL SOBRE OS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE	193
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	196
APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO PARA O GRUPO FOCAL	203

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, opto por apresentar minha trajetória de pesquisa juntamente à temática investigada: a formação docente; por perceber grande vinculação entre meu processo de formação profissional e as questões que me mobilizaram a realizar esta pesquisa. Desde o início da graduação no curso de Pedagogia, em 2004, participo de projetos de pesquisas¹ voltados à investigação da formação de professores/as. Inicialmente como bolsista de Iniciação Científica (IC), e, posteriormente, como mestranda e doutoranda. Esse meu percurso foi sendo traçado sob a orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza. Ao longo desses estudos sobre a formação pude observar que, há algumas décadas, renovam-se ou ressurgem no campo educacional as justificativas para o fracasso e a evasão escolar.

Nesse percurso, observei certa tendência em se atribuir à figura docente, em especial à formação docente, a responsabilidade pelo desempenho dos/as estudantes e pela melhoria da qualidade do ensino público, fortalecendo o movimento de intensificação da oferta de Programas Especiais de Formação Docente no país, sendo assim nomeados em virtude de seu caráter temporário. Essas iniciativas que emergiram sobretudo no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 voltaram-se aos/as professores/as dos diferentes níveis de ensino (em especial, para os anos iniciais do ensino fundamental), apresentando formatos variados (ensino presencial, semipresencial e a distância), tendo origem em diversos sistemas (público e particular), organizados por diferentes instituições (por exemplo, organizações, fundações, escolas), com públicos específicos (professores/as, gestores/as etc.), favorecendo o estabelecimento de distintas relações entre formadores/as e

¹ Tratam-se dos projetos: “Educação a Distância, entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita de professores” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, 2003/2007), coordenado pelas Profas. Dras. Belmira Oliveira Bueno, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Denise Trento R. de Souza (FEUSP); “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades” (CNPQ, 2006/2009), coordenado pelas Profas. Dras. Marilene Proença R. Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e Denise Trento R. Souza (FEUSP); e “Construção de novos saberes docentes: limites e possibilidades dos Programas Especiais de formação de professores em nível superior” (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP 2010/2011), coordenado pelas Profas. Dras. Marilene Proença R. Souza (IPUSP) e Denise Trento R. Souza (FEUSP), integrado ao projeto temático “Programas Especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisa sobre novos modelos de formação em serviço” (FAPESP, 2009/2014), coordenado pelas Profas. Dras. Belmira Oliveira Bueno (FEUSP), Marilene Proença R. Souza (IPUSP), Alda Junqueira Marin, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Denise Trento R. Souza (FEUSP). As equipes que compunham esses projetos eram numerosas, envolvendo alunos/as de IC, mestrandos/as, doutorandos/as, pós-doutorandos/as, docentes de mais de uma instituição – FEUSP, IPUSP, PUC-SP e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – e uma bolsista de apoio técnico. Esses aspectos conferiram um caráter de formação para a pesquisa sobre a escola e a formação docente no âmbito do nosso grupo.

formados/as, com propostas e materiais que possibilitam ou restringem a interlocução entre pares e durações que variam de dias até anos.

No bojo dessa discussão, encontram-se as pesquisas de André (1997, 2009, 2010), Barreto (2013), Bastides (2012), Bello (2008), Bocchetti (2009, 2014), Evangelista e Shiroma (2007), Gatti (2003, 2008, 2009, 2013), Mizukami (2013), Oliveira (2014), Perosa (1997), Souza (2006), dentre outras, ao longo dos projetos, que dão indícios do amplo volume de referências e de expectativas que são depositadas na formação docente. Na medida em que são mais incisivas as atenções voltadas à formação, há o fortalecimento desse campo, que já se encontra em franca expansão e torna-se cada vez mais lucrativo (SOUZA, 2006). Não por acaso, o estudo de Bello (2008), desenvolvido no âmbito de um dos projetos de pesquisa², revela o quão incisivo é o crescimento da oferta de Programas Especiais em todas as regiões brasileiras.

Segundo a autora, em levantamento que abrangeu a década de 1990 até o ano de 2007, foram localizados 52 cursos de formação, que ocorreram com formato e organização semelhantes, nos moldes dos Programas Especiais, sendo 23 em Institutos de Ensino Superior (IES) federais, 17 em IES estaduais e 12 em estabelecimentos privados. Desse total, 30 Programas eram destinados especificamente à formação de professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, “sendo 14 (catorze) deles na modalidade presencial e 16 (dezesesseis) a distância” (BELLO, 2014, p.117). Outro aspecto ressaltado pela autora é que muitos foram ofertados e difundidos no período pós LDBEN 9394/1996, possivelmente para assegurar o cumprimento da Lei e estabilizar o quadro do magistério, em que predominavam docentes com formação em nível médio³. Isso porque, a formação para a docência esteve por muito tempo fora das universidades, sendo que para lecionar não se exigia formação mínima ou certificação (CHARLOT; SILVA, 2010); cenário que se modifica mais intensamente com o advento da Lei.

Nesse percurso de estudos, que já conta com 10 anos de reflexões voltadas à temática da formação docente, fui beneficiada por essa tese (BELLO, 2008) e outras pesquisas desenvolvidas no âmbito dos diferentes projetos (BASTIDES, 2012; BOCCHETTI, 2009, 2014; OLIVEIRA, 2009a, 2014; SENE, 2010; dentre outras). Nessas ocasiões, pude conhecer mais sobre um Programa Especial de Formação Docente que compunha esse movimento de

²“Educação a Distância, entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita de professores” (CNPQ, 2003/2007).

³ Os dados sobre o nível de formação docente no Brasil são apresentados no Capítulo 2.

crescente oferta de formação para docentes em exercício profissional e configurava-se como resultado de convênios firmados entre as secretarias de educação, fundações, universidades públicas e privadas, com duração e formato peculiares e distintos aos cursos que vinham sendo ofertados às docentes⁴ das redes públicas por instituições particulares, sindicatos ou diretorias de ensino. Esse Programa Especial foi tomado como um dos principais referentes empíricos dos projetos de pesquisa, por se constituir com uma das iniciativas pioneiras no Estado de São Paulo, compondo ainda um novo modelo pedagógico, com estratégias e dispositivos de controle que buscavam assegurar a padronização da formação dos/as professores/as (BUENO; SOUZA, 2012).

Apesar desse intento de propiciar uma formação mais homogênea, nas investigações desenvolvidas chamava minha atenção a heterogeneidade dos percursos formativos; o que me levava a indagar sobre os desdobramentos das trajetórias profissionais das professoras egressas do Programa Especial. A partir desse contato maior com a estrutura e funcionamento do Programa e instigada por conhecer as diversificadas possibilidades de formação profissional, durante a IC aprofundei meus estudos acerca de um dos trabalhos solicitados no âmbito da realização do referido Programa como critério de aprovação: as Memórias escritas pelas professoras.

Nessas investigações, junto com as integrantes dos grupos de pesquisa, verificamos que o processo de escrita de lembranças da escolarização e das práticas pedagógicas das professoras tinha a intencionalidade de constituir-se como instrumento de reflexão, contribuindo com o processo de formação. Apesar de contarem histórias de vida singulares, mostravam-se recorrentemente nas Memórias as referências à formação do passado e do presente, elementos que me conduziam a indagações sobre as repercussões do Programa Especial às professoras; originando as questões que são retomadas por esta pesquisa. Essas discussões a partir das Memórias foram apresentadas em diferentes trabalhos, que ressaltaram as singularidades das trajetórias docentes, congregadas às condições de exercício da profissão e das vivências familiares (BUENO et al., 2007; SOUZA et al. 2006; AMARAL; SOUZA, 2007; BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007; AMARAL; ASBAHR, 2012), e aliaram-se à pesquisa

4 Utilizamos o gênero feminino, pois os quadros do magistério contam com a maciça presença de mulheres. Em levantamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que resultaram no primeiro Censo do Professor, temos que a categoria docente é composta por 14,1% de homens e 85,7% de mulheres (VIANNA, 2002). E essa proporção não diferiu muito no Programa Especial de Formação Docente acompanhado, em que predominou a participação de mulheres (quase 100%). Como nos valem de estudos diversos, no caso de nos referirmos especificamente às docentes do PEC utilizaremos o gênero feminino. Ao nos remetermos a reflexões ou discussões empreendidas em outras pesquisas, valem-nos de ambos: masculino e feminino, por exemplo: professores/as.

desenvolvida no mestrado (AMARAL, 2010), em que focalizei os desdobramentos de trajetórias de vida e escolarização de sujeitos que, há cerca de 25 anos, eram tidos como estudantes fracassados pelo sistema educacional. Durante a realização da pesquisa de mestrado, desenvolvi um estudo em moldes longitudinais sobre esses percursos escolares e profissionais, permitindo adensar minha formação nas dimensões teórica e empírica acerca dos efeitos dos processos escolares às trajetórias individuais. Observei então as singularidades, a complexidade, os acasos e as oportunidades que compuseram essas histórias de vida.

O mesmo se deu em meu percurso, em que o término dessa etapa de pesquisa coincidiu com o início de minha experiência docente na rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo. Na escola pública tive a possibilidade de ampliar minha compreensão sobre esse sistema, vivenciando as questões que permeiam o ensino público e conhecendo de perto, em especial, os processos de oferta e desenvolvimento da formação docente nos contextos intra e extraescolares. Apesar de o estudo concomitante ao trabalho trazer outras demandas, requerer outros ritmos e organização – em que observava certa similaridade com as trajetórias relatadas nas Memórias pelas docentes participantes do Programa Especial investigado –, considero que essa junção foi um aspecto contributivo para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, incentivando-me a retomar e a adensar as discussões sobre formação de professores/as, mais especificamente dos Programas Especiais de Formação Docente; aliando estudos teóricos e experiências profissionais.

Essa minha vinculação aos projetos de pesquisa e à docência na rede pública produziram efeitos em minha trajetória de formação. Pelo meu percurso no campo da pesquisa e da vivência profissional, meu interesse em conhecer mais sobre os efeitos da formação nas trajetórias docentes foi acentuado. Partindo das instigantes contribuições trazidas pelas investigações sobre os Programas Especiais de Formação Docente, que se ampliam a partir de meados da década de 1990, em consonância com a LDBEN/1996 (ANDRADE, 2007; BASTIDES, 2012; BELLO, 2008, 2014; BOCCHETTI, 2009, 2014; BUENO; SOUZA, 2012; OLIVEIRA, 2009a, 2014; SENE, 2010; SOUZA, 2006), e dos trabalhos elaborados em pesquisas anteriores (SOUZA et al., 2006; BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007; BUENO et al. 2007; AMARAL; ASBAHR, 2012; HORIBE; SOUZA, 2012; dentre outros), observava que poderia contribuir com uma discussão que contemplasse as perspectivas docentes e os desdobramentos das trajetórias no que tange aos efeitos da formação em Programas Especiais.

Tinha conhecimento das reflexões acumuladas nos trabalhos realizados ao longo desses 10 anos, que problematizavam a questão da oferta de Programas Especiais de Formação Docente atrelada às políticas e reformas de cunho neoliberal e à melhoria da qualidade do

ensino (medida em avaliações externas). Entretanto eram escassas aos grupos as informações sobre as implicações desse “modelo” de formação, com essa nova configuração⁵ (BUENO; SOUZA, 2012), para as trajetórias docentes; o que me colocava diante do objetivo de compreender os efeitos da formação em nível superior em um Programa Especial às trajetórias profissionais dessas professoras, conduzindo-me às seguintes questões: *O que ficou de mais significativo da experiência de participação em um Programa Especial? O que tem sido oferecido às docentes como possibilidade de estudos e de formação (na rede de ensino, na escola, em outros espaços)? O Programa Especial trouxe implicações para as trajetórias profissionais? Quais os planos traçados?*

Movida por esses estudos e essas questões, neste trabalho busquei compreender esses efeitos da formação em um Programa Especial para as trajetórias profissionais de docentes que estavam na ativa. Passados 10 anos do término do Programa Especial que acompanhávamos por ocasião da participação nos grupos de pesquisa, tornou-se possível responder a essas indagações pela distância temporal, que possibilitava realizar um trabalho que visualizasse um percurso profissional, avançando para uma perspectiva que se mostrou complementar as investigações que vinham sendo realizadas pelos membros dos diferentes projetos.

Meu intuito foi de congrega essas discussões acerca da temática da formação docente, abarcando os conhecimentos teóricos produzidos nas pesquisas, as análises empreendidas ao longo das investigações (IC, participação nos grupos de pesquisa, mestrado) e a vivência enquanto docente da rede pública na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), que me trouxeram visões complementares acerca da formação de professores/as. Desse modo, pude agregar elementos de minha trajetória acadêmica e profissional para as escolhas metodológicas, fundamentação teórica e perspectivas de análise, colocando-me diante do desafio de realização de um trabalho que incorporasse as valorosas discussões empreendidas nos grupos de pesquisa e também avançasse, possibilitando desenvolver um estudo sobre os efeitos desses Programas em uma perspectiva mais ampla em termos de abrangência dos resultados, por considerar ser possível, nesse momento, combinar as perspectivas qualitativa e quantitativa⁶.

⁵ Detalharemos esse modelo no Capítulo 1, item 1.1 O Programa Especial de Formação Docente, e ao longo do Capítulo 2 – Os Programas Especiais de Formação Docente e as Políticas Educacionais.

⁶ Alguns passos nessa direção haviam sido dados por ocasião das atividades de pesquisa realizadas no âmbito dos projetos “Educação a Distância, entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita de professores” (CNPQ, 2003/2007), em que foram produzidos os primeiros ensaios para a aplicação de questionários às docentes do PEC, e “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades” (CNPQ, 2006/2009), em que os dados dos pólos em estudo foram tabulados por Luís Felipe Neves no âmbito da pesquisa de IC.

Minha participação nesses diferentes espaços de fazer pesquisa e de trabalho, portanto, de formação, ao longo de uma década, conduziram-me a este trabalho, que organizo do seguinte modo:

O *Capítulo 1* descreve os itinerários da pesquisa. Procurando contribuir com os debates sobre um Programa Especial de Formação Docente, foi definida, como opção metodológica, uma abordagem que mescla as perspectivas qualitativa e quantitativa. Inicialmente o Programa Especial de formação tomado como referente empírico a esta pesquisa é apresentado. Em seguida, o Capítulo contempla a forma como foram sistematizados, ao longo do percurso, os materiais empíricos originários dos grupos de pesquisa e os estudos teóricos sobre a formação docente e os Programas Especiais. Na etapa seguinte, expõe a estruturação da coleta de informações a partir de um questionário, que possibilitou dimensionar os efeitos do Programa de formação investigado, auxiliando também a compor a terceira etapa da pesquisa, em que foram realizadas entrevistas com as participantes do Programa Especial. Essa estrutura metodológica que combina duas abordagens de pesquisa possibilitou desenvolver este estudo sobre um Programa Especial de formação e conhecer seus efeitos de forma mais abrangente e aprofundada.

No *Capítulo 2* apresenta-se a revisão bibliográfica iniciada nos estudos junto aos grupos de pesquisa e continuada no decorrer deste trabalho. Tendo como foco a formação docente, bem como as políticas educacionais que se voltam à formação, o Capítulo contempla as discussões sobre as legislações e reformas educacionais, bem como a intensificação da oferta e busca por cursos de formação especialmente após a promulgação da LDBEN/1996. Destaca ainda os perfis docentes que explícita ou implicitamente são os alvos das propostas formativas, ressaltando a relação que se estabelece entre a melhoria da qualidade do ensino e a formação de professores/as.

No *Capítulo 3* discutem-se os dados obtidos por meio do questionário aplicado às docentes participantes do Programa Especial. As informações coletadas foram articuladas às discussões teóricas e organizadas em tabelas e gráficos de modo a apresentar o perfil desse grupo de professoras. Também foram tecidas reflexões sobre a formação inicial, em decorrência do Programa Especial; a formação continuada, desenvolvida em momento posterior à conclusão do curso; e o cruzamento de variáveis, que contemplam diferentes aspectos da docência, como: níveis de ensino de atuação, acúmulo de cargo, tempo de carreira etc. Essas análises propiciaram um dimensionamento da complexidade da profissão docente, contribuindo para apreensão dos efeitos da formação em nível superior.

No *Capítulo 4* apresentam-se as análises das entrevistas, articulando o debate conceitual ao questionário. Nessa triangulação foram identificados efeitos da formação docente no Programa Especial em, ao menos, três dimensões. Trata-se dos efeitos imediatos, que eram esperados à conclusão do Programa; dos efeitos prolongados, que foram ocasionados em decorrência dessa participação no curso; e dos efeitos adversos, que representam os resultados inesperados ou indesejados à profissão docente, a despeito da formação concluída no Programa.

O *Capítulo 5* contempla as considerações finais deste trabalho, que são desenvolvidas a partir de três vertentes complementares. A primeira discute a relação que se estabelece na legislação e nas reformas entre os investimentos na formação docente e a melhoria da qualidade do ensino, relacionando-a aos efeitos almejados (imediatos ou de médio prazo). A segunda reflete sobre a formação como um direito, não apenas uma necessidade com implicações em avaliações. Dialoga, ainda, com as iniciativas recentes que se voltam à formação de professores/as. A terceira pondera sobre os efeitos imediatos, prolongados e adversos gerados a partir da participação docente em Programas Especiais, como o investigado. Nessa discussão, a formação é problematizada: embora entendida como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e para a resolução dos problemas que assolam a educação, tem gerado efeitos adversos. As docentes participantes desta pesquisa retratam vivências de rotinas exaustivas, sendo, também, impulsionadas ao consumo de cursos ou Programas. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, que contribui para o desgaste, levando a resultados opostos aos esperados pelas professoras, quando investem em formação em busca de reconhecimento e valorização profissional.

CAPÍTULO 1 – ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Para responder as questões sobre os efeitos dos Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de professoras, esta pesquisa foi estruturada em duas dimensões complementares: o aprofundamento do referencial teórico e a pesquisa de campo. O percurso metodológico traçado envolveu a articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Essa perspectiva metodológica foi assim definida pelos instrumentos empregues nesta pesquisa e pela familiaridade com temática investigada, em decorrência das participações nos grupos de pesquisa anteriormente mencionados⁷, em que nos envolvemos nos estudos sobre a formação docente e na coleta de materiais empíricos. Para complementar as análises e atingir os objetivos propostos, vimos a necessidade de realizar uma nova coleta de informações para que pudessem ser captados os efeitos da participação em Programas Especiais, abarcando de forma mais abrangente suas participantes. Para isso, definiu-se a elaboração e o emprego de questionário. Posteriormente, novas entrevistas foram realizadas.

Nos itens a seguir descrevemos mais detalhadamente esse trajeto, contemplando as diferentes etapas desenvolvidas ao longo desta investigação, que nos permitiram congrega, obter e sistematizar diferentes materiais. A princípio apresentamos (1) o Programa Especial de Formação Docente tomado como referencial empírico, em que são descritas sua estrutura, funcionamento e características que o torna exemplar, no sentido de único, mas, ao mesmo tempo, representativo dos Programas oferecidos no período pós LDBEN/1996; seguindo para as etapas (2) de pesquisa teórica para levantamento bibliográfico e primeira sistematização de materiais; (3) de elaboração e aplicação de questionário, assinalando nossa busca por resultados que pudessem ter maior abrangência para a compreensão dos efeitos da formação à população investigada (professoras participantes do Programa Especial); e (4) de entrevistas em dupla e grupo focal.

⁷ Ressaltamos principalmente a participação no projeto “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades” (CNPq 2006/2009) e no subprojeto “Construção de novos saberes docentes: limites e possibilidades dos Programas Especiais de formação de professores em nível superior”, que integrou o Projeto Temático “Programas Especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisa sobre novos modelos de formação em serviço” (FAPESP 2009/2014).

1.1 O Programa Especial de Formação Docente

No decorrer de nossa participação nos grupos de pesquisas⁸ acompanhamos mais detidamente um dos Programas Especiais de Formação Docente tido como uma das experiências pioneiras realizadas em São Paulo nos âmbitos estadual e municipal: o Programa de Educação Continuada conhecido como PEC. Os PECs ocorreram em três edições: o Estadual, Municípios I e Municípios II, sendo destinados às professoras efetivas das redes públicas que não possuíam formação em nível superior. O PEC Estadual abarcou docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo. Os PECs Municípios I e II contemplaram a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais de São Paulo. Em seu conjunto, garantiram a formação em nível superior de mais de 12 mil professoras efetivas do estado e dos municípios entre os anos de 2001 a 2008. Apenas como um comparativo, se considerarmos que por ano ingressam e se formam idealmente 180 estudantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), para a formação desse mesmo contingente de professoras atuantes nas redes públicas, diplomadas pelos PECs, seriam necessários aproximadamente 67 anos!

A amplitude desse Programa, em específico, e o grande número de profissionais formadas decorreram também das parcerias estabelecidas. No caso dos PECs, foram firmados convênios entre os municípios e o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), da gestão da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV). Contou-se, ainda, com a participação de três universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP)⁹ e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Identificamos que as investigações realizadas ao longo do período sobre esse Programa Especial voltaram-se ao debate das propostas pedagógicas e de formação do PEC Municípios I¹⁰, resultando em variados trabalhos apresentados pelos grupos de pesquisa em Congressos (SOUZA et al., 2006; BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007; BUENO et al. 2007; BASTIDES; SOUZA, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2009b; BUENO; SOUZA; BELLO, 2007; BUENO et al., 2012; HORIBE; SOUZA, 2012; dentre outros). Em síntese, nesses estudos, vimos que esse Programa Especial teve como eixo o trabalho monitorado, desenvolvido por

⁸ Ver página 17, Introdução.

⁹ A UNESP participou apenas da experiência do PEC Estadual (BUENO; SOUZA, 2012).

¹⁰ Doravante referido como PEC.

docentes que realizavam diversas funções, recebendo diferentes denominações: professores-orientadores, professores-assistentes e professores-tutores. Havia também docentes convidados/as que ministravam vídeoaulas e teleconferências. No caso dessa edição do PEC, seu desenvolvimento se deu de modo semipresencial, com atividades disponibilizadas em uma plataforma denominada *learning-space*, vivências e sessões de suporte, em que as participantes recebiam orientação quanto à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e de Memórias: instrumento que buscava auxiliar as professoras a relembrem suas experiências de aprendizagens escolares e profissionais, de modo a agregá-las ao processo de formação (SOUZA et al., 2006; BASTIDES, AMARAL, ASBAHR, 2007; AMARAL; ASBAHR, 2012); remetendo-nos às expectativas de formação de profissionais pesquisadores/as e reflexivos/as respectivamente¹¹.

Em seu formato e organização, identificamos no PEC, e na literatura sobre propostas de cursos análogos, aspectos significativos em relação ao processo de formação, conferindo ao Programa um caráter híbrido em pelo menos três aspectos:

a) *nível de formação*, por ser uma modalidade que é, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada, conferindo habilitação em nível superior às professoras em exercício da docência (BELLO, 2008; BOCCHETTI, 2009; SENE, 2010);

b) *formato do curso*, articulando elementos presenciais, há muito utilizados na formação docente, com elementos virtuais, mediados por tecnologias e por modalidades de comunicação até então pouco utilizadas no campo da formação de professoras (ANDRADE, 2007; BELLO, 2008, 2014);

c) *lugar institucional das participantes*, em que essas assumem, ao mesmo tempo, o lugar de alunas do Programa e de professoras em processo de formação (OLIVEIRA, 2009a, 2014; BOCCHETTI, 2009; BASTIDES, 2012).

Essas características tornam o PEC particularmente interessante do ponto de vista das políticas educacionais voltadas à formação docente e da pesquisa, constituindo-se como um “modelo” de formação em expansão no país, sendo “orientado por uma lógica de mercado (ou quase-mercado, em que o Estado opera de modo similar às instituições privadas)”, contribuindo “com a disseminação de valores empresariais, mercantis, como os de produtividade e competição” (BUENO; SOUZA, 2012, p.170-171)¹². Partindo dos trabalhos mencionados,

¹¹ Aprofundamos essa discussão sobre o perfil docente no item 2.2 “Os perfis docentes”, subitem 2.2.2 “O professor reflexivo” e subitem 2.2.3 “O professor pesquisador”.

¹² De acordo com Bueno e Souza (2012), o “modelo que nesses termos vem se configurando aqui no Brasil carece de análises que permitam aprofundar a compreensão sobre seu potencial modelador, visto tratar-se de uma proposta

desenvolvidos no âmbito dos projetos de pesquisa, fomos delineando os rumos desta pesquisa, de forma a complementar os estudos e avançar nos materiais coletados e nas análises.

1.2 Levantamento bibliográfico e de materiais empíricos

Para a primeira etapa desta investigação foram retomados os trabalhos produzidos no decorrer dos projetos de pesquisa, partindo de seus resultados; procedimento que nos permitiu identificar lacunas a serem investigadas a respeito dos Programas Especiais de Formação Docente.

Nesse momento pudemos delinear um quadro de referências teóricas consistentes a serem aprofundadas ao longo de todo o trabalho, contemplando estudos mais recentes, produzidos no contexto do Projeto Temático¹³, e anteriores a ele (nos demais grupos de pesquisa), congregando artigos apresentados em conferências nacionais e internacionais, publicações em periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses. Selecionamos alguns desses trabalhos¹⁴ (BELLO, 2008, 2014; BOCCHETTI, 2014; BUENO et al., 2012; BUENO; SOUZA, 2014; FURLAN, 2012; KALMUS, 2012; OLIVEIRA, 2009a, 2014; SENE, 2010; SOUZA; SOUZA, 2006, 2007; SOUZA; SARTI, 2014a, 2014b; dentre outros) para embasar nosso estudo, por se aproximarem mais especificamente dos objetivos delimitados para esta investigação e por indicarem perspectivas teóricas mais convergentes ou que dialogavam com a temática para a fundamentação de nossas análises¹⁵, trazendo aportes que conversam mais prontamente com a construção de conhecimento acerca dos efeitos da participação em Programas Especiais nas trajetórias profissionais docentes.

Em continuidade, nesse primeiro momento retomamos também a leitura e análise dos materiais empíricos coletados e elaborados em ocasião das pesquisas anteriores. Tratam-se das Memórias e das fichas analíticas das Memórias¹⁶ (Apêndice A), dos TCCs, dos materiais

dirigida a grandes massas de professores, inusitada em nosso contexto até anos recentes. Esses programas além de terem cumprido o objetivo de titular grandes contingentes de professores em curto prazo, tiveram também a função de testar a exequibilidade de um modelo de formação” (p.162).

¹³ O projeto “Programas Especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisa sobre novos modelos de formação em serviço”, do qual fizemos parte, teve financiamento da FAPESP (2009/2014).

¹⁴ A revisão da bibliografia será apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

¹⁵ Ver Capítulos 3 e 4.

¹⁶ Instrumento elaborado com o intuito de sistematizar os dados presentes nas Memórias, elencando informações pessoais, aspectos do processo de escolarização, da profissão e da prática docente, considerações sobre o Programa Especial e a utilização dos recursos tecnológicos.

didáticos e manual sobre o PEC e das entrevistas individuais e em grupo focal com docentes participantes do Programa Especial de Formação Docente¹⁷. Esses materiais apresentaram os primeiros apontamentos do que nomeamos como efeitos da formação no PEC e serviram como ponto de partida sobre o qual pretendíamos avançar na exploração das questões da formação e seus desdobramentos das trajetórias profissionais. Em decorrência das problematizações e propostas metodológicas delineadas no projeto de pesquisa em que nos vinculávamos, foram coletados materiais de quatro pólos, sendo que a edição do Programa Especial investigada, o PEC, formou 1.952 docentes, contemplando 22 pólos¹⁸ distribuídos em diferentes municípios do Estado de São Paulo (Apêndice B).

A participação na investigação referida¹⁹ foi por nós destacada por contemplar análises que já vislumbravam a potencialidade de uma pesquisa que tomasse os dados sobre o PEC de forma mais ampla, evidenciando que essa empreitada permanecia no horizonte do grupo a todo o momento. Dentre os trabalhos que podem ser destacados, que já despontavam nessa direção, estão os escritos de Souza et al. (2006); Bastides, Amaral e Asbahr (2007); Amaral e Asbahr (2012); Bastides e Souza (2010); Horibe e Souza (2012), que analisam, em linhas gerais, as Memórias a partir de fichas analíticas e focalizam os discursos pedagógicos veiculados no Programa e a constituição dos saberes docentes. Ainda que esses estudos tenham enfoques diferenciados aos dos objetivos deste trabalho, neles buscou-se aprofundar as análises horizontalmente, abrangendo um maior número de participantes, e verticalmente, adensando os dados em um pólo em que o curso transcorreu, considerando suas especificidades.

Outro ponto que ressaltamos nessa retomada das investigações anteriores refere-se a um ângulo pouco explorado no que tange aos efeitos dos Programas Especiais às trajetórias docentes. Nas entrevistas individuais e, em especial, no grupo focal realizado no projeto de pesquisa, que contou com a participação de docentes de diferentes municípios de São Paulo (Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral), despontavam falas que nos forneceram elementos para iniciar a construção do questionário (etapa descrita no item a seguir), dando-nos pistas sobre os efeitos a serem considerados quando da participação no PEC, que podem ser aplicados a outros cursos dessa natureza.

¹⁷As fichas analíticas das Memórias e as entrevistas foram elaboradas/realizadas no âmbito do projeto “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades” (CNPq 2006/2009).

¹⁸Os pólos eram locais, geralmente escolas públicas ou Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em que as docentes assistiam às aulas (teleconferências ou vídeoaulas) e realizavam atividades propostas no PEC (2003-2004).

¹⁹“Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades” (CNPq 2006/2009).

Alguns elementos relacionados à mobilização (CHARLOT, 2000) docente para a realização do Programa Especial e seus efeitos posteriores puderam ser observados principalmente no grupo focal. Partindo de aspectos recorrentes nas falas (alguns excertos encontram-se no Apêndice C), destacamos eixos que evidenciavam efeitos da participação no PEC, a saber: aprofundamento dos estudos e progressão na carreira; melhoria salarial; realização pessoal e profissional; subsídios para a prática; valorização profissional e pessoal; e continuidade nos estudos. Ao elencarmos esses aspectos fomos levadas à etapa posterior desta pesquisa, que versa sobre a elaboração do questionário: instrumento empregue com o intuito de viabilizar nosso objetivo de compreender os efeitos da formação em nível superior em um Programa Especial nas trajetórias profissionais dessas professoras.

1.3 O questionário: etapas de seu desenvolvimento e aplicação

Identificamos, no conjunto das pesquisas anteriores, informações suficientes para a compreensão da composição e do desenvolvimento do Programa Especial de Formação Docente, principalmente a partir das entrevistas e fichas analíticas de Memórias, o que nos permitiu avançar na coleta de dados. Nosso percurso foi ao encontro das reflexões de Marli André (2010), ao nos indicar a predominância dos micro-estudos, desenvolvidos com 3 a 15 sujeitos em média, nas pesquisas de mestrado e doutorado. Partindo dos materiais produzidos anteriormente, o emprego do questionário mostrava-se como fonte acertada para a captação dos posicionamentos de maior número de docentes quanto aos efeitos da participação no PEC.

Para o desenvolvimento dessa segunda etapa da pesquisa tivemos ainda como subsídio o estudo de Brandão (2000), que nos deu um bom ponto de partida para a compreensão das especificidades e das intersecções entre as abordagens qualitativas e quantitativas, dialogando com a perspectiva e os objetivos definidos para esta investigação. De acordo com a autora, comumente associamos o estudo de fenômenos sociais à escolha de instrumentos qualitativos, considerando essa abordagem como a mais profícua para a compreensão das especificidades, do singular. Para Brandão (2000), porém, as perspectivas qualitativas ou quantitativas não podem ser utilizadas uma em oposição à outra. Devem ser empregues em acordo com a temática, o problema e os objetivos da pesquisa, constituindo-se como perspectivas complementares. Compusemos nosso itinerário de estudo partindo desse entendimento: valemo-nos de materiais coletados previamente (como as entrevistas) para a construção do questionário. Houve, portanto, a integração entre as abordagens e mesmo entre as informações,

abrindo espaço para a articulação entre as dimensões macro e micro nos procedimentos e nos dados coletados.

Essa complementação ocorre na medida em que entendemos que o questionário representa uma ferramenta que permite realizar levantamentos mais amplos (ANDRÉ, 2010). Ademais, passados 10 anos do término da edição pesquisada do PEC (2003-2004), reafirmava-se para nós a possibilidade de realização de um acompanhamento transversal de um fenômeno longitudinal: as trajetórias profissionais docentes. Com o intuito de mapear de forma abrangente os efeitos dos Programas Especiais para as trajetórias de professoras atuantes nas redes públicas, demos início ao processo de elaboração do questionário. Esse momento foi marcado por releituras e reformulações de questões do instrumento, repensando, nesse processo, seu formato (disposição de perguntas e alternativas, bem como as formas de leitura das respostas coletadas para a etapa posterior de tabulação) e suas possibilidades (considerando os limites do instrumento).

Em alguns encontros do grupo de pesquisa pudemos aprofundar nossas reflexões sobre o público a que se destinava o questionário e sobre o instrumento em si, considerando os objetivos da pesquisa e o alcance do questionário na coleta de informações para a confirmação ou contestação de nossas hipóteses. Certamente fomos beneficiadas pelas investigações anteriores e pelos materiais empíricos obtidos nas pesquisas precedentes, elementos fundamentais à formulação mais precisa das questões, tendo em conta nosso conhecimento prévio sobre o público a quem seria aplicado o instrumento.

Após a fase de revisão do questionário realizamos um pré-teste do instrumento, contando com a colaboração de quatro sujeitos que atuam na área da educação em diferentes esferas:

- um pesquisador da área da educação, formado em Ciências Sociais, mestrado e doutorando em Educação, atualmente trabalhando no INEP;
- uma pesquisadora da área da educação, formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, atualmente docente em uma universidade federal;
- uma professora efetiva da PMSP, formada em Pedagogia e Letras, atualmente lecionando para a educação infantil;
- uma professora efetiva da PMSP, formada no magistério no ano de 1987 e nível superior obtido em 2006, em decorrência de sua participação em um Programa nos moldes do PEC, a saber, no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS).

Esses quatro sujeitos nos auxiliaram na crítica e afinamento do questionário, estimando o tempo de resposta e inteligibilidade do mesmo. Nesse primeiro teste e revisão do instrumento

contamos com as contribuições de um estatístico²⁰, que nos orientou também nas etapas seguintes de finalização do questionário (Apêndice D), de definição da amostra representativa para a pesquisa, tabulação e análise dos dados obtidos.

1.3.1 Composição da amostra

Na edição do PEC (2003-2004), definida como referente empírico para essa pesquisa, formaram-se 1.952 professoras em nível superior pela USP, como mencionado anteriormente. Como vimos, esse Programa Especial de Formação Docente abrangeu 22 pólos, que foram compostos por uma a seis turmas cada (totalizando 60 turmas). Considerando a distribuição das 60 turmas por região, temos a seguinte configuração, com predomínio de docentes na Capital do Estado de São Paulo:

Tabela 1 – Distribuição total das turmas de docentes por Estado/Região.

Estado/Região	Total de turmas do PEC	%
São Paulo/Capital	24	40%
São Paulo/Grande São Paulo	21	35%
São Paulo/Litoral	8	13%
São Paulo/Interior	7	12%
Total	60	100%

Em investigações anteriores, realizadas no âmbito de nosso grupo de pesquisa (SOUZA et al. 2006; BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007; BASTIDES; SOUZA, 2010; HORIBE; SOUZA, 2012; entre outros), trabalhamos com informações relativas a diferentes pólos, constituindo um grupo de 900 professoras²¹. Nesse grupo um pouco mais reduzido, a distribuição das docentes por região se deu conforme a tabela 2:

²⁰ Tivemos assessoria de Vinicius Frayze David, funcionário do serviço de estatística do IPUSP, na condução de todo o processo de coleta e organização dos dados: desde a elaboração do questionário, adequação e definição da amostra, até a realização de cálculos (média, desvio padrão etc.) e apresentação das tabulações, a quem agradecemos.

²¹ Os dados dessas 900 docentes foram compostos a partir de estratégias diversas de obtenção de informação, buscando complementar as fichas cadastrais disponibilizadas pelas/os organizadoras/es do Programa. Nesses trabalhos manifestávamos novamente o desejo de realizar um estudo de maior alcance, dando importantes passos nessa direção.

Tabela 2 – Distribuição das 900 docentes (com ficha) por Estado/Região.

Estado/região	Total de docentes	%
São Paulo/Capital	594	66%
São Paulo/Grande São Paulo	222	25%
São Paulo/Litoral	48	5%
São Paulo/Interior	36	4%
Total	900	100%

Observamos que dentre essas 900 docentes participantes do PEC²² (das quais possuíamos a ficha de cadastro) a distribuição geral foi conservada, ou seja, manteve-se o predomínio de professoras das redes municipais de São Paulo da Capital e da Grande São Paulo, com menor participação de docentes do Interior.

Considerando ainda os estudos anteriores sobre o Programa Especial e os tomando como ponto de partida para esta investigação, tivemos indícios importantes sobre os caminhos percorridos por algumas das professoras desse grupo, ainda que em número reduzido, no que se refere às contribuições do PEC, à profissionalização (SARTI, 2012; SARTI; BUENO, 2006) e à universitarização (BUENO; SOUZA, 2012)²³. Entretanto, a partir dos resultados obtidos em algumas das investigações (BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007; AMARAL; ASBAHR, 2012) entendíamos que poderia haver peculiaridades nas trajetórias profissionais das docentes quando considerados os níveis de ensino de atuação: educação infantil e ensino fundamental I. O trabalho de Bastides e Souza (2008), em especial, trouxe importantes indícios nessa direção ao analisarem entrevistas com um grupo de professoras da educação infantil. Nessa pesquisa, a forma como as participantes se referiram ao curso, como um momento de valorização da profissão e de conscientização política, assim como as demandas relativas à necessidade de interlocutores qualificados à discussão das questões da infância, bem como de momentos para repensar práticas específicas ao trabalho com as crianças desse nível de ensino, deram-nos indícios das especificidades da educação infantil e das questões relevantes a essas docentes (BASTIDES; SOUZA, 2008); consequentemente, aos possíveis efeitos que a participação em um Programa como PEC trariam a esse grupo de professoras.

Por essa razão, optamos por fazer um recorte por nível de ensino, ao invés de seguirmos com o da localização dos pólos como havia sido feito até então. A localização não nos parecia

²² O grupo de pesquisa contava com as 900 fichas de cadastro. Definiu essa quantidade (900) como sua população.

²³ Essas discussões são aprofundadas ao longo do Capítulo 2.

um preditor²⁴, representando, antes, um limitador do estudo, pois, como se concentravam professoras na Capital tenderia a haver maior devolutiva dos questionários dessa região. Da forma proposta, apreenderíamos aspectos mais específicos das nuances que o trabalho docente adquire nessas diferentes esferas – educação infantil (EI) e ensino fundamental I (EFI) –, notadamente, no âmbito dos Programas Especiais de Formação. Além disso, sabíamos que as divergências de requisitos de formação para a atuação nos distintos níveis de ensino tinham como subsídio a exigência legal, mesmo em diferentes regiões em que o PEC ocorreu. Esse recorte por nível de ensino mostrou-se, então, como mais significativo ao problema de pesquisa, que versa justamente sobre a formação e seus efeitos, considerando esse contexto mais amplo, que contempla as políticas e reformas educacionais, permitindo, ainda um “controle” proporcional entre professoras da EI e do EFI, que seria dificultado no caso da distribuição geográfica²⁵.

Partimos, então, das fichas com informações sobre as 900 professoras para a composição da amostra desta pesquisa, valemo-nos dos seguintes procedimentos: sorteio de 60 fichas (quantidade definida com apoio da estatística) utilizando a função aleatória do Excel; opção definida para evitarmos alguma influência, tendência ou viés na escolha de respondentes para o questionário. Inicialmente, com essa função, foram selecionadas fichas de 30 docentes de educação infantil e 30 de ensino fundamental I, quantidade que comporia um grupo representativo das professoras que concluíram o PEC. Seguimos para a estratégia de contatar essas professoras por telefone, visto que se passavam 10 anos da conclusão do PEC (2003-2004) e, em decorrência disso, fazia-se necessário verificar e, quando fosse o caso, atualizar tais informações. Entretanto, com os dados incompletos ou com a impossibilidade de contatar (mudança de número ou número incompleto) algumas docentes²⁶, repetimos o procedimento de sorteio aleatório de fichas para recompor a amostra de 60 docentes²⁷.

²⁴ Conforme dicionário: “Característica do que ou de quem prediz; que diz anteriormente de”. Utilizamos “preditor” para nos referirmos às “variáveis independentes”, que seriam algumas características ou condições que contribuem para um determinado “desfecho” ou “variáveis dependentes” (determinado fim/resultado).

²⁵ O recorte por localização (Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral) poderia interferir na amostragem, porém, como a pesquisa buscou contemplar um maior número de docentes, mostrava-se mais interessante um recorte que considerasse como variável o nível de ensino, em que poderiam ser contempladas docentes de diversas localidades, dando maior ênfase aos processos de formação; constituindo-se, assim, como uma variável de maior interferência. Lembramos ainda, como nos mostra Sene (2010), que a EI possuía um quadro ainda mais complexo, ao consideramos que esse nível de ensino possuía quantidades significativas de docentes sem a formação superior, quando comparado ao EFI; além de, há pouco tempo, ser incorporado na educação básica.

²⁶ O procedimento foi: descartar a ficha da pessoa sorteada, caso não houvesse forma de contato em nossos registros, ou caso não conseguíssemos estabelecer contato por telefone.

²⁷ Para compor a amostra de 60 docentes (30 educação infantil e 30 ensino fundamental I) sorteamos 127 docentes.

O questionário foi enviado aos endereços residenciais obtidos e atualizados nas fichas de cadastro das participantes, abrindo-se a possibilidade de resposta por telefone e e-mail. Juntamente com o instrumento encontravam-se também a carta de apresentação da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido²⁸. Desse montante, houve o retorno de 43 questionários, contemplando oito pólos, sendo que essas respostas foram obtidas pelos diversos meios utilizados: correio, e-mail ou por telefone²⁹. Assim, consideramos que tivemos um bom índice de devolutiva do instrumento, aproximadamente 2/3 da amostra.

Nosso grupo foi, portanto, composto por 43 professoras que, à época da realização do PEC, eram efetivas na rede pública em diferentes municípios do Estado de São Paulo. No desenvolvimento da pesquisa pudemos combinar diferentes técnicas e instrumentos de coleta, com destaque para o questionário, em que abrangemos os posicionamentos e trajetórias de maior número de docentes para discutirmos a temática da formação docente, que envolve questões complexas, que precisam ser vistas por múltiplos ângulos (ANDRÉ, 2010). Posteriormente à sua aplicação, procedemos à tabulação das informações obtidas para o mapeamento dos efeitos da participação em Programa Especial para a trajetória profissional docente. O tratamento desses dados é apresentado no Capítulo 3, sendo, no Capítulo 4, articulado às entrevistas, coletadas conforme descrito a seguir (item 1.4).

1.4 Entrevistas em dupla e grupo focal

Estruturamos a terceira etapa da pesquisa com o intuito de realizar um grupo focal reunindo docentes dos diferentes municípios em que o PEC ocorreu. Essa escolha se deu principalmente pelo grupo focal contribuir com as discussões sobre um tema, congregando diferentes ou semelhantes perspectivas, que partem da experiência pessoal (GATTI, 2005). Nesse sentido, não há respostas únicas às questões, mas posicionamentos e impressões singulares acerca de um elemento disparador em comum, em nosso caso, a participação no PEC.

As participantes do Programa Especial foram convidadas em decorrência do contato estabelecido quando do envio do questionário. Os critérios definidos foram de disponibilidade de participação na conversa em grupo, de forma voluntária; o tempo de docência, dando-se prioridade às professoras mais experientes, que seriam aquelas que experimentariam processos

²⁸ Ver Apêndice D.

²⁹ O retorno dos questionários se deu da seguinte forma: 4 por correio, 19 por telefone e 20 por e-mail.

de desinvestimento na carreira (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 2009) –, o que nos permitiria trazer elementos para refletir sobre a continuidade da participação em cursos mesmo em final de carreira, remetendo-nos à sua necessidade atrelada à profissão docente e aos efeitos da formação a essas professoras com um longo percurso de trabalho e, possivelmente, de estudo, com práticas consolidadas e com vivências das modificações na legislação, nas políticas e nas reformas –; e do nível de ensino de atuação, na medida em que procuramos reunir professoras de EI e EF I. Em um momento inicial, o intuito era de que a conversa ocorresse na cidade de São Paulo, estendendo o convite às professoras dos diferentes pólos de realização do Programa Especial a partir de um sorteio das fichas, esperando que o grupo fosse composto por até seis professoras. No entanto, o primeiro encontro contou com a participação de apenas duas docentes da Capital (uma professora de EI e uma professora do EF I), caracterizando-se como uma entrevista em dupla. As demais não puderam comparecer em decorrência de atividades profissionais e pessoais (reposição de aulas na escola, cursos, viagens etc.). Num segundo momento, fomos à cidade de um dos pólos do Litoral, reunindo, nessa ocasião, quatro participantes (duas professoras de EI e duas professoras de EF I). Nesse momento pudemos contemplar a proposta inicial de realização de conversa em grupo focal (GATTI, 2005), compondo um grupo que trazia certa homogeneidade em suas características (por serem professoras participantes de um mesmo pólo), mas que, ao mesmo tempo, dispôs-se a participar da conversa sobre o PEC e suas repercussões em suas trajetórias profissionais, tendo sido, de algum modo, tocado pelo convite feito. Isso nos indica, por outro lado, que as docentes que não responderam positivamente, dentre outras razões, estavam menos propensas a trazerem esse tema a foco.

Para as conversas, tanto em dupla quanto no grupo focal, preparamos uma breve apresentação que retomou os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, situando a entrevista em dupla e em grupo focal, e indicou alguns tópicos problematizadores (Apêndice E). As conversas, que foram gravadas com consentimento das participantes, tiveram como tema disparador o PEC, havendo mediação da pesquisadora no sentido de promover as trocas e interações entre as participantes. Nos dois casos, em especial no grupo focal, houve diálogo intenso e aberto, em que as professoras participantes puderam expressar suas opiniões e emoções, estabelecer discussões e manifestar posicionamentos por vezes contrastantes, enriquecendo ainda mais a conversa.

Essa terceira etapa permitiu, portanto, a complementação dos dados obtidos nas pesquisas anteriores, por outras fontes, e em nosso questionário. Desse modo, as transcrições constituíram-se como uma importante fonte para triangulação dos dados. As análises

decorrentes das conversas transcritas são apresentadas no Capítulo 4, em que discutimos, a partir da articulação com os demais dados e pesquisas anteriores, os efeitos da formação em Programas Especiais³⁰, com ênfase na profissão docente e nas perspectivas apontadas pelas professoras com quem conversamos.

Ainda que toquem em aspectos específicos da formação, das condições de trabalho e das trajetórias profissionais de cada docente, essas conversas possibilitaram adensar nossa compreensão sobre os efeitos do Programa Especial para certo grupo profissional: o grupo de professoras que participaram do PEC e nele obtiveram sua formação em nível superior. Esse movimento de busca pela formação, nesse Programa e em outros que a ele se assemelham, marcou grande parcela das professoras atuantes nas redes públicas. Caracterizou um período, carregando aspectos da legislação e das reformas educacionais, e contribuiu para a constituição de um movimento de intensificação da oferta de Programas Especiais de Formação Docente, que veio acompanhado por diferentes justificativas. Apresentamos algumas delas, que se destacam na bibliografia em revisão realizada ao longo desta pesquisa, no Capítulo 2 a seguir.

³⁰ Gatti (2005) assinala que um dos empregos do grupo focal recai no estudo dos impactos de processos de intervenção. No nosso caso, entendemos que se constituiu igualmente como importante fonte para o estudo dos efeitos do Programa Especial de Formação Docente, o PEC.

CAPÍTULO 2 – OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nas últimas décadas a formação docente tem se tornado alvo das atenções de políticos, administradores e pesquisadores, como indica o crescimento das investigações educacionais voltadas à temática. Aos poucos, configura-se como um campo de estudos, passando a definir seu objeto, suas metodologias, tendo reconhecimento e consolidando uma comunidade científica com códigos próprios (ANDRÉ, 2010). Há, também, nesse contexto, um crescimento das referências à formação como chave para a melhoria da qualidade do ensino no país (ANDRÉ, 2010; LIBÂNEO, 2013), centralizando esse processo na figura docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; NÓVOA, 1999; SOUZA, 2006, 2007).

Com isso, vai-se definindo um movimento, que, no final da década de 1930, caracterizou-se pela oferta de cursos de formação docente realizados em institutos (como propostas de cursos de aperfeiçoamento e especialização), e que, gradativamente, passam a adquirir novas roupagens, dando espaço, nos últimos anos (especialmente após a LDBEN/1996), para os Programas Especiais de Formação Docente, que se valem das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das modalidades de educação a distância (EaD) ou semipresencial. Essa discussão nos auxilia a compreender esse trajeto das propostas de formação, que repercutem nas trajetórias profissionais dessa categoria, remetendo às condições de formação das professoras e às expectativas depositadas na formação dessas profissionais na contemporaneidade. Dá-nos indícios, ao longo das décadas, de aspectos formativos e de conceitos a serem considerados para a compreensão dos efeitos da participação em Programas Especiais de Formação.

Para realizarmos esse debate, neste Capítulo iremos abordar a formação, contemplando, assim, duas dimensões que se articulam: 1) as políticas educacionais e 2) os perfis docentes. Apresentamos, então, essa discussão estruturando-a do seguinte modo: no item 2.1 buscamos contextualizar a legislação nacional voltada à formação docente, em sua correlação com a melhoria da qualidade do ensino e as avaliações de desempenho discente/docente; debate esse que contempla o lócus da formação (subitem 2.1.1), a intensificação da procura por Programas formativos (subitem 2.1.2) e questiona a aproximação das propostas de formação inicial ou continuada aos programas compensatórios da década de 1970 (subitem 2.1.3). No que diz respeito à centralização das propostas e reformas na figura docente, trazemos alguns dos discursos sobre a formação de professores/as, que, de certa forma, justificam a oferta de

Programas Especiais de Formação Docente e nos remetem a alguns dos efeitos esperados à conduta/postura docente quando da participação em cursos de formação (item 2.2). Ressaltamos o argumento da incompetência docente (subitem 2.2.1), aspectos da constituição do professor reflexivo (subitem 2.2.2) e do professor pesquisador (subitem 2.2.3).

2.1 Elementos para construção do cenário atual da formação docente

Para uma breve contextualização, retomamos uma das primeiras referências atreladas à formação docente que se encontra no Decreto-Lei 580, de 30 de julho de 1938, quando da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Esse órgão técnico, concebido com o objetivo de estudar as questões concernentes à educação, em um primeiro momento incumbia-se, dentre outras atividades, da assistência e da cooperação com os serviços educacionais das dependências administrativas dos estados, municípios e particulares. Como ação, naquele momento já ofertava cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de orientação técnica, organizados por docentes, diretores/as e professores/as comissionados/as pelos estados ou por países estrangeiros (ANDALÓ, 1995), evidenciando preocupação com a formação dos/as docentes atuantes nas escolas públicas e particulares do país.

No ano de 1946, com o fim do Estado Novo, o Ministério da Educação (MEC) passa por um processo de reorganização, em que funções do INEP foram modificadas. Nessa ocasião o Instituto se tornou responsável pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942, quando o regime centralizador que o idealizou cedia lugar ao processo de redemocratização do país. Os esforços do INEP foram destinados, então, às tarefas referentes à “administração da expansão da rede de escolas primárias, ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para professores primários e à organização de classes de demonstração” (FERREIRA, 2008, p. 76), conforme as redefinições de critérios de utilização do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecidos pelo Decreto nº 24.191, de 10 de dezembro de 1947. Vemos que o “aperfeiçoamento” se firmava, desde então, como um dos objetivos do Instituto, continuando a vigorar como preocupação.

Com o passar dos anos a estrutura do INEP tornou-se mais complexa, com uma frente voltada às pesquisas do sistema educacional. Paralelamente a essas mudanças, em meados da década de 1960 houve uma transformação na tônica das investigações que vinham sendo realizadas ao serem substituídas por trabalhos de cunho econômico, com inspiração na teoria do capital humano; perspectiva que se estendeu até os anos de 1970 (MELLO, 1983). Com as

questões econômicas orientando a área educacional e a demanda de diagnósticos quantitativos referentes ao sistema de ensino e seus agentes, foram desenvolvidos levantamentos que visualizavam os recursos públicos gastos na educação, com foco nos “custos do ensino”, na “identificação de problemas na formação de professores” e na “descoberta de fórmulas” que pudessem superar a questão da repetência e evasão nos anos iniciais do sistema de ensino primário (FEREIRA, 2008). Nesse momento a educação foi tomada como um investimento, contemplando aspectos de sua produtividade, das técnicas empregadas, de sua eficiência e de seus custos.

Destacamos que a partir da década de 1980 reformas foram efetivadas na legislação educacional, culminando em acordos assumidos pelos governos e organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esse encontro convocado, organizado e patrocinado pelo Banco Mundial (LIBÂNEO, 2013) produziu a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. Ela, mais especificamente, corroborou para legitimar a educação como um dos temas principais das reformas econômicas e políticas, compreendendo-a como uma forma de possibilitar “aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 115), ampliando-se, assim, as dimensões da educação básica e repercutindo nas legislações nacionais.

Essa declaração reafirmava a educação como questão de ordem econômica, política e social, em que se soma a ênfase dada à necessidade de melhoria da qualidade do ensino (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003), considerando-se um novo contexto, marcado pelo crescimento da matrícula escolar na América Latina a partir da década de 1960 e uma crise na qualidade do ensino oferecido, que se acentuou nos anos de 1980. Esses dois aspectos – da democratização do acesso à escola e do almejado desempenho positivo dos/as alunos/as – compunham as demandas para o cenário educacional à época, e continuam a vigorar atualmente. Além disso, ambos contribuíram para que as reformas focalizassem o sistema educativo, sua organização e sua gestão nos países latino-americanos (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003). Com os olhares dos organismos internacionais voltados à educação, a ênfase dada nas reformas passa a recair sobre a democratização e a modernização do setor educacional com o intuito de que o Estado estivesse em condições de oferecer uma educação de qualidade e de propiciar igualdade nas políticas sociais.

Essa “uniformidade” ou “intenções homogeneizadoras” das políticas voltadas ao campo educacional, com repercussões nas dimensões sociais e econômicas, tal como foram propostas nessas reformas, vinculam-se ao crescente peso de agências internacionais como a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, sobretudo, o Banco Mundial (BM) no campo educacional (FREITAS, 2002; BELLO, 2014; BUENO; SOUZA, 2012; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003). A influência desses organismos internacionais na educação, conforme se observa nas discussões apresentadas em diferentes pesquisas, visava “à instrumentalização para o enfrentamento da concorrência mundial” e solidificava um “modelo de regulação” que se volta ao mercado (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2014). Estabelece-se, assim, “uma relação orgânica entre cidadania e competitividade, e os atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 119), compreendendo as ações educativas como condição à formação e à cidadania.

Com os objetivos explícitos de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien deixa elementos implícitos, que, como nos explica Libâneo (2013) a partir de Torres (2001), contribuem para um “encolhimento” da proposta original, adequando-se “à visão economicista do Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2013, p.91). De aprendizagem “básica” passa-se a olhar para uma aprendizagem “mínima”; sendo que esse olhar para o mínimo repercute também na formação docente:

Da mesma forma que para os alunos se oferece um *kit* de habilidades para sobrevivência, se oferece ao professor um *kit* de sobrevivência docente, ou seja, treinamento em métodos e técnicas, uso de materiais e textos, formação pela EaD, em vez de uma formação ampla e integral. A orientação do Banco Mundial é de uma formação aligeirada de um professor “tarefeiro”, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. (LIBÂNEO, 2013, p.92, grifo do autor)

Nesse contexto o Estado Nacional assume um papel de reprodução do capital, de gestão e de legitimação das exigências postas pelo mercado global. À medida que esse mercado adquire evidência e sua força ganha vazão, sobressai-se a interpretação de que os indivíduos (no caso, os/as professores/as) são os responsáveis por pertencê-lo, por consolidarem as competências necessárias para conquistarem seu espaço e sobreviverem nele. “Um modelo de docência calcado em processos simplificados de ação sobre si mesmo. Um *professor mínimo*” (BOCCHETTI, 2014, p. 186, grifo do autor), que busca regular sua prática, em consonância com as exigências que lhe são postas; com as propostas que são veiculadas pelos organismos internacionais. Assim sendo, o “novo ideal pedagógico tem como referências o *homem flexível* e o *trabalhador autônomo*. Os objetivos fixados para a escola passam a ser da eficácia produtiva

e da inserção social. A competitividade é a palavra-chave do novo ideal educativo” (BELLO, 2008, p. 38, grifo da autora).

Esse contexto nos mostra a centralidade da educação e, sobretudo, da formação docente para essas reformas e a ênfase dada a ela pelas regulações externas. Escolas e professores/as seriam, então, os/as responsáveis por acolherem as exigências neoliberais sobre o mundo do trabalho, incorporando esses novos valores em formações aligeiradas (LIBÂNEO, 2013), mas, ainda assim, dotando os/as estudantes das competências necessárias para a vida profissional, para aprenderem a aprender, para serem autodisciplinados, autônomos e flexíveis (BELLO, 2008; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; MAUÉS, 2003; OLIVEIRA, 2014). Muitos desses jargões repercutem incisivamente no campo educacional e integram os documentos oficiais. Não raro, encontramos alusões à flexibilidade, autonomia, trabalho competitivo e competências referindo-se tanto aos/as alunos/as quanto aos/as professores/as (BELLO, 2008; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2014).

Porém, destacamos, são os/as docentes e, em especial, sua formação, os alvos das críticas na medida em que passam a ser consideradas como os/as principais responsáveis pela “eficácia” da aprendizagem, pelo ingresso e pela permanência dos/as alunos/as no mercado de trabalho. Como vemos no artigo de Oliveira (2014), no atual “modelo” de formação de professores/as a ênfase recai “na formação prática, ensino transdisciplinar das competências, avaliações internas e externas nos diferentes níveis de ensino e sistema de certificação de competências” (p.206). Objetivando-se que o/a próprio/a docente “construa em sua formação tanto as competências profissionais relativas ao exercício da docência, quanto as que seus alunos deverão dominar ao concluírem a educação básica, viabilizando, desta feita, a formação dos futuros cidadãos produtivos” (MELLO, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.206).

Essas modificações nas necessidades de aprendizagem básicas dos/as alunos/as, considerando-se as competências requeridas ao mundo do trabalho, também conduzem os/as docentes a um novo papel, a uma relação diferenciada com os conhecimentos e técnicas (LIBÂNEO, 2013). Com isso, os organismos internacionais propõem reformas educacionais visando à melhoria da qualificação do quadro do magistério, um meio de provê-lo das competências necessárias para a atuação nesse novo contexto, melhorando, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da escola. De acordo com Bueno e Souza (2012), a UNESCO, o BM e outros organismos internacionais exercem pressões incisivas para a implementação dessas reformas, em que a formação docente é concebida como “opção mais adequada para a resolução dos problemas educacionais”, sendo a formação continuada, mais do que a formação inicial, “determinante no desempenho do aluno” (BUENO; SOUZA, 2012, p.164). Vemos, então,

especialmente nos documentos do BM, que os/as professores/as são os principais alvos da desqualificação profissional e política. A figura docente é construída como um “obstáculo” a ser transposto ou modificado, pois se atribui a ela as causas e as soluções para os problemas da educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007); como vemos no excerto a seguir:

Uma hipótese a ser seriamente avaliada no âmbito dos sistemas de ensino e da pesquisa, e que pode parecer algo temerário se não catastrófico, é a de que as *deficiências na formação de professores* dos anos iniciais do ensino fundamental, mormente a falta de saberes disciplinares e o domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinadas às crianças, seriam um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, tal como tem sido evidenciado nas avaliações em escala feitas pelo Ministério da Educação. (LIBÂNEO, 2013, p.90, grifos nossos)

Precisamos, nesse contexto, problematizar a utilização da palavra “deficiências” para se referir à formação docente – termo construído, “vale ressaltar, pelos próprios discursos que procuram eliminá-las” (BOCCHETTI; BUENO, 2012, p. 389) – e questionar em que medida a definição do conteúdo a ser ministrado aos/às docentes reverterá o quadro desenhado, especialmente se considerarmos que as destinações de recursos educacionais levam em consideração os resultados das avaliações externas do ensino e que comumente é feita uma associação entre a formação docente e o desempenho discente. Sabemos, no entanto, que nesse processo os/as docentes não podem ser isolados/as do contexto institucional, bem como das reais condições de trabalho proporcionadas pela escola. É a partir dos anos de 1990 que se inicia um processo de questionamento desses discursos (ANDALÓ, 1989; PATTO, 1999; PEROSA, 1997; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2007; SOUZA; SOUZA, 2007, dentre outros), que centralizam na figura docente as responsabilidades por questões do sistema de ensino e que concebem como acertado ou unilinear a relação entre formação docente e rendimento escolar, que é, por sua vez, aferido em termos de constituição de competências e habilidades para o trabalho gestadas pelos/as professores/as (FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2014).

Vale lembrar que no Brasil os documentos que discorrem sobre conteúdos para a construção de conhecimento e a aquisição de competências e habilidades, em consonância com os organismos internacionais, foram propostos pelo Ministério da Educação (MEC) e se consolidaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), de 1998. Já o desempenho tem sido aferido em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). É nesse

movimento político, econômico, histórico e social que alunos/as e docentes são individualmente avaliados/as. Por meio de avaliações institucionais que buscam verificar as competências adquiridas pelos/as estudantes, em uma regulação reforçada “de maneira indireta” (OLIVEIRA, 2014), e que irá reorientar as ações docentes. Até mesmo o BM, o que não é de se estranhar, sugere a oferta de gratificações por desempenho docente, “introduzindo um sistema de salários diferentes segundo a produtividade de cada professor, produtividade essa baseada nos escores alcançados em termos de rendimento do alunado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.539). Com essa competitividade exacerbada, vemos, mais uma vez, incidir sobre os/as professores/as a responsabilidade pelo sucesso da educação, das reformas e, sobretudo, das avaliações de desempenho. Essa gama de atribuições aos/as docentes é um indicativo da importância central que se confere ao papel dos/as professores/as ao longo das décadas; e que se reafirma, em suma, nos investimentos em formação docente objetivando-se a melhoria da qualidade do ensino (medido no desempenho nas avaliações), em movimento que se manifesta em todo o país.

Ressaltamos que essa tomada da formação como campo de preocupação e de investimentos, ao longo do tempo (ANDRÉ, 2010; SOUZA, 2006), torna-se tendência que cada vez mais tem se evidenciado, sobretudo, com a intensificação da oferta de Programas Especiais de Formação Docente, expandindo esse mercado (SARTI, 2012; SOUZA; SARTI, 2014a, 2014b). Os/as docentes são vistos/as tanto como consumidores/as de formação, de materiais pedagógicos, discursos e publicações, quanto como produto a ser reciclado ou reinventado (SOUZA; SARTI, 2014b). Isso porque, nas políticas e propostas educacionais todos parecem convencidos “de que as reformas que visam à melhoria da educação básica terão sustentação” em médio e longo prazo “somente se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos” (REGO; MELLO, 2002, p. 3); colocando-se a figura docente como protagonista de tais processos. A preparação desses/as profissionais, seja ela inicial, continuada ou em serviço é concebida como uma “estratégia mais ampla de profissionalização do professor” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) e de desenvolvimento de competências para a atuação nesse novo cenário composto pelos desafios no mundo contemporâneo – disseminação das TIC e da EaD, modernização da economia e fortalecimento dos direitos do cidadão – e pelos “problemas crônicos do sistema educacional”, que se agravam nas últimas décadas com destaque à expansão de matrículas (REGO; MELLO, 2002, p. 3-4).

Temos visto nos estudos realizados ao longo das atividades dos grupos de pesquisa e, mais especificamente, nesta pesquisa, que um dos posicionamentos encontrados de certo modo hegemônico, é o de que o investimento na formação docente, especialmente aquela que introduz

as TIC, contemplando os Programas Especiais de Formação Docente – em franca expansão por todo o país (BELLO, 2008) – seria uma das estratégias para que um grande contingente de professores/as possa ser formado (BELLO, 2014; BUENO; SOUZA, 2012; MAUÉS, 2003; SOUZA, 2006). A formação em Programas nesses moldes (convergindo para a oferta de cursos na modalidade a distância ou semipresencial) contempla uma das exigências dos organismos internacionais, por valerm-se das TIC³¹ e, ao mesmo tempo, reduzirem os custos da formação (BARRETO, 2013). Como nos explica a autora:

[...] a formação de professores a distância [ou, a nosso ver, em Programas que se valham em maior ou menor grau do uso das TIC] atende à lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. (BARRETO, 2013, p. 140-141)

Além de abarcar um maior número de docentes, a formação, assim proposta, controlaria seus/suas integrantes segundo a lógica tutelar que assegura “o controle racionalista-instrumental”, com o intuito de minimizar “os possíveis efeitos das práticas de subversão dos professores” (BUENO; SOUZA, 2012); democratizaria o acesso ao ensino superior, atendendo a diferentes regiões geográficas; e atenderia à lógica de mercado³². Nas palavras de Barreto e Leher (2008) *apud* Barreto (2013), nos anos 2000 novos cursos foram criados em ritmo meteórico, acarretando uma “desenfreada corrida por novas oportunidades de negócios” (p.141), conforme nos mostra a pesquisa de Bello (2008) e Souza e Sarti (2014b). Observamos, assim, que o estímulo à oferta de cursos de formação docente, além da melhoria da qualidade da educação, também passa a ser justificada pela urgência da promoção da profissionalização docente; uma forma de prover esses/as profissionais das competências necessárias à sua atuação. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP nº 9 de 2001, fica ainda mais explícito tal posicionamento, na medida em que são eleitas as competências e habilidades necessárias à formação docente, ou a sua profissionalização, para que os/as mesmos/as exerçam seu trabalho em correspondência às expectativas apresentadas nas reformas educacionais. Deparamo-nos com uma forma crescente

³¹ A Lei nº 2.502, de 2 de julho de 2007, que reestrutura a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelece que a formação inicial para o magistério far-se-á preferencialmente na modalidade presencial e que a formação continuada utilizará “especialmente” tecnologias e recursos da EaD; indo ao encontro das propostas dos organismos internacionais e das reformas educacionais quanto à utilização das TIC e da EaD nos processos de formação docente (BUENO; SOUZA, 2012).

³² Para maiores informações, ver Bueno e Souza (2012).

de controle do Estado sobre a profissão docente; controle esse que se torna ainda mais acentuado com o Decreto nº 6.775/2009 (BELLO, 2014).

Bello (2014) explica-nos que em 29 de janeiro de 2009 a formação docente novamente é colocada no “centro de discussões” no país “mediante a publicação do Decreto Federal nº 6.775, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil” (p.119). Nessa Política é retomado o “modelo” dos programas especiais direcionados aos/as professores/as atuantes nas redes de ensino em caráter emergencial; o que é reforçado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, publicado nesse mesmo ano, vinculado ao MEC, que também garante essa oferta emergencial à licenciatura (BOCCHETTI; BUENO, 2012), trazendo questionamentos quanto ao lócus da formação docente³³, ao papel das universidades nesse processo (BELLO, 2014) e a (re)abertura desse mercado de formação (SOUZA; SARTI, 2014a, 2014b).

Em 2009, legitimando esse movimento de ampliação da formação docente, também há a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) pela Secretaria do Ensino Superior (SES), tornando-se “um forte indicativo de que esses programas foram postos em ação não apenas para atender aos dispositivos da nova LDB, mas, também, para testar o modelo de formação que foi posto em execução no decorrer da década da educação (1997-2007)” (BUENO; SOUZA, 2012). A UNIVESP foi criada com o intuito de acolher a formação dos/as docentes do ensino público, oferecendo a “certificação em nível superior”, e de atender as “demandas da educação continuada do ensino médio e fundamental”, com proposta pedagógica bastante semelhante ao do PEC (BUENO; SOUZA, 2012).

Decorridos 13 anos da publicação da LDBEN/1996, o MEC e a CAPES passam também a integrar os processos voltados à formação dos/as docentes da educação básica (BELLO, 2014). Viabilizaram apoio financeiro às propostas de formação em cursos de licenciatura e Programas Especiais, contribuindo, ainda, para a criação da Plataforma Paulo Freire³⁴ e da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁵, voltadas integralmente – ou parcialmente, como no

³³ Discutimos essa questão no subitem 2.1.1 “O lócus da formação docente”.

³⁴ Com a finalidade de “incentivar os professores em serviço a declararem suas demandas de formação inicial ou continuada” a fim de que “as secretarias estaduais e municipais de educação, ao tomarem conhecimento das inscrições dos professores em efetivo exercício”, enviassem-nas ao MEC. “Por sua vez, as universidades conveniadas, predominantemente públicas, informam à CAPES as vagas que disponibilizam para a formação inicial e continuada nas diferentes modalidades – presencial, semipresencial ou a distância -, assim como as áreas do conhecimento” (BUENO; SOUZA, 2012, p.163).

³⁵ Trata-se de “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância, tendo sido instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para o ‘desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de programas de educação superior no País’” (BELLO, 2014, p.120).

caso da UAB –, para o atendimento do público docente e se valendo, em alguma medida, dos recursos tecnológicos.

A despeito da diversidade de modos como se aspiram mudanças ao setor educacional, é possível verificarmos, em pesquisas voltadas à formação docente, que se ressaltam a questão do lócus da formação (CANDAU, 1996; CHARLOT; SILVA, 2010; MIZUKAMI, 2013) e da “oferta de cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino, idealizada como uma estratégia para lidar com a incompetência dos professores e com isso qualificar sua baixa qualidade” (BUENO; SOUZA, 2012, p.172)³⁶. Esses aspectos considerados como “problemas” a serem solucionados e que, ao longo de nosso estudo, parecem estar intrinsecamente interligados, colocam-nos diante do cenário atual, em que somos levados a refletir sobre a formação, adentrando nas discussões sobre o lócus em que ela ocorre ou deveria ocorrer.

2.1.1 O lócus da formação docente

Figurando como uma das prioridades das reformas educacionais há pelo menos 30 anos, a formação de professores cada vez mais adquire forma e evidência na legislação brasileira, como vimos no item anterior. Nesse momento, destacamos, dentre as políticas, a LDBEN/1996, que congrega o título “Dos profissionais da Educação”. Ainda que tenha seu conteúdo reduzido, com seis artigos que definem fundamentos e delimitam níveis e espaços de formação para a valorização do magistério, a temática torna-se debate obrigatório na discussão dos processos educacionais (MELO, 1999; SENE, 2010).

Maria Teresa Leitão de Melo (1999) em seu estudo sobre os “Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica” mostra-nos certa discordância entre tais políticas de formação e a melhoria da qualidade da formação desses/as profissionais. Segundo a autora, um reduzido número de artigos da Lei (LDBEN/1996) pretende definir o lócus de formação, articulá-lo aos elementos da valorização profissional e apresentar seus fundamentos. De tão abreviado, o título deixa de conceituar os/as profissionais da educação a que se refere e traz contradições em relação à estruturação e aos espaços da formação docente.

A ambiguidade se evidencia com a indicação dada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de que ao término da Década da Educação (1997-2007) todos/as os/as docentes

³⁶ Discutimos mais detidamente o “argumento da incompetência” no subitem 2.2.1.

deveriam ser habilitados/as em nível superior, regulamentando, por sua vez, os Institutos Superiores de Educação (ISE) como espaços privilegiados de formação. Atendendo a extensa demanda caracterizada pelos/as docentes sem formação superior e visando o cumprimento das metas e objetivos traçados nas reformas educacionais, que atendem especialmente as exigências do BM no formato e no conteúdo, há a criação de ISE, sendo ofertados os cursos de Pedagogia, de Licenciaturas, Normais Superiores e a distância destinados à formação demandada pela Lei (FREITAS, 2007).

Tais políticas são inquiridas por pesquisadores/as e educadores/as quanto as suas intenções de (des)valorização do magistério. Um eixo basilar desse debate é certamente o local da formação docente. Considerando o disposto no artigo 62 da LDBEN/1996: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Nesse sentido, a formação superior não ficaria restrita apenas ao âmbito das universidades, diversificando seu lócus para os ISE, conforme recomendações dos organismos internacionais. Sobre essa questão destacamos ainda o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em que são apontados justamente os Artigos 61 a 63 da LDBEN/1996. No Artigo 3º do Decreto-Lei fica determinado no Parágrafo 2º que: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Com a resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 1, de 30 de setembro de 1999, fica estabelecido que a essas instituições exige-se que, no mínimo, 10% de seu corpo docente sejam de mestres ou doutores, ao passo que às universidades a exigência é de 1/3. Além disso, a exclusividade da formação superior de professores/as em cursos normais superiores gerou grande polêmica por questionar a legitimidade das universidades em decorrência da criação dos ISE, dentre eles o Curso Normal Superior (SENE, 2010). Com a aprovação do parecer no CNE em 9 de maio de 2000 altera-se o termo “exclusivamente” para “preferencialmente” (FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003).

Apesar da decisão de que a formação dos/as profissionais do magistério público seja desenvolvida “preferencialmente” em “Cursos Normais Superiores”, Maués (2003) indica certa hierarquização das instituições de ensino superior a partir do Decreto-Lei 3.860/2001. Nessa legislação a universidade é tida como responsável pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. “Em seguida vêm os Centros Universitários, e por último as Faculdades Integradas e Isoladas e os Institutos Superiores”, instituições consideradas como centros de ensino, sem grandes responsabilidades quanto à pesquisa e à extensão. Reafirmando essa divisão preferencial ao Curso Normal Superior, porém, outros mecanismos foram criados em portarias, pareceres e

resoluções visando evitar que “os cursos de Pedagogia pudessem continuar oferecendo a formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental, salvo se estes passassem a seguir o modelo de formação dos Cursos Normais Superiores” (MAUÉS, 2003, p.4-5). Essas opções, incorporadas à legislação, seguidas por retificações e determinações, marcam as políticas governamentais como fragmentadas, aligeiradas e pouco aprofundadas no aspecto organizativo, temporal, de conteúdo e de apropriação das competências a que se referem (MELO, 1999).

É nessa direção que caminha a Resolução nº 3 de 1997 do CNE, ao determinar que fossem priorizados Programas Especiais de Formação Docente às áreas curriculares desprovidas de professores/as, voltando-se aos/as profissionais com maior tempo de carreira a ser exercido no sistema e à utilização de recursos da educação a distância (MELO, 1999). Possivelmente essas deliberações tenham contribuído com a intensificação da oferta e da corrida pelo diploma (BUENO; SOUZA, 2012; BELLO, 2014) levando muitos/as docentes a se inscreverem em cursos modulares de curta duração para cumprimento da Lei, especialmente aqueles/as que não se enquadravam como alvos prioritários nas formações (os/as profissionais com maior tempo de carreira e as áreas curriculares desprovidas de professores/as). Nesse contexto, é preciso indagar: até que ponto o investimento em desenvolvimento profissional e a participação nos mais diversos Programas de Formação, sobretudo os de formação inicial, têm assegurado boa qualidade à educação pública e a almejada profissionalização docente?

Os estudos de Bello (2008), Gatti (1997, 2003), Kramer (1989), Oliveira (2009a), Perosa (1997), Souza (2006), Sene (2010), dentre outros, auxiliam-nos a refletir sobre aspectos atrelados à qualidade e à profissionalização. Mostram-nos que nem sempre esses Programas dialogam com a realidade das escolas públicas, das experiências docentes e viabilizam a efetivação de suas propostas, dado que acabam sendo planejados e ministrados por formadores/as que se pautam em concepções técnicas e por vezes valem-se de uma linguagem “sofisticada” (SOUZA; SARTI, 2014b) e excessivamente abstrata. Souza e Sarti (2014b) analisam essa linguagem, que passa a ser ela também um produto de valor simbólico no mercado de formação docente. Conforme as autoras, esses discursos garantem a impressão de credibilidade e levam a um sentimento de distinção da massa de docentes vista como incompetente ou malformada. São consumidos pelos/as professores/as por meio de livros, revistas e cursos variados, dentre os quais, os Programas de Formação. Para pensarmos sobre esse mercado e consumo da formação, recorreremos à Barreto (2013), que nos explica as cisões entre o ensino presencial e a modalidade a distância e entre a formação inicial e a continuada, que podemos acompanhar nas últimas décadas. Essas diferenciações, que, a nosso ver,

congregam as divergências entre expectativas dos/as professores/as cursistas e dos/as proponentes do curso, “materializam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para a ‘capacitação em serviço’ ou até mesmo ‘reciclagem’; visto que a formação inicial ‘presencial’ não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD” (BARRETO, 2013, p.142), em correspondência ao que é instituído pelos organismos internacionais.

Ainda que sejam priorizados nas reformas, esses Programas Especiais de Formação, que congregam a formação inicial e elementos da EaD e das TIC, podem ser alocados, conforme pesquisas (ANDRÉ, 2010; BARCELOS; VILLANI, 2006; SOUZA, 2002; 2006), como estratégias que reúnem aspectos positivos e negativos à docência. Dentre os aspectos positivos são ressaltados: a oferta de cursos como uma oportunidade de atualizar conhecimentos, combater a acomodação, uma tentativa de rever e melhorar o ensino, de obter pontos para a promoção funcional e consequente ganho financeiro, contribuindo, assim para beneficiar a carreira docente, sendo esses alguns de seus efeitos. Em outra direção, ressaltam-se os fatores negativos: a frustração das expectativas de conhecer novos métodos, de ter suporte para lidar com “casos difíceis”, de obter soluções para aplicar em sala de aula e de aprender sobre como contribuir com o trabalho cotidiano.

Vemos, portanto, o predomínio de um sentimento de que as experiências profissionais docentes e seu envolvimento no planejamento, nas propostas e na elaboração de materiais ou na definição de conteúdos tendem a ser desconsiderados pelos/as proponentes e ministrantes das formações. A escola, nessa perspectiva, não seria, portanto, uma agência formadora privilegiada, que contribuiria com a fundamentação para que aos/às docentes experientes e iniciantes pudessem se relacionar (MIZUKAMI, 2013). Seria, antes, uma instituição abstrata, que não é contemplada desde a formação inicial.

Nessa linha argumentativa referente às demandas profissionais docentes, trazemos o artigo de Sônia Kramer publicado em 1989, que ilustra, desde aquela época, a presença da problemática da desvalorização dos saberes docente, aspecto que, juntamente com os baixos salários, o excessivo número de alunos/as por sala de aula, a falta de materiais pedagógicos, a ausência da voz/escuta docente e de apoio, contribuem para que, no contexto escolar, prevaleçam arguições sobre a precariedade do ensino oferecido nas instituições públicas. Para a autora, se por um lado há insatisfação das professoras com as propostas formativas, especialmente no que concerne aos conteúdos e à experiência docente, por outro, há um discurso sobre a relevância dessa formação como um dos componentes concebidos como fundamentais à melhoria da qualidade do ensino e um dos principais meios de se obter melhores

resultados de desempenho escolar dos/as alunos/as; posicionamento recorrente e visto criticamente em publicações mais recentes.

Nelas (NÓVOA, 1999; REGO; MELLO, 2002; LAPO; BUENO, 2003; PAPARELLI, 2009), encontramos também argumentos sobre a importância que a formação adquire, o aumento das exigências e das expectativas depositadas nos/as professores/as, compreendidos/as por vezes como personagens que podem acolher a diversidade, abrir-se à inovação, comprometer-se com o sucesso da aprendizagem, ter sólida formação cultural, científica e das linguagens tecnológicas, “capacitar-se” para relacionar conteúdos curriculares a conhecimentos, elaborar projetos interdisciplinares, trabalhar em equipe e acompanhar as mudanças relacionadas ao conhecimento, tendo autonomia para gerir seu desenvolvimento profissional, melhorar suas práticas, tomar decisões, ser criativos/as e improvisar nas imprevisibilidades características da profissão docente. As mudanças nas propostas escolares e nas práticas pedagógicas passaram a ser consideradas como pontos críticos para o ensino e a aprendizagem, especialmente ao se entender os/as professores/as em exercício como os/as principais agentes de efetivação, de mobilização de conhecimentos e de transformações.

Complementando essa caracterização para a construção de um novo paradigma sobre a formação de professores/as, André (1997, 2009, 2010), Freitas (2002), Gatti (1997) e Rego e Mello (2002) realizam uma revisão da produção empírica e teórica e das políticas voltadas à temática, identificando algumas iniciativas que também poderiam orientar as políticas de formação e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. São elas: a adequação dos programas ao nível de ensino; a valorização da prática tanto na formação inicial como na contínua e a articulação de ambas; o redimensionamento do conceito de qualidade da educação, de acordo com os pressupostos teóricos e pedagógicos, pois esses também recaem no perfil docente desejado; e a necessária conexão entre a realidade das escolas e do cotidiano da sala de aula com os cursos ministrados. Essa última crítica reverbera sobre o debate do lócus da formação docente: escolas, institutos, fundações, universidades; e articula-se com a recorrente argumentação da necessária conexão entre teoria e prática (LIBÂNEO, 2013, GATTI, 2013). É nesse sentido que Gatti (1997) ressalta a relevância de uma visão mais globalizada sobre o ensino, que seja reconstruída pelo convívio com a realidade escolar, com os conflitos e com o redimensionamento das possibilidades das ações pedagógicas.

Nos debates sobre o lócus de formação, identificamos que essas indagações repercutem intensamente na esfera acadêmica, levando ao crescimento das investigações relacionadas à oferta de cursos de formação docente no decorrer da carreira (com destaque aos Programas Especiais, de formação inicial, continuada ou em serviço), como alternativas para suprir as

demandas da ausência ou da precária formação inicial, que não tem integrado teoria e prática. Apesar dos avanços quanto ao acesso à formação, possibilitada pela ampliação de ofertas e da utilização de recursos tecnológicos abarcando maior contingente de professores/as, Gatti (2013) identifica poucas mudanças no cenário da formação docente: “Embora estejamos no século XXI, no que se refere à condição de formação de professores [...] ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX: o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino” (p.96).

Ainda de acordo com Gatti (2013), a formação docente, desde os cursos de formação de futuros professores/as, deve ter como eixo a articulação entre universidade e escola. Discussão que retoma os apontamentos de Candau (1996) em análises da produção acadêmica sobre a formação docente, em especial a formação dos professores atuantes (formação continuada). Em seu artigo, a autora identifica dois momentos que sintetizam as conclusões da pesquisa realizada. O primeiro configuraria uma perspectiva “clássica”, que propõe que a formação docente ocorra em simpósios, cursos, seminários, encontros e em programas de pós-graduação. Seriam ocasiões de reciclagem, ou seja, de “refazer o ciclo”, que se desenvolveriam nos locais considerados privilegiados à circulação de informações atuais: as universidades e os espaços a ela articulados. O segundo seria uma reação à primeira concepção, sendo estruturado por três teses. Nessa perspectiva a formação docente teria: 1) a escola como local privilegiado para o desenvolvimento de propostas; 2) como principal referência o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização; 3) suas propostas articuladas ao ciclo de vida dos professores, uma vez que os desafios e as perspectivas diferenciam-se em cada momento do exercício profissional e a articulação com essa perspectiva contribuiria para que a formação ocorresse com sistemas diferenciados, que possibilitassem a exploração nos variados momentos do desenvolvimento profissional docente, partindo de necessidades específicas, e rompendo com uma proposta única.

Essas teses trazidas por Candau (1996) dão-nos um panorama sobre como vinha ocorrendo os programas de formação continuada de professores/as até a promulgação da LDBEN/1996, possibilitando delinear propostas de formação com vistas a assegurar a qualidade e as expectativas depositadas nesse processo e, em consequência, seus resultados e posteriores repercussões. Conforme nos explica a autora, havia o intuito de se superar o modelo clássico de formação, constituindo uma nova perspectiva, em que: “O *locus* da formação a ser privilegiado seria a própria escola; isto é, seria preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus” (CANDAU, 1996, p.143, grifo da autora). Retomava-se, assim, os debates sobre a necessária articulação

entre as duas esferas (universidade e escola), enfatizando-se, nos casos da formação continuada, a relevância de se privilegiar a instituição escolar. Transpondo essa discussão aos Programas Especiais, notamos, em geral, que mesmo se valendo de estratégias de formação variadas, contemplando atividades em espaços diversificados (em decorrência da utilização das TIC e da EaD), os mesmos não são considerados no tempo institucional, demandando aos/às docentes uma reorganização de sua rotina para cursá-lo³⁷. Dialogando com as análises de Candau (1996), Gatti (2013) e Libâneo (2013), entendemos que tais propostas formativas dificilmente partem dos problemas cotidianos da docência, da sistematização de práticas pedagógicas e de sua socialização.

Passados 20 anos do estudo de Candau (1996), essa discussão ainda é retomada e aparenta estar na ordem do dia nas pesquisas educacionais. Alguns estudos indicam a precariedade da formação inicial dos/as professores/as, ressaltando que as universidades têm mantido a formação docente em segundo plano, em detrimento dos investimentos no campo das pesquisas, ou não tem dado conta de realizar a vinculação necessária entre teoria e prática (GATTI, 1997, 2013; LIBÂNEO, 2013). Além de validar o quadro de distanciamento entre a academia e as escolas públicas, o argumento da “má-formação anterior” (GATTI, 2008, p.58) reforça as dicotomias ou a falta de diálogo entre esses lócus. A universidade é então compreendida como uma instituição que conserva, reproduz e evidencia as disparidades, como conhecimento x ação, teoria x prática (NÓVOA, 1999), ensino x ciência, educação x conteúdos, pedagogia x conhecimentos disciplinares (GATTI, 1997). O resultado desse processo é o desapossamento dos saberes docentes e o não aprofundamento dos conhecimentos que os/as professores/as das escolas públicas trazem consigo. Conforme Barreto (2010), na maior parte das ementas dos cursos de licenciatura “não se observa relação entre as disciplinas dos saberes de referência e as de formação pedagógica”, além de “os conteúdos das disciplinas da escola básica” serem abordados apenas “de forma genérica ou superficial pelas Metodologias e ou Práticas de Ensino” (p. 433).

Esse insuficiente destaque e espaço dado na formação inicial – seja ela desenvolvida nas universidades, faculdades ou em Programas Especiais – aos saberes constituídos ao longo da docência, fonte de aprendizagem e trocas, também têm se estendido aos cursos de formação continuada³⁸, ainda que seja de comum acordo que em ambas (formação inicial e continuada) seja necessário dar subsídios para que se compreenda e atue na complexidade da rede básica de

³⁷ Essas questões são aprofundadas nas análises das entrevistas, no Capítulo 4.

³⁸ Para maiores detalhes das pesquisas sobre os saberes em sua articulação com a formação docente no contexto brasileiro, ver Pimenta (1999), Nunes (2001), Zibetti (2005), Zibetti e Souza (2007) e Bastides (2012).

ensino. Entendemos que um avanço nesse quadro é delineado pelo caminho inverso, que seria a valorização dos saberes, que se destaca como um aspecto que poderia contribuir para que os próprios docentes produzissem e mobilizassem seus conhecimentos objetivando o desenvolvimento de sua ação profissional e, nas interações, sua (re)construção (ANDRÉ, 1997, 2009, 2010; BARRETO, 2010), em um processo dialógico (MERCADO, 2002). Concordamos, então, com Zibetti e Souza (2007) ao afirmarem que “os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional” (p.249), evidenciando diferentes momentos de aprendizagem e interlocutores, que irão constituindo suas ações.

O que vemos comumente nos processos de formação, no entanto, são imposições, o peso dos organismos internacionais, as disputas de poder simbólico e econômico nem sempre evidentes (SOUZA; SARTI, 2014b), as marcas da massificação, a padronização, a busca de produtividade e eficiência, a limitação de tempo, espaço e recursos financeiros, em um cenário que traz um sentimento de desqualificação do trabalho dos/as professores/as e de desvalorização de seus saberes. Concomitante a isso, assistimos a ênfase ao papel docente na sociedade contemporânea. Nesse contexto, os/as professores/as são chamados a enfrentar desafios no que concerne às condições de trabalho (SOUZA, 2007), à flexibilização das práticas, à indisciplina, à violência (PAPARELLI, 2009) e às políticas, com ênfase nas reformas educacionais e no impulsionado movimento de profissionalização docente; que pressupõe a adequação da formação e a certificação em nível superior em atendimento ao disposto na LDBEN/1996 (SARTI, 2012; SOUZA, 2006).

Nas últimas décadas acompanhamos o desenvolvimento de ações que se propõe a valorizar e a melhorar a qualificação dos quadros do magistério e a qualidade do ensino com diversas iniciativas de formação vinculadas ao poder público e desenvolvidas em vários estados do país. Considerando a formação ofertada e a conjuntura política, ainda que não pretendam “atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais”, compartilham o “pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos vigentes” (REGO; MELLO, 2002, p.10). Ou seja, centralizam-se esses processos na figura docente, o que reforça o entendimento de que os/as professores/as são alvos fáceis (FREITAS, 2002) e frágeis. Ademais, esse pressuposto da mudança é reafirmado por outras pesquisas voltadas à temática, conforme estudo das autoras (REGO; MELLO, 2002). Nelas, é comum a indicação de que há certa desarticulação entre as instâncias formativas, os/as formadores/as e a dimensão prática do magistério. Esses distanciamentos, contradições ou dicotomias nos levam a repensar e

questionar ainda mais a relação aparentemente linear entre formação docente (e a visibilidade dada especialmente à figura do/a professor/a) e a garantia da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, destacamos os apontamentos de Nóvoa (1999), que assinala para a “retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’”, em que “várias organizações internacionais têm falado da nova ‘centralidade’ dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de ‘trazer outra vez os professores para o retrato’” (p.13). Vemos, porém, a persistência de propostas e demandas para a formação e a profissão docente e as contradições em relação às reais condições de trabalho dos/as professores/as e à valorização do magistério. A tese de doutorado de Andaló concluída em 1989 já colocava em evidência, há 25 anos, essa problemática. Com ela percebemos que ainda há um caminho a ser percorrido para que a retórica sobre a importância do papel docente seja efetivamente concretizada, englobando ações que há muito são referendadas, como: ouvir docentes para conhecer suas prioridades ou dar-lhes voz, observar o lócus da formação e oportunizar o trabalho dos/as professores/as, dando suporte para a confecção de materiais didáticos e pedagógicos que possa subsidiar suas aulas. Lembrando, com Azanha (1996), que são as escolas e suas condições de trabalho que precisam melhorar.

Na literatura educacional encontramos estudos que reafirmam também o imperativo de uma abordagem crítica relacionada às práticas consolidadas nos cursos de formação inicial ou continuada e que indicam a importância do diálogo, das discussões coletivas, do convívio e das trocas de vivências entre professores/as, elementos por vezes ressaltados nas pesquisas, com o intuito de se estabelecer uma reflexão sobre as práticas ou saberes sociais e históricos configurados em cada cotidiano escolar (BASTIDES, 2012; GATTI, 1997; MERCADO, 2002; ZIBETTI; SOUZA, 2007). Partindo das ideias de Cochran-Smith e Lytle (1999), Mizukami (2013) nos explica que os professores/as são, ao mesmo tempo, membros de “uma comunidade profissional” e aprendizes “ao longo da vida, o que pressupõe desenvolvimento ao longo da carreira e ao longo das instituições” (p.32).

Considerando a aprendizagem e a formação como um processo contínuo à carreira docente, englobando desde a formação inicial até a continuada ou em serviço, a participação em propostas de formação, com diferentes perspectivas e formatos, é, cada vez mais, uma realidade cotidiana a esses/as profissionais. Juntamente a isso, com a promulgação da nova LDBEN/1996 e o proposto para a Década da Educação passamos a observar uma ascendente busca por cursos de formação com vistas à certificação superior. Esse movimento foi encabeçado principalmente por docentes que se encontravam em efetivo exercício no

magistério público e procuravam se adequar às mudanças legais concernentes ao nível de formação requerida ao prazo máximo de 10 anos. Nesse contexto, estados e municípios passaram a redefinir suas políticas para se ajustarem à Lei priorizando, sobretudo, o desenvolvimento profissional de docentes em exercício, “aqui incluído o acesso a níveis superiores, e os programas de aperfeiçoamento em serviço” (MELO, 1999).

Reforçando tais modificações e afirmações, temos também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que estabelece metas para a valorização do magistério por meio de uma política que engloba simultaneamente “a formação profissional inicial”, “as condições de trabalho, salário e carreira” e “a formação continuada”. Identificamos, portanto, que essas três dimensões seriam indissociáveis dadas as exigências e os desafios do campo profissional docente, que requer profissionais qualificados e em atualização permanente para atuarem tanto na educação infantil quanto no ensino superior. Além disso, o mesmo documento ressalta ser “fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério” (BRASIL, 2001). E quem seriam os bons profissionais? Provavelmente, aqueles que possuem o nível de ensino preconizado pela Lei e que integram o movimento de busca contínua por formação. Mas em quais espaços formam-se os bons profissionais?

Auxiliando-nos a melhor compreender a origem das indagações sobre onde formar os/as docentes e sobre a ênfase que a formação deve adquirir nesses espaços, temos o estudo de Charlot e Silva (2010), que nos brinda com uma interessante reflexão sobre a relação que a universidade tem estabelecido com a formação de professores/as ao longo do tempo. Esse artigo nos mostra que “historicamente, a formação dos professores do ensino primário não foi ligada à universidade: deu-se no chão da sala de aula ou em cursos secundários profissionais” (CHARLOT; SILVA, 2010, p.47). Embora a universidade fosse considerada “fonte de legitimação”, certificação e constituição do pensamento crítico, não garantia, por um longo período, a formação em nível superior aos/as docentes dos anos iniciais. Essa situação passa a ser modificada paulatinamente, especialmente com a LDBEN/1996 e com o PNE/2001, que enuncia o prazo de dez anos para que 70% dos/as professores/as da EI e EF I obtenham a formação superior, contribuindo com o movimento de universitarização dos/das docentes atuantes nesses níveis de ensino (CHARLOT; SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, podemos entrever alguns arremates para o debate que inspira a retirada da formação docente da ambiência da universidade e que procura privilegiar o espaço escolar. Como nos alerta Freitas (2002), devemos nos atentar às políticas atuais que gradativamente retiram da formação de professores/as a formação científica e acadêmica, que

caracterizam esse campo, alocando-a em um novo campo: o da “‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas ou da práxis” (p.147)³⁹. De acordo com Freitas (2002):

[...] a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação. (p. 151-152).

Nesse sentido, ao privilegiar um ou outro local de formação precisamos considerar, também, se o que está ocorrendo seria um avanço ou um processo de aligeiramento da formação; aspecto fundamental para refletirmos ainda mais se considerarmos que a formação docente no espaço da universidade é resultado de um movimento historicamente construído, como nos explicam Charlot e Silva (2010). Não podemos nos esquecer de que a formação docente, inclusive sua forma e seus espaços, é referenciada nas políticas educacionais, vinculando-se às exigências das reformas encabeçadas pelos organismos internacionais. Além disso, ao defendermos a “concepção de formação no próprio local de trabalho, se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade” (FREITAS, 2002, p.149-150). Uma questão fundamental a ser considerada.

Nessa relação delicada estabelecida entre a universidade e a formação docente, destacam-se as pressões exercidas sobre a universidade, para que a mesma priorize as pesquisas, e as disposições das políticas educacionais que voltam seus olhares incisivamente aos/as docentes e sua formação, em Programas Especiais que privilegiam diferentes espaços. Por isso, como nos alerta Bello (2014), é fundamental “que as universidades públicas reflitam sobre o papel que estão exercendo sobre a profissão e o trabalho docente” (p.124). Isso em um sistema de ensino que congregava mais de dois milhões⁴⁰ de docentes em exercício no ano de 1996, quando da promulgação da nova LDBEN.

2.1.2 “Cursite” ou Hiperformação

³⁹ Esses conceitos serão aprofundados no item 2.2.2 “O professor reflexivo” do Capítulo 2.

⁴⁰ Esse número pode ser menor, dado que alguns/algumas professores/as atuam em mais de um nível, etapa e/ou modalidade de ensino.

Considerando a formação e a etapa/modalidade de atuação dos mais de dois milhões de docentes atuantes nas redes de ensino, para visualizarmos mais concretamente o cenário e o contexto brasileiro, em que a LDBEN/96 foi firmada, temos a seguinte distribuição conforme dados do MEC, INEP e Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) de 1996:

Tabela 3 – Funções docentes: distribuição nacional por formação e níveis / modalidades de atuação (Brasil, 1998)

Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-esc. E alfabetiz.	1ª à 4ª séries	5ª à 8ª séries	Ensino Médio	Educação Especial	Jovens e Adultos
Ens. Fund. Incompl.	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ens. Fund. Completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ens. Médio completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ens. Sup. Completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1998.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível e modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Ao cruzamos essas informações com a necessidade de cumprimento da legislação vigente, que preconizou a formação em nível superior às docentes em exercício profissional, e tendo como referencial a pré-escola, as classes de alfabetização e as séries iniciais do ensino fundamental – níveis de ensino alvos deste estudo⁴¹ em decorrência do Programa Especial de Formação analisado –, depreendemos que 217.572 (81,88%) docentes que atuavam na pré-escola e nas classes de alfabetização e 626.232 (78,38%) docentes das 1ª a 4ª séries do ensino fundamental não possuíam o nível mínimo de formação (formação em nível superior), que passou a ser estipulado na LDBEN/1996. Um número muito elevado se considerarmos que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível

⁴¹ Mantemos a mesma denominação utilizada pelo MEC/INEP na ocasião. Com o desenvolvimento e a implantação do ensino fundamental de nove anos, podemos considerar a incorporação da pré-escola e classes de alfabetização aos anos iniciais do ensino fundamental (ensino fundamental I), quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade e o conclui no nono ano (ensino fundamental II). Para maiores detalhes sobre essa discussão, indicamos a leitura do documento de orientações gerais “Ensino fundamental de 9 anos” (Brasil, 2004) e a “Edição temática: ensino fundamental de nove anos” da Revista Educação e Pesquisa (jan./abr. 2011).

superior ou formados por treinamento em serviço”, como disposto no Artigo 84, Parágrafo 4º da LDBEN 9394/1996.

Essa obrigatoriedade da formação em nível superior tornou-se uma questão complexa, com implicações para a qualidade almejada à formação docente e ao consequente desempenho escolar discente. Levantou, ainda, indagação sobre seu desenvolvimento “aligeirado” (FREITAS, 2002) e sua eficácia, suscitando questionamentos quanto à validade dos Programas oferecidos, o reconhecimento da formação superior por órgãos oficiais (SENE, 2010), bem como os efeitos desses cursos para a atuação e a trajetória profissional (questão que exploramos ao longo deste trabalho). Destacamos, por ora, que a fundamentação desses questionamentos se deve às peculiaridades dos Programas Especiais de Formação Docente quando comparados aos cursos de licenciatura oferecidos em universidades, sedes de faculdades ou centros de educação, que desenvolviam a formação em quatro anos; ao passo que, contemplando esse movimento formativo, que engloba a “profissionalização” e “universitarização” (SARTI; BUENO, 2006; BUENO; SOUZA, 2012) – entendida aqui como o estreitamento das relações entre práticas e saberes docentes com o meio acadêmico, duas instâncias que se mantêm historicamente distantes nas reflexões sobre temáticas educacionais – a formação passou a ocorrer em apenas três anos, conforme disposto na resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

As junções dos questionamentos sobre a qualidade da formação oferecida nos Programas Especiais e o tempo a ela destinado, também visto como breve, conduzem ainda a outras indagações, sobre as razões de tais propostas. Conforme Maués (2003), essas modificações no nível de formação docente poderiam ter apenas implicações estatísticas, com efeitos para o posicionamento em “rankings” de indicadores de desenvolvimento e com decorrências para as avaliações dos organismos internacionais e concessões de empréstimos. Mas quais os efeitos dessa formação para a carreira profissional docente? Em um princípio de resposta, ressaltamos que a Lei, considerada ousada por parte dos/as educadores/as – uma vez que tanto professores/as em início de carreira como aqueles/as que já se encontravam no sistema educacional tiveram que se adequar às novas regras –, movimentou significativamente os quadros do magistério. Destacamos que esses/as profissionais passaram a integrar o corpo discente no ensino superior, em cursos regulares de licenciatura.

Como as universidades públicas não conseguiram abranger o grande contingente gerado, dado o número de vagas oferecidas e a acirrada disputa nos vestibulares, observamos esse movimento de expansão da oferta e da matrícula em cursos privados (SENE, 2010) e em Programas Especiais, difundidos em todo o país, com vistas à formação e a certificação

requerida (BELLO, 2008). Ainda que os Programas Especiais de Formação Docente tenham sido implantados a partir da década de 1990, quando o país integrou o movimento mundial de certificação em massa em nível superior, em especial para professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; foi a partir de 1996 que tais Programas passaram a se expandir, possivelmente pela preconização da formação superior para a docência, conforme a LDBEN de 1996 (BELLO, 2008). Com o disposto na legislação, desponta-se no país um movimento de busca pela formação em nível superior.

Para compreendermos esse movimento em um contexto mais amplo, Kalmus (2012) nos explica o que vinha ocorrendo em muitos países, em que a educação superior estava consolidada como um requisito à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com foco no México, a autora nos mostra que a partir dos anos de 1970, iniciou-se nesse país uma demanda sindical relacionada à profissionalização docente com uma política de “nivelamento”, conferindo formação complementar com o grau de licenciados aos/às professores/as atuantes e formados/as em nível médio (KALMUS, 2012). A formação do magistério, que se dava em escolas normais, no ano de 1984 passa de nível médio para superior. Nesse mesmo país, até pouco tempo, havia uma separação institucional relacionada à oferta da formação inicial e continuada. Atualmente, conforme a autora, o que se observa é a intensificação da oferta de Programas, em especial os de formação continuada, e um movimento de saturação docente à realização dos mesmos: um fenômeno denominado “cursite” (KALMUS, 2012). Isso pode se dar, tal como apontam os estudos no contexto brasileiro, em decorrência da responsabilização individual que marca as explicações sobre o fracasso escolar, sendo atribuídas aos/às docentes as mazelas do sistema educacional e a responsabilidade pelo desempenho discente nas avaliações educacionais (MAUÉS, 2003; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2014).

Contemplando também esse movimento de formação, pela certificação do magistério, temos o exemplo da Argentina, que desde a década de 1960 atenta-se para a formação docente, especialmente a inicial. Como no México, a formação continuada volta-se à obtenção de pontuação para a ascensão em cargos mais elevados hierarquicamente, sendo também concebida como uma estratégia para transformar o sistema educativo e melhorar a qualidade da educação (FURLAN, 2012).⁴² Apesar das especificidades dos contextos e das políticas, vemos que a preocupação com formação dos quadros do magistério no Brasil foi relativamente tardia quando comparada a esses e a outros países da América Latina. Isso porque, na década de 1990,

⁴² Apesar dessa finalidade explicitada no discurso, a análise desenvolvida por Furlan (2012) revela que essas políticas tinham o intuito de regular as práticas e criar meios de controle das instituições e dos docentes.

apenas Colômbia, Haiti, Honduras e parte do Brasil, por exemplo, acolhiam a formação em nível médio para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (REGO; MELLO, 2002).

O que observamos é a condução da formação por especialistas e o pressuposto de que aos/às docentes lhes “faltam” conteúdos e subsídios para realizarem as tarefas educativas a contento, conforme Kalmus (2012) pondera sobre a realidade mexicana, que se aproxima fortemente da perspectiva da formação no Brasil. Em ambos os países podemos acompanhar um movimento de reestruturações do trabalho docente nesse contexto das reformas de cunho neoliberal. Como nos explica Renata Paparelli (2009), seguimos a “incorporação da lógica da empregabilidade e da responsabilização exclusivamente individual dos próprios trabalhadores pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais” (p.19), daí o entendimento do processo educativo como um fenômeno individual, que, por vezes, premia individualmente, com aumentos salariais, os envolvidos (KALMUS, 2012). Esses argumentos contribuem também para justificar e tornar “invisíveis” o elevado número de docentes nas condições de “substitutos” e nos quadros “provisórios” ou “não estáveis”, que são contratados pelos municípios e estados para suprir a demanda de professores/as; sendo esses/as dificilmente contemplados nas iniciativas de formação ofertadas pelas Secretarias de Educação (SENE, 2010), pelas propostas de progressões na carreira profissional e nas escolhas do local de trabalho.

Considerando essas modificações no quadro da formação docente (de exigência de formação em nível superior às docentes em exercício), bem como seu aligeiramento e atribuições de desempenho nas avaliações à figura do professor/a, torna-se cada vez mais comum encontrarmos estudos que atrelam formação ao exercício profissional (formação continuada ou formação em serviço), atrelando essa corrida incessante de realização de cursos à justificativa de que ao/à professor/a faltam subsídios e de que suas práticas devem ser revista etc. Podemos vislumbrar também que os Programas Especiais de Formação Docente tornam-se soluções estratégicas, rápidas, menos onerosas (especialmente pelo uso das TIC), sobretudo ao considerarmos o total de docentes por eles formados, sendo que em alguns casos esses Programas são associados às universidades (retomando novamente a discussão do lócus da formação), garantindo ou justificando a qualidade da formação ofertada.

Outro ponto a ser ressaltado, direcionado à crítica de tais iniciativas, nos é trazido por Rego e Mello (2002), indicando que os Programas de Formação podem ser compreendidos como “curtos, inadequados e de má qualidade” (REGO; MELLO, 2002) e por Gatti (2008) ao afirmar que os Programas de formação, sobretudo os Programas Especiais, lançados no pós LDBEN/1996, ainda não dispõem de avaliações sobre repercussões em práticas, análises de

mudanças nas posturas ou na própria trajetória de desenvolvimento profissional docente. Esses aspectos nos indicam a existência de uma caminhada a ser feita, que começa a fazer parte das preocupações de fundações de pesquisa e investigadores do campo educacional, mostrando-se como lacunas da pesquisa sobre formação docente (ANDRÉ, 2010). Um passo relevante seria o de também garantir que membros das diferentes instâncias dos Programas acompanhem as ações formativas, estabelecendo critérios que permitam assegurar sua qualidade, em meio às pressões dos organismos e documentos internacionais que defendem a ideia de se “preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial” (GATTI, 2008, p.62), garantindo-lhes as “competências” para formar as novas gerações, e que efetivamente possam contemplar os/as professores/as em exercício das redes públicas de ensino, independente do vínculo que estabeleçam com a Secretaria de Educação.

Contudo ainda predomina o entendimento de que “os programas de formação vigentes na maior parte dos países se caracterizam pelo baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo” que enfatiza aspectos teóricos, dando atenção restrita aos elementos da prática pedagógica. Daí essas propostas formativas serem alvo de críticas e vinculadas à “falta” da formação inicial ou às tentativas de “compensar as insuficiências da formação inicial dos professores” (REGO; MELLO, 2002, p.7). Essa “falta”, porém, não se dá por acaso. Conforme Bocchetti (2009) há uma listagem bastante extensa dos objetivos a serem alcançados pelos/as professores/as em formação, contribuindo para que esse percurso se alastre ao longo da carreira profissional. Para o autor, “cria-se um duplo contínuo na discursividade formativa: de um lado, discute-se uma pré-laboridade, que narra um sujeito ainda não preparado para o trabalho; de outro, apresenta-se uma laboridade paralela ou cumulativa, dos cursos infindáveis” (BOCCHETTI, 2009, p.121).

Com esse movimento de aprendizagem ao longo da vida, que tem caracterizado a profissão docente, são lançados produtos (cursos de formação) que se esgotam em longo prazo. Dessa forma, vigora como estratégia a formação que se enquadra entre o longo e o breve, garantindo a “*sensação de formação*” e evitando a “*sensação de completude*”; favorecendo o mercado de formação, que procura tornar inalcançável a completude, fazendo da busca pela formação as bases de funcionamento da vida do indivíduo (BOCCHETTI, 2009, p.121, grifo do autor). Notamos que essa sensação de incompletude é bastante comum entre as docentes⁴³, que trazem a ideia de que a aprendizagem é contínua e de que os cursos irão legitimar seus saberes; contribuindo para reafirmar a associação entre a figura docente como “sempre

⁴³ Ver Capítulos 3 e 4.

inacabada”, que se coloca em “uma contínua reanálise de sua prática” (BOCCHETTI, 2014, p.185).

Esses argumentos nos remetem ainda ao artigo de Souza (2006), em que a autora traça uma instigante analogia entre os Programas Especiais de Formação Docente e os programas de educação voltados aos pré-escolares na década de 1970, que se distinguem pelo público-alvo, mas se aproximam no que concerne ao caráter compensatório que ambos adquiriram. Nas palavras de Scheibe (2006) *apud* Barreto (2013): “A extraordinária oferta de cursos à distância para certificação docente atualmente existente afirma-se mais como educação compensatória do que como processo de efetiva qualificação” (p.144), isso porque, conforme Scheibe, “a educação à distância [e os Programas Especiais] é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada ‘clientela’” (SCHEIBE, 2006, p.207).

Nessa tendência da busca pela formação de modo a sanar as “faltas” anteriores, saímos de um movimento de “hiperformação” (BOCCHETTI, 2013) ou “cursite” (KALMUS, 2012) e prosseguimos o debate contemplando a discussão da formação docente (em Programas Especiais de formação inicial ou propostas de formação continuada ou em serviço) como estratégias compensatórias de “deficiências” anteriores. Esse caráter compensatório reforça essa tendência de realização de formações de modo contínuo, auxiliando-nos a refletir sobre os possíveis efeitos de Programas dessa natureza para as trajetórias profissionais docentes.

2.1.3 Os programas compensatórios

Como vimos nos itens anteriores, uma tendência nas políticas educacionais e nas propostas de formação, como evidenciam as pesquisas, é a centralização na figura docente (ANDRÉ, 2010; CANDAU, 1996; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; GATTI, 2013; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2006; entre outras). No bojo dessas discussões, destaca-se uma visão que correlaciona a oferta e participação em cursos de formação docente com a melhoria da qualidade do ensino público, instigando, como um dos efeitos, a busca por Programas de formação em um movimento contínuo (BOCCHETTI, 2009, 2013; KALMUS, 2012). Para aprofundarmos esse debate, trazemos um questionamento proposto por Gatti (1997): “Como garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios docentes dessas instituições?” (p.6). Sem a pretensão de

apresentar uma resposta, algumas pesquisas têm nos mostrado que há muito a se caminhar no campo da formação docente, sendo a docência uma profissão complexa, que é aprendida ao longo da vida e transformada pelas experiências (MIZUKAMI, 2013).

A despeito da complexidade da docência e da formação para a docência, são comuns as iniciativas que vislumbram a formação como chave para suprir as carências de uma formação anterior, depositando diferentes expectativas sobre os/as professores/as. Essas discussões remetem-nos, sobretudo, aos estudos de Souza (2002, 2006, 2007), em que a autora nos revela uma linha de argumentação que tem apontado para a superação do fracasso escolar e da melhoria da qualidade da escola pública incidindo justamente sobre o oferecimento de cursos de formação aos/às professores/as das redes públicas, em um intento de sanar “deficiências” ou mesmo suprir a ausência da formação inicial.

Em uma comparação com a teoria da carência ou privação cultural, a pesquisadora verifica a semelhança entre os programas compensatórios voltados aos pré-escolares na década de 1970 e as justificativas para a oferta de cursos de formação dirigidos aos/às professores/as nas últimas décadas e na atualidade (SOUZA, 2006; BUENO; SOUZA, 2012). Em linhas gerais, a teoria da carência ou privação cultural constituiu-se como uma explicação para o fracasso escolar, tendo sido desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960, ocasião de apogeu dos movimentos de reivindicação das minorias étnico-raciais. No Brasil, o ingresso da teoria se dá nos anos de 1970, influenciando as justificativas para o fracasso e as políticas que se voltavam à educação (PATTO, 1984; SOUZA; SOUZA, 2007), e ganhando duas versões principais inspiradas nas terminologias sugeridas por Cole e Bruner (1972), de acordo com De Lemos (1985). Largamente divulgadas e convincentes a teoria do déficit e da diferença acordavam com a centralidade da responsabilidade pelo fracasso escolar no/a aluno/a.⁴⁴

Se em período anterior (década de 1970, 1980) o fracasso escolar era atribuído a aspectos da clientela da escola pública, propondo-se programas que proporcionassem o acesso a subsídios culturais que supostamente estariam ausentes às crianças provenientes dos meios populares, a partir dos anos de 1990 os olhares voltam-se aos/às docentes, como atestam as reformas educacionais apresentadas no item 2.1. As razões dessa mudança de foco, que dos/as alunos/as passa a incidir sobre os/as professores/as, são variadas: denotam desde uma formação inicial insuficiente, ou escassa, como revela a Tabela 3 indicativa do grande contingente de docentes sem a formação superior preconizada pela LDBEN/1996, até uma inadequação das práticas pedagógicas, que resultam em uma suposta queda na aprendizagem e, por conseguinte,

⁴⁴ Para maiores detalhes, ver: De Lemos (1985), Patto (1984, 1999), Sawaya (2002), Souza (1991), Souza e Souza (2008).

no desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas. Essa nova roupagem é descrita por Souza (2006) da seguinte forma: “à medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, *ganhando maior visibilidade, especialmente o professor*” (p. 485, grifo da autora).

Essa responsabilização centrada novamente na figura docente faz referência ao artigo de Ofélia Boisson Cardoso publicado em 1949, que trata da repetência na escola primária. Passados mais de 50 anos desde essa ocasião, retomavam-se as alusões à responsabilidade dos/as docentes pelo insucesso dos/as alunos/as. Na argumentação de Cardoso (1949), aos/as professores/as seriam requeridas qualidades naturais inadquiríveis ao ensino e uma preparação (uma formação) para sua atuação pedagógica específica ao nível em que lecionam.

Sobre esse primeiro requisito, somos remetidos às aparentemente superadas argumentações sobre as aptidões naturais já bastante discutidas, com destaque ao trabalho “A ideologia das aptidões naturais”, de Noëlle Bisseret (1979). Contudo, Gatti (1997) lembra-nos que “algumas crenças do tipo ‘quem sabe, sabe ensinar’ ou ‘o professor nasce feito’ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças” (p.40). A contestação desses pensamentos é afirmada pela própria intensificação da oferta e da procura por formação, especialmente na região Sudeste do país (BELLO, 2008), seja ela voltada à atuação pedagógica em nível específico ou mesmo pela busca de certificação, ascensão profissional, melhorias salariais etc., aspectos que aludem à mobilização (CHARLOT, 2000) docente e alguns dos objetivos da busca por formação, podendo repercutir sobre as trajetórias dessas profissionais.

Essa busca pelo conhecimento, pelo aprendizado da docência, passa pelos lentos “processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente” (MIZUKAMI, 2013, p.23). Um dom que, se assim o fosse, poderia, muito provavelmente, ser para poucos, não contemplando os mais de dois milhões de docentes atuantes no país, conforme dados do MEC/INEP. De certa forma rompe-se com “a concepção de que ensinar é um dom e que, portanto, não se necessita de um conhecimento específico e de formação etc.” (GATTI, 2013, p.97). Pelo contrário, nas últimas décadas, o movimento que mais se intensifica é o de busca por formação.

Segundo Gatti (2008), o surgimento dessa ampla gama de Programas de Formação, que se estende às esferas públicas e particulares, não ocorre por acaso. Além da legislação, e sem o intuito de justificar de forma simplista, deparamo-nos também com as transformações históricas, que trazem desafios ligados à sociedade contemporânea e, conseqüentemente, aos

currículos, aos sistemas de ensino, às exigências do mundo de trabalho, à sensação de incompletude (BOCCHETTI, 2009, 2013), ao crescimento do mercado de formação docente (SARTI, 2012), às avaliações externas, à utilização das novas tecnologias etc. Nessa esteira, fortalecem-se os discursos sobre a necessária e constante atualização e renovação de práticas docentes, no sentido de se aprofundar e avançar na formação profissional.

Podemos ressaltar que essas ressalvas de adequação dos/as futuros/as professores/as são feitas desde a formação inicial, entendida, muitas vezes, como precária ou insuficiente. De acordo com Libâneo (2013), em análises das ementas e grades curriculares de cursos de licenciatura em Pedagogia, é possível identificar currículos de cursos com “sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa”. Nas palavras do autor, há “uma grande variação entre as instituições no que se refere à denominação das disciplinas e à porcentagem de carga horária em cada uma das categorias das quais nos servimos para agrupar os dados”; somando-se a isso, “as ementas apresentam conteúdos demasiadamente simplificados e com pouca densidade teórica” (LIBÂNEO, 2013, p.88). Deriva daí a dubiedade acerca da finalidade do curso, da formação que se realiza e a quem se destina; evidenciando, nessa argumentação, a ideia de que esses cursos voltados à formação inicial são deficitários e fragmentados.

O desafio que se coloca na atualidade “refere-se à necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo em mudança” (MIZUKAMI, 2013, p.24). A aprendizagem da docência, enquanto processo que contempla aspectos das experiências e conhecimentos individuais e coletivos, além de complexa, reafirma-se como processo inacabado, em construção tanto a docentes iniciantes quanto aos/às mais experientes.

Independentemente do tempo de carreira, mas mais especialmente incidindo sobre os/as professores/as com maior tempo de docência, os Programas Especiais de Formação Docente são muitas vezes encarados como momentos de suprir “carências”, de compensar e de fornecer bases para o exercício profissional ao invés de se constituir como uma ocasião para ampliar conhecimentos, trocar experiências e compor uma etapa desse processo de aprendizagem contínua (MIZUKAMI, 2013). Nas palavras de Gatti (2008), essa feição que a formação docente adquire como a de “programas compensatórios” (REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2006) altera seu propósito inicial indicado nas discussões internacionais, que implicariam em inovações, renovações e criações individuais e dos grupos de docentes.

Considerando esse cenário, é possível reafirmamos o campo da formação docente como foco das políticas, das reformas e das pesquisas educacionais. “A formação docente é eleita como elemento estratégico, como um remédio para todos os males escolares”, conforme Arroyo

(1996) *apud* Bueno e Souza (2012, p. 172). À figura do/a professor/a são atreladas expectativas de mudança e melhoria da qualidade do ensino, da continuidade da formação e de atualização constantes para a atuação nas diferentes salas de aulas, em variadas instituições educacionais. A cada modificação ou implantação de novas propostas, são reabertos espaços para o debate do lócus da formação docente, da intensificação da oferta de Programas de Formação destinados aos/às professores/as e das decorrências dessa formação para o desenvolvimento da carreira profissional, que entendemos por efeitos da formação. Para continuarmos nesse debate acerca da formação e da docência, partimos, no item a seguir, para os estudos que destacam as expectativas depositadas nessas propostas sobre os/as professores/as que se esperam formar; elementos que nos auxiliar a compreender de modo mais aprofundado o perfil docente que está arraigado nas propostas políticas, que justificam o investimento e contribuem, em maior ou menor grau, com a intensificação do movimento de busca pela formação.

2.2 Os perfis docentes

Vimos que as reformas educacionais e as propostas de formação delas derivadas – como os Programas Especiais de Formação Docente –, têm como foco privilegiado a figura docente. Seja para a efetivação de mudanças em correspondência às exigências dos organismos internacionais (BELLO, 2008; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; LIBÂNEO, 2013; REGO; MELLO, 2002); seja por seus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de atrelá-las à teoria (GATTI, 2013; LIBÂNEO, 2013), seja para enfatizar e aproximar o conhecimento acadêmico do “chão da escola”; os/as professores/as têm sido alvos dos discursos que os/as consideram como personagens essenciais para a melhoria da qualidade do ensino público (BASTIDES, 2012; SOUZA, 2006). Em meio às justificativas para a crescente oferta de Programas voltados à formação docente (BELLO, 2008; BOCCHETTI, 2009; REGO; MELLO, 2002; SARTI, 2012; SOUZA, 2006), que atrelam a essa figura a responsabilidade, ainda que parcial, pelo êxito do sistema educacional, encontram-se argumentos, propostas de constituição de perfis ou de posturas docentes, que visam solucionar os problemas da escola pela via da formação dos/as professores/as.

Trazemos, nos itens a seguir, algumas das tendências que, explícita ou implicitamente, justificam esse movimento de intensificação dos investimentos na formação, com enfoque específico na figura do/a professor/a. Primeiramente discutimos o “argumento da incompetência”, que dialoga com o debate anteriormente apresentado (programas

compensatórios), por focalizar, de certo modo, a falta ou a precária formação docente inicial como explicação para a qualidade do ensino atual, para o fracasso ou a evasão escolar (subitem 2.3.1). Exploramos, em seguida, outros conceitos que se difundem no campo educacional, com destaque para o “professor reflexivo” (subitem 2.3.2) e o “professor pesquisador”, expressão que congrega elementos que nos auxiliam a compreender o que se entende por “professor colaborador” e “professor investigador” (subitem 2.3.3.), e o que se tem por expectativa de formação nessas propostas formativas. O “argumento da incompetência” e as expressões atreladas à figura docente passam a integrar o cenário da formação especialmente a partir da década de 1990 e permanecem como discussões atuais ainda nos dias de hoje. A cada reforma educacional se enfatiza, nas pesquisas, no espaço escolar ou nas propostas de formação, uma ou outra, ou mais de uma dessas abordagens ou perfil(is) necessário(s) (FREITAS, 2002), concomitantemente, em correspondência às políticas e legislações vigentes.

2.2.1 O argumento da incompetência

Ao logo da primeira etapa da pesquisa, apresentada no Capítulo 1 (em que são expostos os procedimentos metodológicos deste trabalho), iniciamos a revisão das discussões sobre a formação docente a partir dos estudos realizados em conjunto com os grupos de pesquisa e deles decorrentes. Nessas leituras, chamou-nos a atenção o papel estratégico ocupado pelos/as professores/as nas políticas, nas teorias e nas ações pedagógicas. Um dos textos que aprofundam essa discussão é intitulado “O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores”, de Souza (2007). Nele a autora traz para o debate a propagação de cursos de formação docente, que são instituídos em muitos casos como um dos componentes estratégicos para constituição da competência desses/as profissionais. Identifica, nesse sentido, a presença do que denomina de “argumento da incompetência”, incorporado pelas políticas educacionais. Trata-se de um argumento que vemos se fortalecer acompanhando a seguinte linha de pensamento: a má formação inicial dos/as professores/as leva ao despreparo para as ações escolares complexas e imprevisíveis e esse despreparo induz a baixa qualidade do ensino (SOUZA, 2007). Assim, com o oferecimento de cursos e o provimento de competências aos/as docentes haveria, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições escolares e se alcançariam melhores resultados nas avaliações externas de desempenho discente, quando, sabemos, os/as professores/as e sua formação não são os únicos condicionantes para a garantia da melhoria de qualidade do ensino e das escolas.

O conceito de competência, que focaliza os/as professores/as individualmente, ganha notoriedade tanto no âmbito da academia como no contexto escolar, conduzindo as explicações das dificuldades no processo de escolarização de aspectos exógenos para endógenos. Nessa corrente, como vimos anteriormente, incide sobre os/as personagens da cena escolar a responsabilização pelo fracasso ou pela qualidade do ensino: do/a aluno/a ao professor/a. Trazendo essa concepção atrelada aos programas compensatórios (REGO; MELLO, 2002; SCHEIBE, 2006; SOUZA, 2006; GATTI, 2013), observamos que a “disseminação da ideia da incompetência do professor, por causa de sua formação inicial precária, ratificada pela literatura educacional e incorporada pelas políticas educacionais, chega até o professor nas escolas” (SOUZA, 2006, p. 487-488), contribuindo com a crescente oferta e busca por Programas de Formação destinados aos professores e às professoras nas esferas pública e privada.

No Brasil vem ocorrendo esse movimento, como temos visto na revisão bibliográfica, em que um dos modelos de formação que tem se difundido e que tomamos como referencial empírico desta pesquisa (o caso do PEC) estrutura-se por parcerias entre instituições superiores de ensino e secretarias estaduais e municipais de educação. Esses cursos são, em geral, ministrados por agentes educacionais com o apoio de apostilas organizadas em módulos e destinam-se, em especial, à promoção da certificação em nível superior de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BELLO, 2008). Congregam, portanto, as parcelas com “menor” nível de formação ou, conforme Bocchetti (2014), com insuficientes saberes anteriormente adquiridos, quando da não participação em Programas de formação (BOCCHETTI, 2014).

Como nos explica Gatti (2013), essa exigência recente de formação a essa parcela dos/as profissionais docentes é fruto das diferenciações instauradas nas primeiras legislações do século XIX, que ainda vigoram nos dias de hoje, no que concerne tanto aos “cursos como na carreira, nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica política, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica” (p. 99) e da educação infantil. Até pouco tempo, somente aos/as professores/as que lecionavam a partir dos anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental II), era exigida a formação superior, havendo uma separação entre professores/as polivalentes e professores/as especialistas: “Assim, qualquer inovação na estrutura de instituições e de cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos no concreto das instituições de ensino superior” (GATTI, 2013, p.99).

Além desse contexto de formação que vinha se constituindo ao longo das décadas e da relativamente recente corrida pela certificação, outro aspecto que passa a ser requerido dos/as

professores/as “polivalentes” em formação, imbuídos/as de outros valores neoliberais concernentes à “defesa da escola como espaço de formação de habilidades e competências” (PAPARELLI, 2009, p.18), é a flexibilidade docente no que diz respeito ao currículo e à avaliação, em atendimento às novas exigências as quais os/as docentes se viam/veem obrigados/as a responderem. Essa flexibilização também é contemplada nas discussões empreendidas por Nassif, Hanashiro e Torres (2010) no que diz respeito à postura docente na aquisição de competências necessárias para o exercício profissional e à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, em que “a capacitação e a qualificação dos professores têm emergido como palavra de ordem” (p.366).

Como Souza (2007) lembra-nos, a preocupação com a competência docente remete a uma discussão antiga no campo educacional, sendo o uso dessa terminologia impulsionado com a publicação da obra “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, publicado em 1982, por Guiomar Nano de Mello. No referido trabalho (MELLO, 2003), que se encontra atualmente na 13ª edição, a autora atrela a profissão docente às expressões competência técnica e compromisso político. Sobre a técnica, mais especificamente a racionalidade técnica, temos visto uma ampla discussão, que a designa como a imposição de “uma relação de subordinação dos níveis mais ampliados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” e, ao mesmo tempo, das condições de isolamento dos profissionais e sua “confrontação corporativa” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.97).

Nessa concepção, os/as docentes são vistos/as como técnicos/as cuja formação visa atender aos indicadores de competências e se impregnam de um pensamento de certo modo simplista na medida em que buscam assegurar o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e as estratégias para uma atuação eficaz em sala de aula. Na crítica a essa concepção, salientamos também que as práticas são permeadas por características coletivas, mas também singulares (MIZUKAMI, 2013), por incertezas, imprevistos e pela complexidade das situações cotidianas. É nesse sentido que Pérez-Gómez (1992) afirma que a atividade profissional do/a professor/a não é exclusivamente técnica, mas reflexiva, em que cabem aplicações técnicas.

Essas críticas contundentes à racionalidade técnica são fortalecidas com o aparecimento de outras metáforas para nomear o papel e a figura docente: “professor colaborador”, “professor reflexivo”, “professor investigador” são algumas delas. Nessa linha de argumentação, fica cada vez mais evidente a atenção sobre os/as professores/as e cada vez menos evidente o foco nas melhorias das condições de trabalho nas escolas. Ademais, esses argumentos, que colocam em destaque a figura docente nos processos de formação e nas ações escolares, são fortes e fortalecidos por se constituírem como um discurso ideológico, por ser lacunar, conforme

Marilena Chauí (1980).⁴⁵ De acordo com Souza (2007), essas lacunas contribuem para que a baixa qualidade do ensino seja vinculada à formação inicial de professores/as, pensada como falha seja ela ofertada nos cursos de licenciatura, seja em decorrência dos Programas Especiais de formação em nível superior.

Desconsidera-se, desse modo, uma gama complexa de fatores que contemplam as condições de trabalho específicas em cada instituição escolar, seu corpo docente e os/as discentes que a frequentam. É isso o que ocorre com o “argumento da competência docente” que, segundo Souza (2007), revela-se como um discurso que gradativamente ganha espaço e mostra-se presente no contexto escolar, ocultando suas origens e fortalecendo-se na medida em que é naturalizado por aqueles/as que o vivenciam.

A partir da interiorização desse discurso, que aparenta ser coerente (a formação inicial precária levaria à incompetência dos/as docentes), há a legitimação – da ordem do inconsciente ou do ideológico – dessa lógica de dominação, que passa a ser aceita por todos aqueles que a interiorizaram. É o que Chauí (2005) denomina de ideologia da competência ao se referir a um modelo de trabalho industrial, em que há o ocultamento da divisão social das classes por se “afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)” (p.105). Essa concepção muitas vezes incorpora-se ao discurso pedagógico que faz dessa ideia um pensamento hegemônico no interior da instituição escolar, contribuindo para que seja reafirmada a dicotomia entre teoria x prática nas respectivas posições de especialista x professor/a; dicotomias essas há muito questionadas nas pesquisas educacionais (FREITAS, 2002; GATTI, 2008, 2013; NÓVOA, 1999; LIBÂNEO, 2013; MIZUKAMI, 2013).

Para evidenciar ainda mais a proximidade desse pensamento de Chauí (CHAUÍ, 2005) com o campo educacional, trazemos as inferências realizadas em pesquisas acerca dos trabalhos desenvolvidos por gestores/as ou equipes de formação, que poderiam ser associados à função

⁴⁵ Em seu artigo *Ideologia e Educação*, a filósofa delineia justamente a ideologia presente em discussões pedagógicas: a ideologia como predeterminação, como uma universalidade imaginária, uma “verdade” ou “coerência” alcançada “graças a dois mecanismos: a lacuna e a ‘eternidade’” (CHAUÍ, 1980, p.25). Esses mecanismos, segundo a autora, permitem que cheguemos a duas conclusões de grande envergadura no que concerne à crítica das ideologias. Como lógica da lacuna e do silêncio, a ideologia caminha para um discurso pleno que viria preencher os “brancos” e tornar explícito tudo o que ficara implícito. Em linhas gerais, é pela oposição entre o lacunar e o pleno que se costuma distinguir ideologia e ciência. A ideologia seria o que dissimula, oculta, nega as verdadeiras origens por estar cristalizado em um “discurso sobre”, que, “em geral, oculta seu caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria” (p.26). Chauí (1980) se refere, então, a uma lógica do discurso lacunar que apela “à consciência dos cidadãos” (p.36): o discurso do poder.

de “controladores/as”, daqueles/as que “pensam” e centralizam as decisões; e, na direção contrária, as ações dos/as professores/as como executores/as, aqueles/as que reproduzem a ordem social vigente (OLIVEIRA, 1993). São os “práticos”, de que nos fala Goodson (1992), o “artesão”, como nos explica Serrão (2012) ao refletir sobre a metáfora que atrela a figura docente ao papel de artesão ou artista⁴⁶, ou, ainda, o “prático” que se forma “com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana”, conforme Freitas (2002, p.143).

Como nos explica Oliveira (2014), “essa concepção de educação, organizada em torno das competências e voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa do indivíduo à sociedade do conhecimento” é a “que permeia a educação básica e a formação docente do Brasil” (p.198). Remete a adoção da “pedagogia das competências como a ‘pedagogia oficial’”, que parte das “exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (FREITAS, 2002, p. 153).

Em suma, os/as docentes, concebidos/as dessa maneira, pela racionalidade técnica, necessitariam de uma formação técnica, em que o ensino se centraria na informação e não na reflexão. Merece destaque a “ênfase na *individualização* e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional”, cabendo a eles/elas identificarem suas necessidades de formação, esforçarem-se e investirem em seu próprio desenvolvimento profissional (FREITAS, 2002, p. 154). Lembrando que essa responsabilização do indivíduo – no caso, os/as professores/as – dialoga com as orientações das diretrizes e tem como consequência o afastamento dos/as professores/as de sua categoria (FREITAS, 2002), ainda que os/as docentes componham “a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.533). É com esse pensamento que se atribui também ao/à professor/a sua incompetência:

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político *do contra*. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536, grifo das autoras)

⁴⁶ De acordo com Serrão (2012), o “professor como um artesão” seria aquele que é “constrangido pela racionalidade técnica” e vende sua força de trabalho. Já o artista, “livre proprietário de mercadorias únicas, além de sua própria força de trabalho” (p.179).

Rompendo com esse posicionamento de individualização das responsabilidades, concordamos com Bastides (2012), Mercado (2002), Souza (2006), Zibetti e Souza (2007), dentre outras pesquisas, que nos mostram que os saberes e os trabalhos realizados pelos/as professores/as no cotidiano escolar devem ser valorizados, contrapondo-se à culpabilização dos/as docentes pelos baixos desempenhos alcançados nas avaliações dos sistemas educacionais (SOUZA, 2006). Como nos explica Bastides (2012), eleger a formação docente (e acrescentamos: considerar à figura docente) como única ou principal estratégia de promoção de melhoria da qualidade do ensino mostra-se uma postura equivocada na medida em que desconsidera a estrutura e dinâmica das instituições escolares. Essa atitude parece estar mais afinada às disposições dos organismos internacionais, “em conjugação com os Estados nacionais”, em um intento de “enfraquecer material e simbolicamente os professores para atingi-los em seu trabalho e em sua formação” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 536). Ademais, o desenvolvimento profissional docente vai além “de mudanças de comportamento ou da adoção de novas metodologias e técnicas de ensino”, sendo a formação profissional “diretamente vinculada ao modo como os professores se desenvolvem tanto como profissionais ou como indivíduos” (SOUZA, 2006, p.486).

2.2.2 O professor reflexivo

Além da vertente que busca valorizar os/as professores/as quanto aos conhecimentos adquiridos tanto em cursos de formação como nas práticas pedagógicas desenvolvidas (seus saberes, suas experiências), há aquela que ressalta os/as professores/as como profissionais reflexivos/as. Com as reformas educacionais e seu foco na formação de professores/as, passa a ser mais incisivamente determinado “o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar” (SCHÖN, 1992, p. 79). O resultado desse processo é o estabelecimento de mecanismos de prêmios e de punições (gratificações ou bonificações), que abrem espaços para a “liberdade de decisão” quanto à adesão, ou não, às políticas e às medidas propostas.

Dessas reformas, há, de certo modo, uma associação entre o papel docente e a racionalidade técnica, “que estrutura a formação acadêmica de diversos profissionais segundo o desenvolvimento da capacidade desses últimos em resolverem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos” (SERRÃO, 2012, p.174). Opondo-se a essa postura, trazemos as reflexões de Donald Schön, que nos mostra os “problemas da dicotomia

entre teoria e prática e, mais especificamente, o entendimento da prática como um campo de aplicação de teorias e do exercício de utilização de instrumentos técnicos” (SERRÃO, 2012, p.174). Na concepção de Schön (1992), há, portanto, uma tensão em relação ao conhecimento profissional, um conflito entre o que denomina de “saber escolar” e “reflexão-na-ação”. A definição do primeiro seria a de um conhecimento avançado, complexo, que os/as docentes possuiriam para transmitir aos/as discentes. Já o processo de “reflexão-na-ação” é associado a momentos combinados; em que os/as professores/as reflexivo/as se surpreendem com o que o/a aluno/ faz, pensa sobre aquilo, busca compreender, reformula seu pensamento, considerando o processo de aprendizagem do/a aluno/a. Nessa perspectiva, desenvolve experiências para testar a hipótese do/a estudante. É uma reflexão “na” e “sobre a” ação.

Para Schön (1992), por meio da “reflexão-na-ação”, os/as docentes podem compreender o que denomina de representação figurativa discente. Ou seja, agrupamentos de situações, em que se pode desenvolver tanto uma contextualização, com o intuito de se estabelecer uma relação de aproximação com as experiências cotidianas discentes; quanto uma representação formal, que contemplaria as referências fixas, do “saber escolar”: como o conhecimento sobre os mapas com coordenadas, as escalas, as medidas uniformes etc. Esse processo possibilita aos/as professores/as, na perspectiva do autor, auxiliarem os/as alunos/as a associarem os diferentes conhecimentos ou estratégias de representação (no caso das coordenadas, escalas etc.), bem como compreender as interpretações que os/as discentes levam à escola; o que evitaria ou amenizaria os mal-entendidos e confusões em relação aos saberes escolares. Nessa exemplificação, o/a professor/a reflexivo/a seria aquele/a profissional que indaga, questiona, confronta; que irá colocar a epistemologia em ação por meio de uma prática refletida constantemente. A figura do/a professor/a nesse contexto é concebida como a daquele/a profissional que ouve os/as alunos/as e torna a escola um lugar em que essa escuta é possível, integrando a instituição escolar em sua totalidade e distanciando-se cada vez mais da racionalidade técnica (MELLO, 2003).

As práticas reflexivas, para Schön (1992), podem ocorrer em diferentes estágios da formação e do exercício profissional docente, sendo congregadas em três dimensões: a apreensão de como o/a aluno/a compreende as matérias; de como se dá a relação interpessoal entre professor/a e aluno/a; e em quais espaços a burocracia escolar (ou apesar dela) possibilitaria a prática reflexiva. Um ponto salientado pelo autor é a defasagem nos cursos de formação, que dificultam essa prática reflexiva: “a epistemologia dominante na Universidade” e “seu currículo profissional normativo”. Sobre essas formulações, o autor nos indica que em cursos de formação inicial se ensinam princípios científicos que serão aplicados posteriormente,

ou, que se formam práticos, com o objetivo de aplicarem conhecimentos científicos; reflexões que dialogam com as argumentações de Goodson (1992), Freitas (2002) e Serrão (2012) apresentadas no subitem anterior (2.2.1). Disso resulta o fortalecimento da racionalidade técnica, de instrumentalização, de provimento de competências. Uma saída vislumbrada, então, pelo pesquisador, seria o incentivo da prática reflexiva “na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua” (SCHÖN, 1992, p.91).

De acordo com Pimenta (2012) e Souza (2007), as formulações de Donald Schön sobre o “professor reflexivo” são bastante férteis às análises das práticas pedagógicas e do ensino, considerando o contexto histórico e social em que se insere a instituição escolar. Como nos explica Pimenta (2012), a expressão “professor reflexivo”, que tomou conta do cenário educacional no país no início dos anos de 1990, traz consigo a ideia de valorização da prática profissional, de construção do conhecimento por meio da reflexão sobre e na ação. “Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2012, p. 24). Ainda nas considerações de Pimenta (2012), “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”, sendo assim, considerar as práticas docentes desde o princípio da formação poderia ser um dos caminhos a ser percorrido ou revisto nesses processos.

De acordo com Serrão (2012), nas argumentações de Schön evidencia-se a prática como “um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais” (p.175). A autora ressalta a singularidade das práticas docentes explicitando que, na medida em que a racionalidade técnica é superada e “a reflexão é concebida como o principal meio de produzir aquela prática, o professor” pode ser “comparado a um artista” (p.178). Considerando o processo de formação pautado na epistemologia da prática, Pimenta (2012) sugere, então, que a apropriação dessa perspectiva da reflexão, trazida por Schön, ocorre de forma generalizada com as reformas neoliberais, transformando o conceito em uma expressão da moda, esvaziando-o de suas dimensões política e epistemológica (PIMENTA, 2012; SERRÃO 2012). Com as contradições “presentes nas apropriações histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos reflexivos*” (PIMENTA, 2012, p.55, grifo da autora). Dessa forma, com a alteração da expressão, na concepção da autora, será possível melhor explicitar o caráter coletivo e ético que a reflexão irá adquirir nos processos de formação.

Outra alusão à proposta de reflexão docente sobre a prática é trazida por Pérez-Gómez (1992), que indica a figura docente como a de um/a profissional competente na medida em que atua refletindo na ação, experimentando, criando, alterando e dialogando com a realidade cotidiana. A prática, nessa perspectiva, mostra-se como um dos eixos fundamentais ao currículo e à discussão sobre a formação de professores/as, sendo associada às situações reais, que não dependem necessariamente da apropriação de conhecimentos do tipo acadêmico. Como nos explica Pimenta (2012), na perspectiva apresentada por Pérez-Gómez a prática dos/as professores/as deve ser dotada de um posicionamento crítico, ficando “evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta” (PIMENTA, 2012, p.28). Essa vertente nos remete às propostas de escrita de Memórias, como acompanhamos no contexto do PEC: um dos produtos do Programa Especial no qual as docentes deveriam apresentar suas reflexões sobre a escolarização, a escolha profissional, as situações de aprendizagem propiciadas pelo curso, e, em específico, as vivências do cotidiano escolar.

Nessa corrente de revisão epistemológica – para as propostas de formação de professores/as – temos a crítica ao pensamento de Schön, tecida por Newton Duarte (2003). Sabemos que os estudos sobre os profissionais reflexivos são referências bastante difundidas nos campos das pesquisas e das propostas de formação docente no Brasil, ganhando maior repercussão no país, por seu olhar sobre a prática, sobretudo nas últimas décadas.⁴⁷ Essa perspectiva é impulsionada pelo pragmatismo neoliberal, que defende o foco nos saberes das experiências dos/as docentes em detrimento das teorias científicas, difundindo o lema “aprender fazendo” (DUARTE, 2003), de inspiração em Dewey, e as “epistemologias da prática”. Com isso, a formação profissional, compreendendo aí a formação de professores/as, passa a adquirir novos contornos. Dentre os aspectos da mudança temos a valorização da experiência escolar vivenciada pelo/a docente enquanto aluno/a, da improvisação no trabalho profissional e da instituição escolar como um local privilegiado para a formação de professores/as, todos com repercussões na ação. Em contrapartida, acompanhamos uma aparente desvalorização dos saberes tecidos nos meios escolares, do conhecimento científico e acadêmico e do lugar destinado à universidade para o desenvolvimento dessa formação.

Schön questiona a adequação da estrutura da universidade para a tarefa de formar professores/as ao indagar se nela é assegurada a qualidade da formação. Vemos em Maurice

⁴⁷ Para maiores detalhes, ver Alarcão (1996), Pimenta et al. (2000), Zeichner (2008), dentre outros.

Tardif (2000), perguntas e críticas semelhantes por serem contrárias à formação oferecida nas universidades e faculdades; locais nomeados como de dominação de “culturas disciplinares” e “imperativos de produção de conhecimentos”, que deveriam se ligar aos meios escolares e à realidade da profissão, complementando as discussões sobre o lócus da formação apresentadas no item 2.1 e subitem 2.1.1 deste Capítulo. Essa concepção remonta aos saberes empregues pelos/as professores/as para desempenhar as tarefas requeridas em seu trabalho cotidiano: a epistemologia da prática. Para esse autor (TARDIF, 2000), os saberes irão englobar competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e serão revelados nas ações; em um sentido mais amplo, no que denomina de saberes, saber ser e saber fazer.

Segundo Flavia Medeiros Sarti (2012), essa ênfase na perspectiva técnico-instrumental, que repercute nas propostas de formação, tem suas origens nas políticas educacionais estabelecidas em âmbito internacional em uma relação definida entre o poder público e a universidade. Nesse movimento, há a transposição do conceito de competência para os discursos, repercutindo nos conteúdos a serem ensinados e no modo com as práticas docentes são organizadas. Em tal debate, a própria universidade tem demonstrado cada vez mais interesse pelo estudo das atividades e pelos saberes docentes, em um movimento de valorização da experiência profissional e de reflexão sobre a atuação.

Nessa contenda entre o que é da universidade, associado ao estritamente teórico, e o que é da prática, Tardif (2000) indica seis aspectos teóricos e metodológicos que se relacionam com as pesquisas universitárias e apontam possíveis caminhos para que a academia reveja sua incidência na docência do ensino básico e médio. São eles: considerar a centralidade do estudo dos saberes docentes em situações concretas de trabalho, sua mobilização e construção; ponderar sobre os limites da aplicabilidade dos conhecimentos científicos na prática profissional, tendo em conta a distância entre os conhecimentos universitários e os saberes profissionais; o imperativo de se ter contato com o contexto escolar, com a expressão dos pensamentos, falas, ações e interações docentes; a revisão dos currículos, incorporando as contribuições da formação e do desenvolvimento de práticas, reconhecendo os saberes profissionais; aproximar o discurso científico dos atores e acontecimentos que representam; e, por fim, abranger os saberes docentes em sua totalidade, inclusive, seu processo de construção por meio da e na ação.

Tardif (2000) traz argumentos acerca do trabalho docente em sala de aula, para o qual os/as professores/as mobilizam saberes heterogêneos, que lhes exigem diferentes competências e habilidades. Nesse sentido, as situações de trabalho, em que se tem a presença dos/as alunos/as, edificarão as ações e os saberes dos/as professores/as, o que não é dado previamente.

Essa é mais uma ruptura com a academia, definida como sendo regida pela lógica disciplinar e pelo controle da organização dos cursos, enquanto os saberes carregam as marcas dos seres humanos, sendo temporais, plurais, construídos a partir de situações vivenciadas. É por essa razão que o autor defende o imperativo de uma revisão do modelo de formação de professores/as vigente na universidade, fundado em eixos díspares: a formação, a pesquisa e a prática. O autor questiona especificamente a aplicação do conhecimento, dada pela formação destinada ao magistério atual, em que se assistem aulas de disciplinas por anos a fio para, posteriormente, aplicar tais conhecimentos em momentos de estágio ou no próprio exercício da docência; quando, no entanto, defende que “em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2000, p.19). Postulados que dialogam com as perspectivas apresentadas por Libâneo (2013), Gatti (2013), dentre outros estudos; e, de certo modo, Schön (1992), que nos explica que os conhecimentos são produzidos a partir das experiências, o que pode ser exemplificado na seguinte passagem: “A confusão ou o erro apresentado pelo aluno não se constitui em obstáculos para aprendizagem, mas sim numa manifestação de seu entendimento, que oferece elementos para o professor orientar e reorientar o sentido da ação educativa” (SERRÃO, 2012, p. 176).

Tardif, assim como Schön, indica-nos possibilidades para a revisão das propostas de formação do magistério no contexto universitário, que irão reverberar nas práticas e posturas do/a professor/a na cena escolar. Dentre os aspectos elencados pelo autor destacamos o conhecimento e a valorização dos saberes profissionais, sua utilização e mobilização nos contextos de trabalho; e a ampliação dos papéis dos/as docentes em exercício de modo atrelá-los/as aos processos de formação do magistério, atuando como co-formadores/as dos/as futuros/as docentes nos momentos de estágio (TARDIF, 2000). Como essas argumentações se fundam na epistemologia da prática, agregam-se também à concepção de uma indeterminação prévia dos processos de trabalho, demandando dos/as professores/as em exercício a elaboração de estratégias nos momentos das ações; ou, como denomina Schön (1992), a “reflexão-na-ação”, em que “caberá ao professor organizar as condições para a realização dessa experiência de aprendizagem, orientando todo esse processo”, proporcionando ao/à professor/a a construção e reconstrução de sua conduta no decorrer da ação docente (SERRÃO, 2012, p.175).

Para Duarte (2003) esse movimento representaria mais um “recuo da teoria” ao se negar que a transmissão do conhecimento seja tarefa dos/as docentes e de seus/suas formadores/as e ao se alocar em segundo plano os conhecimentos elaborados pela academia. Essa corrente é assinalada pelo autor como integrante das “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2003, 2001), que focalizam a construção do conhecimento e a aprendizagem desenvolvida

pelo/a professor/a na ação e vêm acompanhadas por uma aparente desvalorização do conhecimento científico e escolar, em detrimento da ênfase na valorização das práticas e dos saberes. Essa perspectiva que coloca em evidência a prática docente, mais do que isso, a reflexão sobre a prática, é acompanhada pelo direcionamento da experiência docente como foco da formação inicial ou continuada. Observamos, então, a justaposição de discursos contraditórios. De um lado, o lugar privilegiado atribuído aos saberes e às práticas (e a reflexão sobre as mesmas), valorizando-se as experiências. De outro, a ênfase nos aspectos teóricos, na necessidade de se elevar o nível de formação dos/as professores/as, de profissionalizá-los/as de modo a atender as diretrizes legais (em especial a LDBEN/1996), que geram a intensificação da oferta e da procura por cursos de formação (BELLO, 2008; BUENO; SOUZA, 2012; SARTI, 2012; SENE, 2010), e afiná-los cada vez mais com os discursos correntes na academia.

Essa corrida em busca de cursos de nível superior, com destaque aos Programas Especiais de formação, impulsionada por reformas educacionais regidas por organismos internacionais de orientação neoliberal, tem caracterizado esse movimento de profissionalização dos/as docentes. Esses aspectos nos indicam um entendimento de que os/as professores/as necessitam de “competências” para efetivar as mudanças propostas para o ensino, tal como argumenta Philippe Perrenoud (1999). Para o autor, em seu artigo “Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem”, as mudanças de práticas, culturas profissionais e representações não ocorrem por decretos. Essas propostas devem ser embasadas nas experiências e saberes docentes e reverberar sobre eles. “Trata-se assim de desenvolver competências mais do que transmitir conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.15) e de readequar os Programas de formação de professores/as para uma abordagem que contemple a promoção de tais competências.

A formação docente é tida nessa concepção como um vetor de profissionalização e elevação de competências em longo prazo, bem como uma forma de acompanhar a complexidade da sociedade contemporânea. Nesse bojo, considera-se ainda que os/as professores/as enfrentam situações e estabelecem relações interpessoais que são ambíguas, complexas e em constantes transformações, o que lhes exige não apenas o ensino da leitura e escrita, mas o desenvolvimento de “competências” que lhes permitam atuar de forma integral, de modo a “atacar radicalmente o fracasso escolar”, contribuindo com o desenvolvimento do sistema educacional. “No final das contas, [há o entendimento de que] são as práticas profissionais que é preciso transformar” (PERRENOUD, 1999, p.11) nas propostas de formação, atentando-se para elas a reflexão e a análise das ações e dos saberes docentes; a despeito das ressalvas e críticas contundentes acerca do argumento da (in)competência

apresentadas por Souza (2001, 2007) e dos ideais neoliberais arraigados ao conceito de competências, como nos mostra Paparelli (2009).

Encontrando-se com a linha de provimento de competências docente, deparamo-nos também com o termo “profissionalização” dos/as professores/as. Diferentemente de uma aproximação com a universidade que o termo possa sugerir, conforme algumas interpretações, há perspectivas que nos indicam que a profissionalização denota também a formação ofertada e realizada com vistas ao atendimento das reformas e legislações, e que ocorrem em espaços diversos do acadêmico, muitas vezes em instituições de ensino com poucas responsabilidades de pesquisa e com menores custos. Como proposto por Sarti (2012) e Nóvoa (1999), os/as professores/as (as instâncias que representam e seus saberes) alocam-se em lugares desiguais aos destinados ao poder público (as Secretarias de Educação) e às universidades (os/as especialistas, as fundações e os institutos de pesquisa). Essa configuração que, de certa forma, contribui com a integração entre poder público e universidades, não tem favorecido o estreitamento das relações entre essas duas instâncias (poder público e universidades) com os/as docentes; uma conformação que historicamente se mantém distante. Porém, a mesma pode ser revista juntamente com os critérios de definição de agentes envolvidos e do currículo universitário, bem como do papel que os/as professores/as da escola básica desempenham (ou podem desempenhar) na formação de futuros/as docentes.

De modo mais preciso, a aproximação mostra-se possível. Porém, conforme Sarti (2012), há desafios a serem superados. Os mesmos envolvem o conhecimento, pela academia, da cultura profissional docente, das ações postas em prática diante das urgências e das decisões que esses/as profissionais tomam frente aos diversos e imprevisíveis acontecimentos do cotidiano escolar. Contudo, o que vemos é o menor prestígio atribuído aos saberes dos/as professores/as da escola básica, em detrimento daqueles elaborados pelos/as docentes das universidades, também chamados de “professores-pesquisadores”. Essa expressão, é válido destacarmos, congrega os termos ensino e pesquisa, sendo também associada a docentes que atuam na escola básica, mas que fazem uma ponte com a cultura universitária de pesquisa, criação, acumulação e transmissão de conhecimentos. Um conceito que reúne aspectos concebidos como díspares, tais como: ensino x pesquisa, prática x teoria, escola x universidade (GATTI, 2013; LIBÂNEO, 2013; NÓVOA, 1999); porém, que são complementares e sintetizam, por vezes, a função dos/as encarregados/as pela formação dos quadros do magistério.

2.2.3 O professor pesquisador

Essa terminologia ganha novas roupagens ao longo dos anos, especialmente a partir de 1990, e torna-se um conceito caro ao campo da formação docente, atrelando-se à relação teoria e prática e ao pensamento de Schön, Tardif e Perrenoud, no que concerne à cultura e à participação ativa dos docentes das escolas. Denominado de “professor pesquisador”, porém com significado específico aos/às docentes da escola básica, esse conceito é entendido como o estabelecimento de uma relação entre o conjunto de saberes concernentes à docência e a atividade investigativa, em uma articulação entre ensino e pesquisa na e da escola básica. Um movimento concebido como indispensável ao trabalho dos/as professores/as (LÜDKE, 2001; SOUZA, 2007). Nessa concepção, busca-se uma aproximação entre esses dois pilares: as ações docentes e os conhecimentos elaborados em sala de aula. Um processo de produção de conhecimento peculiar, pois nos indica que na experiência profissional os/as professores/as elaboram ações e condutas que lhe são próprias, mas muitas vezes são imperceptíveis ao/a pesquisador/a ou a eles/as mesmos/as.

A peculiaridade desse papel do “professor pesquisador” é dada pelo fato de se reportar a uma investigação desenvolvida pelo/a próprio/a docente em sua atuação. Assistimos isso como uma tendência comum à formação docente, sobretudo nos Programas Especiais, em que aos/às professores/as é solicitada a escrita de um TCC, sinalizando essa expectativa de que os/as docentes elaborem projetos, desenvolvam pesquisas e se constituam como pesquisadores/as⁴⁸. No entanto, essa modalidade de pesquisa ainda pode ser considerada de ordem diversa àquela realizada pelos/as pesquisadores/as das universidades, fundações e institutos. Possivelmente isso se deva aos critérios estabelecidos pelas investigações acadêmicas, que alcançam maior grau de legitimidade pelo domínio teórico, conceitual, científico; ainda que ambas versem sobre uma área comum. Acompanhamos o estabelecimento de dois tipos de investigação e de investigadores/as: as desenvolvidas com o olhar de dentro das escolas e as desenvolvidas com o olhar de fora das escolas, ou seja, das universidades, institutos ou centros de pesquisa. A cada uma delas são atribuídos diferentes valores simbólicos, na medida em que há o entendimento de que os/as docentes das escolas e das universidades possuem conhecimentos, culturas e especificidades que lhes são próprios/as.

Sobre essa separação e desigual qualificação das pesquisas, uma sugestão trazida por Lüdke (2001) mostra-nos a relevância da colaboração entre esses dois segmentos de docentes,

⁴⁸ Essa tendência é analisada nas entrevistas apresentadas no Capítulo 4, subitem 4.2.

de modo a aproximá-los. Segundo a autora, é importante reconhecermos que há condições para a realização de pesquisas nos estabelecimentos escolares, desenvolvidas pelos/as próprios/as professores/as, a despeito da ausência de políticas de valorização do magistério público e de seus saberes. Um passo a ser dado nessa perspectiva é a definição do tipo de pesquisa que auxiliaria a “responder às necessidades sentidas” por esses/as profissionais “e assim contribuir para o crescimento do seu saber” (LÜDKE, 2001, p.92). Nessa concepção, afirma-se a adequação dos cursos de formação inicial e/ou continuada realizados nas universidades, fundações ou Secretaria de Educação, que se valem das vivências e saberes apropriados pelos docentes em seu trabalho cotidiano e para sua utilização no desenvolvimento da profissão docente (TARDIF, 2000). Como afirma Perrenoud (2002), as pesquisas realizadas nos meios acadêmicos não são dirigidas à formação profissional do/a professor/a. Se assim o fosse, aliando-se também a figura do “professor pesquisador”, contribuir-se-ia com a configuração da aliança entre ensino e pesquisa nessa conjuntura de pressão pela profissionalização e universitarização docente; apesar das críticas sobre a valorização dos saberes e das ações docentes, que nos remetem à epistemologia da prática (DUARTE, 2003).

Ainda que as disparidades entre ensino e pesquisa, teoria e prática, escola e universidade, como sugere Nóvoa (1999), coloquem em evidência os/as professores/as, seus conhecimentos e competências, temos visto algumas tentativas de aproximação desses pilares em propostas de “reflexão-na-ação” e mesmo com o surgimento da figura do “professor pesquisador”. Além desses, outro conceito que intensifica o debate em torno da figura docente é o de “professor colaborador”, que se refere às propostas de desenvolvimento de investigações em parcerias entre os/as professores/as das escolas básicas e os/as professores/as universitários. Denominada de “pesquisa colaborativa”, essa modalidade caracteriza-se pela colaboração entre esses/as docentes. Uma relação bastante tênue e nem sempre facilmente construída, já que implica em aberturas, estabelecimento de vínculos de confiança e trocas, além de poder repercutir também na autoridade e na afirmação de uma postura defensiva pelos/as docentes da educação básica. Atitude que, por sua vez, pode ser entendida como um cuidado ou uma precaução relacionada a possíveis críticas que os/as pesquisadores/as possam lhes fazer.

Ressaltamos que desde a década de 1990 esse conceito e essa configuração de pesquisa vinham sendo desenvolvidos e analisados no campo educacional. Como exemplo de investigação realizada em parceria, destacamos o trabalho de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos intitulado “Etnografia crítica em sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração”, publicado em 1995. No artigo, a autora nos apresenta uma pesquisa de cunho etnográfico em que as práticas colaborativas são discutidas e analisadas no contexto

da sala de aula. Mattos (1995) argumenta sobre a necessidade, para a realização do trabalho de campo, de habilidades relativas à pesquisa, tais como: “observação, comparação, contraste e reflexão, que todos os seres humanos possuem” (p.100). Essas capacidades, no entanto, são mais ligadas à figura dos/as pesquisadores/as, com ressalvas de que ainda que os/as professores/as possam analisar suas práticas, as mesmas contêm nuances que se tornam invisíveis a eles/as por sua imersão cotidiana nelas. Em outros termos, entende-se que os/as pesquisadores/as conseguiriam captar mais facilmente a complexidade das ações cotidianas com seu olhar externo, a partir das parcerias. Com a permissão e a livre aceitação da presença dos/as investigadores/as em sala de aula, há a possibilidade, segundo a autora (MATTOS, 1995), de se construir um trabalho de colaboração entre docentes e pesquisadores/as. Um vínculo relevante para o desenvolvimento de pesquisas e que poderá contribuir com o conhecimento sobre as ações e estratégias pedagógicas empreendidas no dia a dia da sala de aula e na instituição escolar.

Nessa mesma linha, que destaca as pesquisas colaborativas com vistas a integrar os lócus escola e universidade como espaços de formação docente e de pesquisa, temos também a obra “A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração”, organizada por Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa e Denice Barbara Catani, docentes da FEUSP, publicado em 1998. Na ocasião, as pesquisadoras desenvolveram um projeto pioneiro em que realizaram encontros com professoras da rede pública para que as mesmas relatassem suas práticas, experiências e mudanças a partir de leituras, reflexões e da escrita de histórias de vida. As análises das autobiografias e as ponderações desencadeadas a partir desses encontros, que demandavam interesse e colaboração mútua, deram origem ao referido livro.

É interessante observarmos que, mesmo em estudos mais recentes (MIZUKAMI, 2013; PIMENTA et al., 2000; ZEICHNER, 1998), vemos aflorar o mote da pesquisa colaborativa e do professor colaborador (MATTOS, 1995; BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; BUENO, 1998), bem como algumas tentativas de aproximá-los à pesquisa-ação (PIMENTA et al., 2000). No estudo de Mizukami (2013), a autora nos brinda com relevantes reflexões sobre a formação docente, indicando o trabalho coletivo e as trocas colaborativas como necessárias, desde a formação inicial. Para a autora: é preciso “começar a vivê-las nos cursos de formação inicial de modo a serem instalados, nesse momento formativo, atitudes investigativas e comprometimento com a autoformação” (MIZUKAMI, 2013, p.27). Esse processo de formação, em linhas gerais, parece procurar contemplar as questões intraescolares, visando estabelecer parcerias e ressaltando a possibilidade de diálogo com pesquisadores/as e outras instâncias. Poderia

conduzir a consolidação de processos de formação menos suscetíveis a modismos, expressões ou discursos cunhados por determinadas políticas ou mesmo a essa enxurrada de expectativas, como temos visto na literatura educacional, que se depositam na figura docente. Discute-se, assim, a valorização dos/as profissionais que atuam nas instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nesses processos. Isso porque, até pouco tempo, e ainda nos dias atuais, esses foram (e continuam a ser) os segmentos mais desvalorizados. Figuram, por isso, como os principais alvos das reformas e, por conseguinte, das propostas de formação, como os Programas Especiais.

Nesse cenário, consideramos também relevante destacar os riscos da retirada da formação docente do contexto universitário. Esse movimento, como nos explica Freitas (2002), nega ao/a professor/a “a sua identidade como cientista e pesquisador da educação” (p.147). Reforçando esse alerta, Charlot e Silva (2010) afirmam que “as universidades deverão prestar atenção ao fato de que, na diversificação e hierarquização universitária que está se esboçando, o setor da formação dos professores corre o risco de ser menosprezado e abandonado a universidades de massa, de qualidade questionável”. Por isso, apontam como caminho a introdução de “processos de pesquisa na própria formação dos docentes” (p.56). Aspectos que nos instigam a continuar a refletir sobre a formação docente e que nos indicam que a atuação dos/as professores/as e a docência permanecerão como alvos da (pre)ocupação dos Estados e dos organismos internacionais.

Neste Capítulo 2, buscamos estruturar o cenário da formação docente a partir de revisão bibliográfica, desenhando um quadro histórico que nos levou das primeiras iniciativas destinadas à formação aos dias atuais, com destaque para as propostas dos Programas Especiais de Formação Docente, que se relacionam estreitamente com as reformas educacionais e com as políticas neoliberais. Apresentamos os desdobramentos desse debate, contemplando aspectos que compõem as discussões sobre a formação docente: o lócus da formação, o movimento de intensificação de buscas por cursos ao longo da trajetória profissional docente (“hiperformação” e “cursite”) e a associação entre a formação docente (formação continuada, em serviço, os Programas Especiais de formação inicial) e os programas compensatórios da década de 1970. Partindo daí, traçamos alguns dos perfis docentes mais recorrentes nas pesquisas (o professor competente, o professor reflexivo e o professor pesquisador), com os quais se intenta justificar

a formação nas últimas décadas. Podemos associá-los às expectativas atreladas à formação e aos papéis a que os/as docentes são sucessivamente chamados/as a exercer, como de profissionais competentes, reflexivos/as e pesquisadores/as.

Nessa revisão dos estudos teóricos, em que congregamos boa parte das produções decorrentes dos grupos de pesquisa, pudemos compreender que apesar das ressaltadas ao lócus, ao enfoque dado às práticas pedagógicas, à valorização das teorias e à denominação ou classificação que se possa atribuir aos/as professores/as, é recorrente, para não dizer unânime, a tônica dos olhares voltados a esses/as profissionais. Depreendemos, também, que a formação (inicial, contínua ou em serviço), objetos prioritários das publicações aqui agrupadas, atrela-se às políticas e às reformas educacionais. Ainda que com perspectivas diferenciadas, os estudos tendem a concordar que os/as docentes permanecem como as principais figuras para a efetivação de mudanças, para o enfrentamento das complexas situações do dia a dia da escola e para a ressignificação das políticas, que se concretizam “em práticas que frequentemente representam uma adequação do novo modelo aos termos da lógica anterior às reformas, mas também configuram um campo em que é possível a criação” (PAPARELLI, 2009, p.22).

Em suma, ao considerarmos a profissão docente e seus/suas profissionais, evidencia-se que os/as professores/as têm vivido momentos paradoxais. São alvos das reformas, das políticas, dos organismos internacionais e das críticas que versam sobre a busca pela profissionalização, do movimento de universitarização e da corrida pela certificação em nível superior (além da contínua busca por formação que pode decorrer dela). Desses/as profissionais espera-se que se constituam como “professores competentes”, “professores reflexivos”, “professores pesquisadores” e assim por diante. A atuação docente é, portanto, envolta pela desconfiança em suas competências, habilidades, práticas, conhecimentos teóricos, reflexão sobre a ação pedagógica, postura investigativa etc. Os/as professores/as encontram-se em uma encruzilhada de discursos e propostas que se voltam, em suma, para “a valorização da prática docente, as competências como eixo articulador dos currículos de formação, a formação do professor pesquisador, a formação do professor reflexivo, a integração teoria-prática” (BUENO; SOUZA, 2012, p.168).

Em meio a esses debates, uma das chaves apontadas pelas pesquisas é a da valorização das experiências, dos saberes e das práticas. Aspectos que, do mesmo modo, se articulam às críticas trazidas nesta vertente (DUARTE, 2003; MERCADO, 2002; NÓVOA, 1999; PERRENOUD, 1999; SARTI, 2012; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2012; TARDIF, 2000; ZIBETTI; SOUZA, 2007). Apesar dos limites e das possibilidades trazidas nessa argumentação, esses estudos contemplam aspectos convergentes na medida em que atrelam a

melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas ao debate sobre os modelos de formação que vigoram no país, com repercussões no perfil docente que se deseja formar, valorizando as experiências profissionais e os saberes dos/as professores/as em maior ou menor grau.

De todo modo, temos que acordar que a formação inicial, continuada ou em serviço, repercutem no desenvolvimento das trajetórias profissionais docentes, pois, de outro modo, não haveria a intensificação dessa participação em Programas Especiais ou outros cursos de formação. Para melhor compreendermos essa busca por formação trazemos um conceito definido por Bernard Charlot (2000) como “mobilização”. De acordo com o autor, a mobilização refere-se ao que cada profissional busca, em um movimento instigado por processos internos. Essa discussão nos conduz também ao debate que procura distinguir o que é social do que é do indivíduo; neste caso, de cada docente, considerando suas subjetividades (REGO, 2003; OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006).

Conforme Mizukami (2013), a aprendizagem da docência congrega processos individuais e coletivos que irão constituir profissionais que têm suas práticas marcadas por vivências ímpares (REGO, 2003), em um trabalho muitas vezes solitário, envolto por pressões por formação, “atualização” e mudanças (NÓVOA, 1999). Como nos explica Paparelli (2009), há um aumento constante das exigências aos/as profissionais docentes, o que pode levar a uma crise de identidade, levando ao questionamento sobre a escolha profissional ou mesmo do sentido do trabalho realizado e de seus desdobramentos.

Para continuarmos nessa discussão, apresentamos, no Capítulo a seguir, os dados coletados no decorrer desta pesquisa, apresentando elementos que nos auxiliam a conhecer um pouco mais sobre essas profissionais – que estão centralizadas nas discussões das propostas educacionais e nas pesquisas nacionais e internacionais –, as formações realizadas após a conclusão do Programa e as perspectivas delineadas à profissão e à carreira docente.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOCENTE E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

Procurando conhecer um pouco mais sobre as repercussões da formação em um Programa Especial às trajetórias docentes, neste Capítulo apresentamos reflexões que partem dos questionários respondidos pelas professoras participantes do PEC. Com esse instrumento pudemos conhecer um pouco mais sobre essas docentes, delineando as características das participantes (perfil do grupo: idade, estado civil, filhos/as, tempo de docência, renda familiar etc.); e discutindo questões intrínsecas à formação das professoras, no que se refere a diferentes aspectos da formação inicial (no Programa Especial) e continuada (após o PEC).

Em decorrência dos 10 anos da conclusão do PEC, com o questionário conseguimos englobar diferentes momentos da formação, especialmente os desdobramentos das trajetórias profissionais docentes, tendo como marco temporal a conclusão do PEC no ano de 2004. Diante dessas condições foi possível depreendermos alguns efeitos da participação nesse Programa Especial de formação em nível superior. Esses dados coletados foram tabulados e são apresentados ao longo do Capítulo, que está organizado do seguinte modo: o item 3.1 “O grupo de professoras” expõe alguns dos recortes para a constituição do perfil das professoras. Para darmos conta dessa dimensão complexa, por envolver singularidades, estruturamos os subitens: 3.1.1 “Níveis de ensino”, 3.1.2 “Região”, 3.1.3 “Idade, estado civil e composição familiar”, 3.1.4 “Renda familiar”, 3.1.5 “Tempo de docência”, 3.1.6 “Acúmulo de cargos, mudanças de função, interrupção na carreira e readaptação”.

Adentrando no campo da formação mais especificamente, temos o item 3.2 “Formação inicial em nível superior: avaliações das docentes”, em que são apresentados os posicionamentos docentes quanto à formação realizada no PEC, os motivos que levaram as docentes a cursarem o referido Programa, bem como as contribuições do mesmo às professoras que atuam nos níveis de ensino abarcados pela formação (educação infantil e ensino fundamental I); e o item “3.3. Formação continuada: percepções e desdobramentos”, que versa sobre as trajetórias docentes após a conclusão do PEC, as percepções, as motivações para a continuação dos estudos, as atividades formativas realizadas nesse espaço de tempo de 10 anos, ou as que pretendem realizar; sintetizando, nesse momento, os projetos profissionais e de vida. Para explorarmos as relações entre a formação, os níveis de ensino, a renda, o tempo na carreira e o acúmulo de cargos, buscando verificar as associações entre as variáveis, tornando nossas

análises mais aprofundadas e visíveis, valemo-nos dos aportes estatísticos. Essas reflexões se encontram no item 3.4 “A complexidade da formação docente: relacionando variáveis”.

3.1 O grupo de professoras

Com as pesquisas anteriores tínhamos algumas informações que nos permitiam constituir um perfil do grupo de docentes participantes do PEC. Na pesquisa realizada por Souza et al. (2006), a partir de dados de 768 docentes, observávamos que o grupo contemplava 99% de mulheres com idade média entre 36 a 46 anos (quando da realização do Programa), sendo composto por uma quantidade significativa de professoras iniciantes⁴⁹, que ingressaram na carreira tardiamente ao considerarmos que a idade média de início da docência foi de 35 anos (SOUZA et al., 2006). Para esta coleta de dados com o questionário, utilizamos amostragem que partiu de 900 fichas de um cadastro feito pelos organizadores do curso. Diante disso, sabíamos que poderíamos encontrar algumas divergências com os dados coletados anteriormente, especialmente por ampliar a quantidade de docentes que seria abarcada neste momento.

Para esta pesquisa buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre outros pontos relevantes ao considerarmos a carreira profissional docente. Por isso, entendemos ser necessário apresentar não apenas a idade e tempo de docência, mas também o nível de ensino em que as docentes atuam/atuavam, a região em que vivem, o estado civil, a composição familiar, a renda familiar e aspectos da docência: acúmulo de cargos, mudanças de funções, interrupções na carreira e readaptação docente; por entendermos que esses aspectos estão intrinsecamente relacionados à profissão e, conseqüentemente, articulados à construção do perfil desse grupo. Além disso, na medida em que nos dão a dimensão sobre as condições pessoais e profissionais para o exercício da docência, são dados que nos auxiliam a compreender as trajetórias profissionais e os efeitos da formação em Programas Especiais.

⁴⁹ Na referida pesquisa verificou-se o predomínio de docentes com menos tempo de experiência (até 5 anos), 31%, ou seja, praticamente 1/3 desse total. Somadas à faixa que inclui docentes com 6 a 10 anos de experiência, encontravam-se quase metade das professoras (45%). Contudo, havia a presença de professoras em todas as etapas da carreira, inclusive aquelas próximas da aposentadoria (7%). Diante deste resultado já nos questionávamos sobre “os motivos – certificação, pontuação na carreira, aperfeiçoamento profissional ou melhoria da qualidade do ensino” – que levariam aquelas professoras, “em final de carreira a participarem do curso” (SOUZA et al., 2006).

3.1.1 Níveis de ensino

A participação no Programa Especial de Formação Docente, o PEC (2003-2004), integrou um movimento formativo que envolveu docentes da EI e EF I. Em nossa amostra observamos que o curso contemplou profissionais que hoje atuam ou aposentaram-se atuando na EI (n=23), na EI e EF I (n=6), no EF I (n=12) e no Ensino Superior (ES) (n=1)⁵⁰. A maior presença de professoras exclusivamente da EI (55% do total de respostas) em nossa amostra é representativa dessa edição do PEC, em que verificamos uma maior proporção de professoras pertencentes a esse nível de ensino⁵¹, tanto em estudos anteriormente referidos (BASTIDES; SOUZA, 2008; BASTIDES, 2012) quanto em tabulações e análises realizadas no âmbito dos grupos de pesquisa. Aspecto que pode revelar um movimento intensificado de busca por formação superior e por espaços que permitam atender as demandas desse grupo de professoras.

Talvez esse movimento se explique, ainda, pelo fato desse nível de ensino ter sido reconhecido como dever do Estado com a Constituição Federal (CF) de 1988, tendo sido os direitos das crianças explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, sendo reafirmada a importância desse nível ao desenvolvimento da criança, considerando-o como etapa inicial da educação básica na LDBEN de 1996. É nesse contexto que o caráter assistencialista que permeava a educação infantil adquire novos contornos, passando a fortalecer-se como atividade educativa e sendo, portanto, abarcado pelas políticas educacionais. Em vista disso, parcelas de docentes com atuação nesse nível não tinham, até pouco tempo, ao menos a formação no Magistério, enquanto outra parte possuía a exigência mínima de formação em nível médio na modalidade normal (SENE, 2010). Em meio às pressões externas nas legislações e nas políticas, a oferta do PEC contribuiu para abarcar grande contingente dessas profissionais, constituindo-se, desse modo, como seu público majoritário, com demandas próprias e específicas.

⁵⁰ Para a questão sobre os níveis de ensino de atuação tivemos 42 respondentes. Nela, as docentes puderam assinalar mais de uma alternativa, daí o agrupamento “EI e EF I” e a indicação de atuação no ES.

⁵¹ Referimo-nos aqui às tabulações realizadas por Luís Felipe Neves em nível de Iniciação Científica (2008-2009) no âmbito do grupo de pesquisa “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades”, em que verificamos, em um dos recortes realizados, que, dentre 149 docentes, 75 lecionavam na EI, 5 na EI e EF I, 53 no EF I, 2 pertenciam a equipe gestora e 14 não especificaram o nível de atuação. Ou seja, havia o predomínio de docentes da EI, com, ao menos, 50% do total.

3.1.2 Regiões de oferta do Programa Especial

Contemplando 9 dos 22 pólos do Estado de São Paulo em que o PEC ocorreu, a distribuição de nosso grupo de 43 respondentes, à época da realização do curso (2003-2004), contemplava a seguinte distribuição por região:

Tabela 4 – Distribuição das docentes à época da realização do PEC por Estado/Região.

Estado/Região	Total de respondentes	%
São Paulo/Capital	24	56%
São Paulo/Grande São Paulo	16	37%
São Paulo/Litoral	2	5%
São Paulo/Interior	1	2%

Observamos que há maior concentração de docentes na Capital, seguida pela Grande São Paulo, e menor parcela no Litoral e Interior; o que corresponde à distribuição das turmas do curso como um todo, conforme tabelas 1 e 2, nas páginas 31 e 32. Quando consideramos os níveis de ensino – recorte adotado por essa pesquisa, com o intuito de apreender as especificidades que caracterizam a EI e o EF I, envolvendo a incidência das políticas educacionais sobre a formação docente a cada um desses níveis –, cruzados com as informações por região, essa configuração referente à localização mais uma vez mantém seus contornos, na medida em que se conserva o predomínio de professoras na Capital nos diferentes níveis⁵², como nos mostra a tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Distribuição atual das docentes por Estado/Região e níveis de ensino.

Estado/Região	EI	EF	EI/EF	ES
São Paulo/Capital	15	7	6	-
São Paulo/Grande São Paulo	5	4	-	1
São Paulo/Litoral	2	-	-	-
São Paulo/Interior	1	-	-	-

⁵² Duas docentes não responderam a essa questão.

A partir da tabela, ressaltamos que dentre nossas respondentes apenas na EI, nível de ensino em que predominam as docentes da amostra (55% do total), são contempladas professoras das diferentes regiões do Estado de São Paulo (Capital, Grande São Paulo, Litoral e Interior). Com isso, vemos configurar-se um perfil do grupo de participantes do Programa Especial de Formação, PEC, em que predominam professoras da Capital (56% da amostra) atuando na EI. Para melhor traçar o(s) perfil(is) dessas docentes seguimos para os recortes de idade, estado civil e de composição familiar, cruzando-os, quando possível, com os níveis de ensino (EI e EF I) em busca de especificidades e semelhanças entre os mesmos.

3.1.3 Idade, estado civil e composição familiar

Considerando o ano de 2014, quando foram obtidos os dados aqui apresentados, as idades variaram entre 31 a 69 anos, com o predomínio de docentes na faixa de 50 a 59 anos.

Gráfico 1 – Distribuição etária do grupo de professoras.

A idade média do grupo de professoras de nossa amostra é 51 anos, com desvio padrão de 8,20. Considerando as docentes de EI e de EF I, a idade média praticamente se mantém: 50,5 e 48,5 anos, respectivamente. A maioria é casada (n=28) (66,7%), sendo o grupo composto também por solteiras (16,6%), divorciadas (9,5%) e viúvas (7,1%); e com predomínio de mulheres com filhos (36, com um a quatro filhos). A maior parcela (n=39) mora com suas

famílias, compostas por mais um membro (n=10), duas (n=12), três (n=13) ou quatro pessoas (n=4), sendo que apenas uma reside só⁵³. Em tabela comparativa com os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 para o Estado de São Paulo, temos a seguinte distribuição familiar:

Tabela 6 – Comparação entre Famílias do Censo Demográfico IBGE (2010) e Docentes participantes da pesquisa (2014).

Famílias	Total Censo (2010)	%	Total de docentes (2014)	%
Até 2 pessoas	3.871.797	32%	11	28%
3 pessoas	3.796.695	31%	12	30%
4 pessoas	2.794.359	23%	13	33%
5 pessoas	1.108.615	9%	4	10%
Mais de 5 pessoas	512.555	4%	-	-

Ao observarmos comparativamente essas composições familiares, podemos aferir que há uma distribuição equilibrada de membros nos dados coletados pelo questionário, sendo semelhante à distribuição familiar registrada no Censo (2010) no Estado de São Paulo. Do mesmo modo, mostra-se menos frequente as famílias com até 5 pessoas ou mais de 5 pessoas, não havendo nenhuma docente nesta condição em nossa amostra.

Notamos, portanto, que esse grupo de respondentes é composto por professoras casadas e com famílias constituídas, com as quais vivem, ainda que a distribuição de membros seja diversificada. Essa composição pode representar ainda um momento de relativa estabilidade na vida pessoal e no convívio familiar, em que as trajetórias, singulares (BOSI, 2007; BUENO et al. 2007; REGO, 2003), foram sendo trilhadas e consolidadas nos âmbitos pessoais e profissionais.

3.1.4 Renda familiar

Outro aspecto para a constituição desse conjunto de professoras que nos parece relevante é a renda familiar, que auxiliaria a compor o perfil socioeconômico do grupo. Para

⁵³ Três docentes não responderam à questão.

construir essa análise nos baseamos na distribuição de renda familiar em salários mínimos (s.m.) do IBGE e modificamos algumas faixas de renda, descartando ou ampliando-as; levando em consideração os salários base dos/as docentes no Estado de São Paulo e em alguns municípios (com destaque para as regiões da Capital e do Litoral). As faixas de renda são apresentadas na tabela 7, a seguir, variando de 2 a mais de 20 salários mínimos.

Tabela 7 – Renda familiar em salários mínimos (s.m.).

Renda familiar (s.m.)	Total de respondentes	%
Entre 2 e 3 s.m. (R\$ 1.244 a R\$ 1.866)	1	2,3%
Entre 3 e 5 s.m. (R\$ 1.866 a R\$ 3.110)	8	18,6%
Entre 5 e 10 s.m. (R\$ 3.110 a R\$ 6.220)	19	44,2%
Entre 10 e 20 s.m. (R\$ 6.220 a R\$ 12.440)	11	25,6%
Mais de 20 s.m. (acima de R\$ 12.440)	4	9,3%

Observamos que é predominante (44,2%) a faixa de 5 a 10 s.m. Destacamos que a essa faixa segue-se a renda de 10 a 20 s.m. (25,6%) e que as docentes com renda familiar de mais de 10 s.m. são 15 (ou 34,9 % da amostra). Considerando o rendimento nominal médio mensal de trabalhadores com faixa de idade de 50 a 54 anos⁵⁴ no estado de São Paulo, conforme IBGE, esse valor seria de R\$ 2.134,97. Entretanto, ao considerarmos essa renda nominal mensal, devemos lembrar que as famílias desse grupo são compostas, predominantemente, por dois a quatro membros, o que faz com que os valores por pessoa, de certo modo, se aproximem aos dados trazidos pelo IBGE.

No que se refere às faixas de salário, outro recorte que consideramos relevante é por níveis de ensino, o que nos permitiu observar proximidades entre deles. Essa distribuição é apresentada a seguir:

⁵⁴ Faixa etária que mais se aproxima da idade média (51 anos) do grupo de professoras.

Tabela 8 – Renda familiar em salários mínimos (s.m.) do grupo de professoras.

Renda familiar	EI	EF	EI/EF	ES
Entre 2 e 3 s.m. (R\$ 1.244 a R\$ 1.866)	1	-	-	-
Entre 3 e 5 s.m. (R\$ 1.866 a R\$ 3.110)	3	5	-	-
Entre 5 e 10 s.m. (R\$ 3.110 a R\$ 6.220)	11	2	5	1
Entre 10 e 20 s.m. (R\$ 6.220 a R\$ 12.440)	6	3	1	-
Mais de 20 s.m. (acima de R\$ 12.440)	2	2	-	-

Nos diferentes níveis a faixa predominante continua a ser entre 5 a 10 salários mínimos, como nos dados do grupo como um todo; sendo mais recorrente entre as docentes a renda superior a 5 s.m., que perpassa todos os níveis de ensino. Notamos, porém, que dentre as professoras da EI houve uma respondente que indicou renda entre 2 e 3 s.m., e três da EI e cinco do EF I com rendas de 3 a 5 s.m.; englobando professoras com 2 até mais de 20 anos de experiência. Um dado curioso que nos remete aos mecanismos de evolução funcional, uma vez que, dessas 9 docentes, 6 não deram continuidade aos estudos após o PEC e provavelmente isso tenha lhes afetado em termos salariais. Esses dados nos dão indícios da desvalorização do trabalho docente nesses níveis, que se juntam ao desgaste e desânimo docente acarretado pelas dificuldades e pressões vivenciadas no dia a dia da escola e repercutem na desmotivação dos/as jovens na escolha da profissão do magistério (PAPARELLI, 2009). Faz-nos ponderar ainda sobre a presença ou ausência de outras estratégias para a complementação da renda, como o acúmulo de cargos⁵⁵ e a possibilidade de participação (ou não) em cursos de formação continuada, atividades formativas ou mesmo de lazer, por exemplo, que requeiram pagamento, pois vimos que esse grupo de professoras vive com suas famílias, tem filhos. Instiga-nos ainda a pensar se essas docentes são as mesmas que integram os grupos que deram prosseguimento aos estudos após o PEC, apesar da renda familiar, ou não tiveram essa possibilidade⁵⁶. Essa dimensão da profissão vai à contramão do que o PNE considera como elemento integrante para a melhoria da qualidade do ensino: a valorização no magistério mediante uma política específica que incidiria na formação profissional inicial e continuada, nas condições de trabalho, carreira e salário (BELLO, 2008; SENE, 2010). Conforme Bello (2008), as reformas

⁵⁵ Discutiremos sobre o acúmulo de cargos no subitem 3.1.6 “Acúmulo de cargos, mudanças de função, interrupção na carreira e readaptação docente”.

⁵⁶ No item 3.4 trazemos os cruzamentos de dados para nos auxiliar a refletir sobre os perfis de docentes que buscaram ou não Programas de formação continuada ao longo de sua trajetória profissional.

neoliberais têm ignorado questões básicas, como a salarial, tão relevantes para as docentes em termos de melhoria das condições de vida e possibilidade de estudo (SENE, 2010).

Em nossos dados vimos que a região do PEC com maior número de docentes participantes foi a Capital. Por isso, tomamos o município de São Paulo para exemplificar como se dá a articulação entre salário e carreira docente. Como medida mais recente, temos a Portaria nº 5.362, de 04 de novembro de 2011, que reorganiza a evolução funcional das professoras. Com ela temos a seguinte distribuição salarial para docentes com Jornada de Especial Integral de Formação (JEIF), que corresponde a 40 horas/aula semanais:

Tabela 9 – Vencimentos das docentes com JEIF no ensino municipal de São Paulo.

	A	B	C	D	E
QPE-11	2.174,66	2.316,01	2.466,57	2.627,06	2.797,73
QPE-12	2.316,01	2.466,57	2.627,06	2.797,73	2.979,50
QPE-13	2.466,57	2.627,06	2.797,73	2.979,50	3.173,06
QPE-14	2.627,06	2.797,73	2.979,50	3.173,06	3.379,41
QPE-15	2.797,73	2.979,50	3.173,06	3.379,41	3.599,08
QPE-16	2.979,50	3.173,06	3.379,41	3.599,08	3.833,28
QPE-17	3.173,06	3.379,41	3.599,08	3.833,28	4.082,14
QPE-18	3.379,41	3.599,08	3.833,28	4.082,14	4.347,67
QPE-19	3.599,08	3.833,28	4.082,14	4.347,67	4.630,41
QPE-20	3.833,28	4.082,14	4.347,67	4.630,41	4.931,45
QPE-21	4.082,14	4.347,67	4.630,41	4.931,45	5.251,66
QPE-22	4.347,67	4.630,41	4.931,45	5.251,66	5.593,02
QPE-23	4.630,41	4.931,45	5.251,66	5.593,02	5.956,56

Fonte: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SP (SINPEEM) – Tabela de vencimentos.

Essa tabela é organizada do seguinte modo: as colunas indicam as faixas de salário de A até E, que se alternam conforme mudança de letra por mérito (medido basicamente por certificação de cursos e tempo de regência em tabela de pontuação específica). Nas linhas encontram-se os salários distribuídos por Quadro do Pessoal da Educação (QPE). A partir do QPE 14 encontram-se docentes com Licenciatura Plena, ou seja, as professoras concluintes do PEC. Cada evolução por número (QPE) tem critérios diferentes de atribuição de pontos, quando comparada a evolução por letra. Os pontos podem ser obtidos por meio de apresentação de

títulos e/ou por tempo de exercício profissional, sendo que os títulos englobam cursos de graduação, pós-graduação, especialização, cursos na área educacional (presenciais ou a distância), trabalhos realizados na área (publicação de livros/artigos), participação em Projetos e Conselho de Escola ou APM etc. Essa gama é mais ampla quando comparada as possibilidade de evolução por letra, que tem como um de seus eixos o resultado na avaliação de desempenho escolar, realizada pela diretora da Unidade Educacional (UE).

Ressaltamos que esses salários apresentados na tabela são possíveis às docentes com regência de sala, ou seja, quando há possibilidade de escolha de sala no momento de atribuição na UE. Para a atribuição é seguida a ordem de pontuação docente (dada pelo tempo de exercício no município e na unidade), em que as mais experientes possuem prioridade na escolha e, conseqüentemente, na opção por entrar ou permanecer na Jornada (JEIF). Estar na Jornada garante, ainda, uma renda um pouco mais elevada quando comparada com a das professoras de módulo (substitutas), que não respondem por uma sala, tendo uma jornada semanal de 30 horas/aula, denominada de Jornada Básica Docente (JBD). Essa lógica coaduna com as discussões apresentadas no Capítulo 2, em que vimos ser recorrente a presença de valores empresarias, como a produtividade, associados ao campo educacional (BUENO; SOUZA, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Como nos explicam Evangelista e Shiroma (2007), o próprio BM, além de outros organismos internacionais, estimula a introdução de sistema de salários em acordo com a produtividade docente; produtividade que, por sua vez, é medida em termos de jornada de trabalho docente e, principalmente, pelo desempenho docente.

Encontramos em Patto (1999), uma discussão que coloca em questão a forma como as atribuições de aulas são realizadas, em que docentes mais experientes tem prioridade na escolha de sala, enquanto as que estão em início de carreira ou que são recém-chegadas à UE vão para as classes estigmatizadas como mais fracas ou problemáticas; o que pode contribuir com a rotatividade, faltas de professores/as, interrupções na trajetória docente ou ainda à desmotivação e insatisfação com o trabalho (PAPARELLI, 2009). Destacamos, nesse cenário, o tempo de docência como elemento a ser considerado na discussão sobre a faixa de renda; identificando certa correspondência entre tempo de docência e escolha de sala, com conseqüente escolha de jornada. No subitem a seguir apresentamos esses dados coletados no questionário.

3.1.5 Tempo de docência

As profissionais que responderam ao questionário, em sua maioria com formação no curso de magistério, são experientes tanto no exercício da docência quanto na atuação nas redes públicas nos diferentes municípios do Estado de São Paulo. Com base no ano de 2014, em que foram obtidas nossas respostas, 58,1% das professoras iniciaram a docência nos anos de 1980 (tabela 10). Atualmente elas estão com mais de 30 anos na profissão. Como se passaram 10 anos da finalização do PEC, muitas delas estão aposentadas, como indicaram no contato telefônico para envio do questionário. Outro dado que chama a atenção é da realização do Programa por professoras que lecionavam desde a década de 1960 e 1970, o que nos indicava serem professoras com cerca de 40 e 30 anos de docência, respectivamente, quando do término do PEC. Diante desses resultados reiteramos a indagação de Souza et al. (2006) sobre “os motivos – certificação, pontuação na carreira, aperfeiçoamento profissional ou melhoria da qualidade do ensino – que levaram professoras, em final de carreira a participarem do curso” (p.5).

Tabela 10 – Período de início da docência.

Ano de início da docência	Total de respondentes	%
Anos 1960	2	4,7%
Anos 1970	2	4,7%
Anos 1980	25	58,1%
Anos 1990	11	25,6%
Após 2000	3	7,0%

A tabela 11, a seguir, mostra que 39,5% das professoras ingressaram nas redes municipais de ensino a partir de 1980, portanto, contam com cerca de 30 anos no magistério público. Aquelas que lecionaram no município após o ano 2000 (25,6%) contam com, no máximo, 14 anos de docência. Esses dados nos indicam que o grupo de professoras é, atualmente, experiente nessa rede.

Tabela 11 – Ano de ingresso das docentes na rede municipal de ensino.

Ano de ingresso na rede municipal de ensino	Total de respondentes⁵⁷	%
Anos 1960	0	0,0%
Anos 1970	1	2,3%
Anos 1980	17	39,5%
Anos 1990	13	30,2%
Após 2000	11	25,6%
Não informado	1	-

No que se refere ao tempo de docência, ressaltamos as contribuições de Huberman (1992) e Gonçalves (2009), que nos auxiliam a compreender as fases ou o “ciclo de vida profissional docente”. Huberman (1992), em seu estudo, traz apontamentos sobre o ciclo profissional do professor, refletindo sobre a carreira docente. O autor delimita macro ciclos ou sequências que perpassam uma mesma profissão, sendo vivenciadas por indivíduos diferentes e que não se restringem apenas aos/as docentes. Ele ressalta essas “etapas” como possibilidades, que podem ocorrer em ordens variadas, sendo que nem todos/as necessariamente irão vivenciá-las. Seriam parâmetros que possibilitariam entrever os contornos e caminhos de um dado ofício em uma visão prospectiva.

Ainda que ressalte que o percurso de um indivíduo pode ser múltiplo por haver diferentes possibilidades, como se vê no diagrama a seguir elaborado por Huberman (1992), o autor elege sete fases (“a entrada na carreira”, “a fase de estabilização”, “a fase de diversificação”, “pôr-se em questão”, “serenidade e distanciamento afetivo”, “conservantismo e lamentações” e “o desinvestimento”), que dialogam e por meio de diferentes combinações geram os percursos profissionais:

⁵⁷São consideradas as 42 respondentes.

Figura 1 – Etapas da carreira docente (HUBERMAN, 1992)

De acordo com José Alberto Gonçalves (2009), pesquisador que também tece considerações sobre o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, podemos genericamente identificar alguns traços na carreira docente, certas regularidades, “etapas” ou “fases” que comumente são vividas por esses/as profissionais. Esse mesmo autor postula sobre a elaboração de um itinerário-tipo acerca do percurso docente, contemplando assim cinco estratos de tempo: 1 a 4, 5 a 7, 8 a 14, 15 a 22 e 23 anos ou mais de docência. Apesar de diferir das faixas temporais proposta por Huberman (1992), a organização proposta é muito próxima daquela por ele elaborada, especialmente ao considerarmos as subdivisões das fases da carreira, em que também observamos a presença de sete temáticas: “início”, “estabilidade”, “divergência” (positiva), “divergência” (negativa), “serenidade”, “renovação do interesse” e “desencanto”.

Gonçalves (2009) salienta que esse percurso proposto representa uma tendência por ele observada, tendo como finalidade a sistematização e a compreensão das necessidades de formação concernentes a cada um dos momentos da carreira dos/as professores/as. Além disso, indica certa proximidade “evolutiva” entre as etapas vividas por esses/as profissionais e as ações curriculares desenvolvidas pelos/as docentes. Nesse sentido, sua sugestão de fases para a carreira adquire os seguintes contornos:

Figura 2 – Etapas da carreira (GONÇALVES, 2009)

Para o autor, as dimensões pessoal e profissional são uma “unidade intrínseca”, um “conjunto idiossincrático” envolto por “sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças, atitudes e experiências, que marcam, decisivamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade” (GONÇALVES, 2009, p.32). Esses argumentos possuem, a nosso ver, estreita relação com os postulados de Nóvoa (1999) e Goodson (1992), dialogando também com a dimensão relacional debatida por Bernard Charlot (2000). Contudo, Gonçalves rompe com as proposições do filósofo ao aferir que as mudanças nas práticas curriculares ocorrem mais por “imposição”, um movimento externo, e menos pela reflexão decorrente do desenvolvimento profissional ou da mobilização docente (CHARLOT, 2000).

A despeito de as perspectivas de Huberman (1992) e Gonçalves (2009) se aproximarem ao evidenciarem um veio linear, em que há poucos ou inexistentes espaços para os acasos, os imprevistos, para que se sobressaíam as subjetividades em cada percurso; a organização das trajetórias em etapas delineia-se como uma tentativa de extrair o que há de generalizável, em que as mudanças de etapas na carreira docente representam transformações e rupturas. Apesar de delimitar períodos de docência (anos de experiência) mais condizentes com a realidade brasileira quando comparado a Huberman (1992), que dispõe a carreira docente até 40 anos, e de ressaltar a relevância de um olhar atento às especificidades, às dimensões pessoal e profissional; optamos por apresentar as etapas esquematizadas por Huberman (1992), por a

considerarmos pioneira na discussão sobre o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, bem como por apresentar caminhos (um pouco) mais plurais para a constituição da carreira docente em um intento de pôr em evidência a complexidade dos desdobramentos das trajetórias profissionais. Esses aspectos que nos auxiliaram a organizar os intervalos de tempo no questionário e a melhor compreender os resultados obtidos, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 12 – Distribuição do grupo de professoras por tempo de docência ao realizar o curso PEC.

Tempo de docência ao realizar o PEC	Total de respondentes	%
1 a 3 anos	2	4,7%
4 a 6 anos	4	9,3%
7 a 10 anos	8	18,6%
11 a 15 anos	6	14,0%
16 a 20 anos	12	27,9%
21 a 25 anos	9	20,9%
Mais de 25 anos	2	4,7%

Segundo Huberman, como a carreira se desenvolve processualmente, pode-se seguir um ou outro trajeto, dadas as características de cada fase. A primeira delas seria a “entrada na carreira”, na qual se concentram o maior número de pesquisas voltadas à escolha profissional e as vivências nos anos iniciais da profissão (FREITAS, 2002; PAPI; MARTINS, 2010; SILVA, 2005; ZIBETTI, 2004; dentre outras). O autor compreende essa fase como momento de sobrevivência ou de descobertas que se dão pelo contato com a realidade, as experiências do cotidiano escolar e com a complexidade das situações relacionadas à profissão. Com relação à sobrevivência, Huberman considera o enfrentamento de fatores como a fragmentação do trabalho, as dificuldades com os/as alunos/as e a inadequação de materiais, elementos comumente presentes na docência. Em contrapartida, há a sensação de descoberta, de um entusiasmo por se integrar a um campo profissional e se encontrar em uma situação de responsabilidade com os/as alunos/as, com a sala de aula e o ensino. Essas características aparentemente opostas podem ocorrer paralelamente, de modo distinto, e incorporar outros aspectos como a indiferença, decorrente da escolha provisória pela docência; a serenidade, comum a docentes experientes; a frustração, em contraposição à motivação inicial; e a exploração, que pode prolongar-se. Partindo das contribuições de Huberman (1992),

entendemos que nessa fase encontram-se as professoras com 1 a 3 anos de magistério no momento da realização do PEC (4,7% das respondentes).

A segunda fase, nomeada de “fase de estabilização”, refere-se a um período de exploração e de provisoriedade. De acordo com o autor, os/as docentes passam a ser professores/as de modo abrupto, porém não necessitam permanecer na profissão por toda a vida, mas acabam a exercendo por um tempo considerável, fazendo com o que sua eleição seja mais complexa. Escolher significaria retirar outras possibilidades: “a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher ou renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que ‘tudo é ainda possível’, para a vida adulta” (HUBERMAN, 1992, p. 40), em que há compromissos, obrigações e consequências.

A estabilização representaria, portanto, uma pertença profissional e uma independência pessoal. Essa fase pode indicar também o desenvolvimento de uma atuação mais eficaz, a utilização de melhores recursos, o crescimento da confiança, a aquisição de um estilo de ensino, a flexibilização docente na gestão da sala de aula e a “relativização dos insucessos”, que indica a divisão das responsabilidades, não se sentindo o/a único/a “culpado/a” por todos os acontecimentos e imperfeições da turma. Nela, se seguirmos a proposta de Huberman (1992), incluem-se as docentes com 4 a 6 anos de experiência (9,3%).

Essa fase congrega, portanto, elementos que compõem as reformas educacionais, seguindo a lógica do mercado e as políticas de formação docente, na medida em que os/as docentes estão desenvolvendo uma atuação visando a eficiência e a flexibilização da gestão da aula. Ressaltamos que apenas o rompimento com a sensação de “culpa” individual centrada na figura docente, como descrito por Huberman (1992) como atributo do momento de estabilização, destoa do que pode ser comumente encontrado nas discussões educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; PAPARELLI, 2009; SOUZA, 2006), em que os/as docentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem sentem-se responsabilizados/as pela qualidade e pelo desempenho escolar dos/as discentes, o que reforça o argumento da incompetência (SOUZA, 2006) e intensifica a procura por cursos de formação.

Um momento, posterior a esse, compreenderia a “fase de diversificação”, que se refere mais especificamente à pluralização de percursos. Nesse momento de suas carreiras, os/as docentes integrariam o grupo mais dinâmico, empenhado e mobilizado com o trabalho pedagógico, a equipe escolar e com a participação nas políticas e reformas educacionais. Essa motivação pode se originar de uma aspiração pessoal, dado que após um período em sala de aula e a vivência cotidiana da profissão, o/a professor/a sai em busca de novos desafios como

uma forma de evitar cair na rotina, manter seu entusiasmo pela docência e pode, assim, congrega ações projetando-se na profissão de forma mais amena. Seriam as docentes com 7 a 25 anos de docência, que, se assim fôssemos organizar nossos dados, abarcaria as professoras com 11 a 15, 16 a 20 e 21 a 25 anos de docência (26 professoras respondentes do questionário, que equivaleriam a 60% de nossa amostra, sendo que a faixa de 16 a 20 anos possui a maior concentração de professoras: 27,9%). Entendemos que essa fase possui características que possivelmente podem ser encontradas em qualquer um desses segmentos de tempo.

Posteriormente, em uma leitura linear, a fase que se segue seria a de “pôr-se em questão”. Sua origem e especificidade são difíceis de serem apreendidas, podendo ocorrer também após a fase de sensação de rotina (estabilização) até o momento de sentimento de “crise” face à carreira. Esse período é definido como contemplando facetas múltiplas, justificada como decorrente tanto da monotonia da sala de aula após anos lecionando, quanto do desencanto pela profissão, resultado dos consecutivos fracassos ou dificuldades vivenciadas na escola, pressões, sobrecarga de trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), desgastes etc. (PAPARELLI, 2009).

O questionamento de si, em geral, acontece do meio para o final da carreira, em que, no contexto brasileiro, os/as professores/as se encontrariam com 35 a 50 anos de idade ou com tempo de docência entre 15 e 25 anos. Huberman sublinha que essas interrogações são disparadas quando se faz um balanço na vida profissional pensando na possibilidade de mudança de carreira, enquanto isso é possível. Essa fase corresponderia a uma etapa da vida em que os indivíduos repensam o que fizeram em comparação com os objetivos por eles estabelecidos e se perguntam sobre a possibilidade, envolvida pela incerteza e insegurança, de seguir outros percursos.

Ainda que nem todos/as os/as professores/as passem por essa fase, é possível “imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o ‘questionamento a meio da carreira’” (HUBERMAN, 1992, p.43). O autor explica que essa fase é mais recorrente entre os homens de idade mais jovem quando comparados às mulheres e pode se iniciar aos 36 anos, estendendo-se até os 55 anos, congruentes à progressão na carreira. Para as mulheres, estima-se que o momento de questionamento ocorreria por volta dos 39 até os 45 anos. Verificamos que o início do momento de questionamento é mais tardio no caso das mulheres (em torno dos 39 anos, enquanto que aos homens se iniciaria aproximadamente aos 36 anos, conforme o autor), entretanto, a disposição de fases traz um intervalo de tempo masculino que contém todo o feminino.

A quinta fase, que frequentemente se segue ao momento de questionamento, é chamada de “serenidade e distanciamento afetivo”, podendo ser atingida de diversas formas, porém nem todos a alcançam. Com idade entre 45 e 55 anos e uma experiência de docência bastante acentuada, os/as professores/as conseguem “prever” certos acontecimentos que se desenvolvem em sala de aula, apresentam-se menos sensíveis e vulneráveis às avaliações dos outros (equipe gestora, colegas, alunos) e aceitam suas particularidades e limitações, definindo o que se nomeia por serenidade. Nesse momento, algumas das ambições são reduzidas, refletindo no nível de investimento na profissão.

Essa fase contempla, também, um distanciamento afetivo entre professores/as e alunos/as: “esse distanciamento é criado pelos alunos, que tratam precisamente os professores muito jovens como irmãos ou irmãs mais velhos(as) e que, sutilmente, recusam esse estatuto aos professores com a idade dos seus próprios pais” (HUBERMAN, 1992, p.45). O distanciamento pode decorrer de um pertencimento a diferentes gerações e, conseqüentemente, diferentes “subculturas”. Essa argumentação dialoga com Oliveira e Teixeira (2009), ao nos explicitar a pertinência da “cultura das idades”, dada pelas vivências em um tempo histórico, cultural, econômico e social, que liga o individual a uma memória coletiva (BOSI, 2007). Huberman entende assim que se torna mais difícil o estabelecimento de diálogos entre essas “subculturas”, contribuindo para o distanciamento. Nessa fase teríamos duas professoras (4,7%) que contariam com mais de 25 anos de docência.

A sexta fase é referida como de “conservantismo e lamentações”. Sobre as lamentações, Huberman a descreve como as queixas dirigidas aos/às alunos/as que estão mais indisciplinados/as, desmotivados/as; às políticas educacionais por vezes confusas e insuficientes; ao menor empenho dos demais colegas, especialmente dos mais jovens. As queixas voltam-se aos outros: alunos/as, políticas, colegas de profissão, retirando o/a próprio/a professor/a de cena. Fase que também contemplaria, nesta pesquisa, as duas docentes com mais de 25 na profissão.

A respeito da conservação o autor identifica que os/as professores/as mais jovens são mais conservadores/as, mostrando uma influência do contexto político e social e uma postura de questionamento e de resistência frente às reformas. Com o tempo, acelerando-se aos 50 anos, essa tendência tende a se intensificar. Nesse caso, os/as docentes apresentam uma postura ainda mais rígida e de oposição às inovações, podendo significar tanto uma nostalgia ao passado, como uma prudência (HUBERMAN, 1992) ou mesmo comodidade para evitar mudanças no final da carreira.

Pode-se ver, assim, o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se reportam especificamente aos professores, marcados por uma característica comum: reportam-se a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes mesmo a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto. (HUBERMAN, 1992, p. 45-46)

Para o autor, o que existem são tendências, que podem compor a trajetória de integrantes de um grupo, porém sua totalidade fica descoberta. Entende, com isso, que antes de agrupar indivíduos, como docentes, é necessário primeiramente compreendermos que cada um carrega uma história pessoal, marcada pelo contexto social em que se movem. Esse ponto é interessante por dialogar com nossos dados, em que verificamos que o Programa Especial contou com a participação de muitas docentes em final de carreira. Contradizendo uma tendência, os dados revelaram uma postura de certa abertura e mudança, oposta à descrita pelo autor às professoras nessa etapa.

A última fase apresentada Huberman (1992) é a de “desinvestimento”, que pode ser tanto sereno como amargo. O desinvestimento sereno se dá de modo progressivo na medida em que o/a docente passa a dedicar mais tempo a si mesmo/a e aos seus interesses pessoais, em detrimento de aspectos interiores à escola e à sala de aula. Essa etapa do ciclo profissional pode seguir ao período de serenidade ou de pôr-se em questão, momento em que há uma desilusão com as reformas e os resultados de seu trabalho e não se consegue alcançar as ambições e objetivos planejados, o que seria o desinvestimento amargo.

Outro aspecto dessa fase, estendida aos/as professores/as em final de carreira, caracteriza-se também pela rejeição de reformas e de certa “acomodação”, por se desejar encerrar a carreira de modo tranquilo. No entanto, ressalta o autor, não há pesquisas que demonstrem de modo preciso a diferenciação dos desinvestimentos, principalmente na situação de ensino. Além disso, compreende que:

Não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, ‘passam o testemunho’ aos jovens, preparam a retirada, etc.). (HUBERMAN, 1992, p. 46)

Em nossa amostra, as faixas de 21 a 25 e acima de 25 anos, que mais representam o momento descrito por Huberman (1992), correspondem a $\frac{1}{4}$ do total de respondentes (11 professoras). Desse total, seis docentes atualmente estão aposentadas e algumas indicaram estar

em processo de aposentadoria, o que nos revela que, na época da realização do Programa Especial, o grupo de professoras já poderia ser considerado experiente e, de acordo com Gonçalves (2009), alocado no momento/fase de serenidade, caminhando para as fases de renovação do interesse ou de desencanto e, por consequência, de desinvestimento na profissão (GONÇALVES, 2009, HUBERMAN, 1992). Entretanto, observamos que as mesmas continuaram a investir na formação por meio da realização de um curso longo como o PEC, exigente em termos de atividades, de horas de estudo, tempo de dedicação e privação da convivência familiar; revelando um contraste expressivo entre essa última fase proposta pelos pesquisadores e o desenvolvimento das trajetórias profissionais desse grupo de docentes.

Uma hipótese que pode justificar essa participação e a conclusão de um curso nesses moldes pode ser dada por pesquisas que nos indicam um movimento contemporâneo nomeado como hiperformatividade (BOCCHETTI, 2013) ou “cursite” (KALMUS, 2012). A nosso ver, esse movimento é disparado com a promulgação da LDBEN/1996, quando se estabelece a formação em nível superior como pré-requisito para o exercício do magistério em todos os níveis. Como vimos no Capítulo anterior, essa necessidade de formação inicial passa a ser contínua, o que dialoga com o argumento da incompetência, representando a tentativa de suprimir a “incompetência”, de “salvaguardar sua imagem de profissionais competentes” (SOUZA, 2002, p.262) fomentando a busca por formação para prover tais competências necessárias ao trabalho docente.

Temos que considerar que no período do Programa essas docentes acumularam uma jornada intensa, que contemplou trabalho, estudo e família; porém, poderia haver elementos mobilizadores (CHARLOT, 2000) e motivadores para que as mesmas se dispusessem a realizar o curso, independente da fase na carreira em que se encontravam. Além dessa corrida por formação (BELLO, 2008; BOCCHETTI, 2013; BUENO; SOUZA, 2012; KALMUS, 2012) para se “atualizarem”, do peso da Lei (LDBEN/1996), em que foram geradas interpretações e incertezas sobre a continuidade no quadro do magistério das docentes que não possuísem a formação preconizada, contribuindo com essa intensificação da busca pelo nível superior, há ainda a busca por formação atrelada a questão da melhoria salarial, que, na última fase da docência, teria repercussões na aposentadoria.

Na tabela a seguir, temos uma visão mais geral sobre as buscas pela formação e a participação em Programas Especiais dessa natureza, considerando o tempo de docência por nível de ensino, o que pode nos dar indícios dos níveis e períodos em que essas docentes permaneceram desassistidas de formação.

Tabela 13 – Distribuição do grupo de professoras por tempo de docência ao realizar o curso PEC.⁵⁸

Tempo de docência ao realizar o PEC	EI	EF	EI/EF	ES	N/I	Total	%
1 a 3 anos	-	1	1	-	-	2	5%
4 a 6 anos	2	1	-	1	-	4	9%
7 a 10 anos	5	-	3	-	-	8	18%
11 a 15 anos	4	2	-	-	-	6	14%
16 a 20 anos	7	4	1	-	-	12	28%
21 a 25 anos	3	4	1	-	1	9	21%
Mais de 25 anos	2	-	-	-	-	2	5%

Em nossa amostra, observamos que à época da realização do curso havia predomínio de professoras da EI na faixa de 16 anos ou mais de docência, sendo que duas delas possuíam mais de 25 anos e ao menos três estavam próximas da aposentadoria. Essa distribuição pode nos remeter tanto ao aspecto das reduzidas oportunidades geradas a esse nível de ensino (para a priorização de inscrição em cursos) quanto ao próprio direcionamento das ofertas de cursos, considerando as temáticas propostas (SENE, 2010) e o nível em que se aplicam as avaliações educacionais (a partir do EF I), sobre os quais repercutem os olhares e investimentos dos organismos internacionais. Estamos diante, então, de um cenário que retrata a população docente menos assistida no que se refere à formação. É preocupante verificarmos que somente com mais de 25 anos de docência algumas professoras (no caso professoras de EI) puderam ter seu direito à formação em nível superior. Não estamos, com isso, contestando a oferta de cursos voltados aos demais níveis de ensino, como o EF I, mas apenas reafirmando a necessidade de políticas, propostas e interlocutores (BASTIDES; SOUZA, 2008), que atuem junto aos diferentes níveis, estabelecendo debates e voltando seus olhares a todas as esferas educacionais.

3.1.6 Acúmulo de cargos, mudanças de função, interrupção na carreira e readaptação docente

Em meio às incertezas em relação à carreira (em decorrência do disposto na legislação), à formação e, especialmente, ao desgaste da profissão, das condições de trabalho e das situações de estresse vivenciadas diariamente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; GOMES et al., 2006;

⁵⁸ Na faixa de 21 a 25 anos de docência, uma docente não indicou o nível de ensino de atuação.

PAPARELLI, 2009; SOUZA, 2002), um dado que nos parece relevante refere-se ao acúmulo de cargos pelas docentes participantes do Programa Especial investigado. Observamos que mesmo com essa conjuntura, das 43 respondentes, 18 docentes (41,9%) possuem dois cargos no município (n=10) ou na rede municipal e estadual (n=8).

Tabela 14 – Acúmulo de cargos por docente, considerando o(s) nível(is) de ensino.

Acumulam cargos	EI	EF	EI/EF	ES	N/I	Total
Sim	7	6	3	1	1	18
Não	16	6	3	-		25

Essa informação pode indicar que, mesmo com as desgastantes condições de trabalho (PAPARELLI, 2009), muitas docentes acumulam cargos, o que contribui com a intensificação de suas jornadas. Por outro lado, pode nos sugerir, também, que para além de tais condições, as professoras precisam acumular cargos, revelando que essa ação se torna parte integrante da profissão. O acúmulo de cargo agrega mais um elemento ao pensarmos as condições do trabalho docente, que põem em alerta a desvalorização e o desgaste que acompanham a profissão. Vemos, na tabela acima, que esses acúmulos são estratégias que podem ser consideradas corriqueiras e não exclusivas, visto que está presente nos diferentes níveis de ensino (da EI ao ES), como afirmado pelas professoras respondentes.

De todo modo, com uma ou outra interpretação, entendemos que esses dados retomam e aprofundam as discussões sobre as condições salariais da profissão que, pelo retratado, necessitam de revisão para que as docentes possam se dedicar a uma escola de forma integral, sem o desencanto, a exaustão e a apatia gerada pela demanda de trabalho a que estão submetidas diariamente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; PAPARELLI, 2009) e que podem ser ilustradas pelo conceito de *burnout* (SOUZA, 2002; GOMES et al. 2006; PAPARELLI, 2009). Há muito a discussão salarial é trazida nas pesquisas educacionais e, a título de ilustração, embora tenha sido retomada no final da década 1980 por Kramer (1989), ainda não podemos indicar avanços significativos para a valorização salarial da docência (NÓVOA, 1999). De acordo com Paparelli (2009): “Os baixos salários obrigam os professores a uma considerável sobrecarga de trabalho para compor o rendimento mensal que necessitam”; o que gera a necessidade de trabalhar em diferentes escolas, em diferentes períodos, dificultando “a formação de laços entre os docentes, que poderiam fazer muita diferença como possibilidade

de apoio e interlocução para um trabalhador cuja atividade acaba sendo bastante solitária” (p.158).

Nesse sentido, o acúmulo de cargos pode significar a composição de uma jornada ainda mais desgastante, que contempla o cumprimento de diversas atividades (família e trabalho), com as quais as docentes estão envolvidas, e de fatores de mobilização (CHARLOT, 2000) para, ainda assim, frequentarem cursos de formação. A carga de trabalho, quando duplicada, intensifica sobremaneira a falta de tempo e contribuiu com o isolamento das profissionais docentes, dada a escassez de trocas no cotidiano escolar, de momentos para a realização de estudos/formação nessa rotina atribulada (FOLLE; NASCIMENTO, 2010) e das pressões que sentem por se “atualizarem” continuamente (BOCCHETTI, 2014; KALMUS, 2012; OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2001). Somam-se a isso, de acordo com Alvarenga (2008), os recorrentes casos de jornadas sobrecarregadas por atividades ligadas ao trabalho escolar, havendo uma mescla entre o público e o privado, fazendo com que as atividades da docência passem a compor o cotidiano familiar dos/as professores/as.

Dados da Sinopse Estatística do Professor (2009), publicados pelo INEP, dão-nos indícios da intensidade das jornadas de trabalho. Na região sudeste, 30% dos/as docentes da educação básica trabalhavam em dois turnos e 5% em três turnos. Quando consideramos a EI (creches e pré-escolas), os dados do INEP versam sobre a quantidade de turmas e estabelecimentos por docente. Assim, temos que 14% dos/as docentes das creches atuam com duas a mais de cinco turmas e 2% em dois ou mais estabelecimentos de ensino; sendo que, das pré-escolas, 20% atuam em duas até mais de cinco turmas e 4% em dois ou mais estabelecimentos. Em relação aos anos iniciais do EF, temos que 15% de docentes da região sudeste lecionam em dois ou três turnos, o que nos permite questionar a carga horária semanal de trabalho e os espaços que destinam à participação em atividades de formação ou mesmo aos momentos de lazer e descanso para esses/as profissionais docentes.

Apesar de predominar o trabalho intensificado e de estudo solitário (nos casos em que se torna possível), ressaltamos que na composição do grupo estão 41 professoras, uma coordenadora pedagógica (CP) do EF I e uma assistente de direção (AD) de EI e EF I. A CP e a AD atuavam como docentes e mudaram para essa função nos últimos 10 anos, em decorrência de concurso público e da necessidade da UE, respectivamente. Essa movimentação nos traz indícios das possibilidades de progressão na carreira tendo como passo(s) anterior(es), além da

decisão pessoal⁵⁹, a(s) formação(ões). Considerando esse contexto da profissão docente, de condições de trabalho e formação, um dado relevante, que acaba se anunciando, refere-se à interrupção na carreira profissional.

Nos questionários, sete professoras indicaram a necessidade de interromper a carreira tendo como motivos: questões de saúde, mudança de trabalho, exoneração (não conseguiu acúmulo e precisou exonerar um dos cargos) e cuidado dos filhos. Destacamos que a interrupção se distribui de maneira equilibrada nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, ressaltamos que há maior proporção entre as professoras do EF I, visto que o grupo é formado por 12 docentes, das quais três (25%) indicaram a necessidade de interromper a carreira; o que revela, de certo modo, um maior desgaste atrelado às condições de trabalho nesse nível de ensino.

Tabela 15 – Interrupção na carreira considerando o(s) nível(is) de ensino.

Interrupção na carreira	EI	EF	EI/EF	ES	N/I	Total	%
Sim	3	3	-	-	1	7	16%
Não	20	9	6	1	-	36	84%

Dentre os diferentes fatores enunciados, a principal causa da interrupção foi atribuída a doenças (dois casos), sendo que ao menos nove dentre as 43 docentes indicaram que foram “readaptadas” na função docente, principalmente por problemas de ordem física ou psíquica. Número considerável de professoras (21%), que pode se estender, intensificar ou ser reduzido em cada um dos diferentes municípios em que o PEC foi realizado. Traçando um quadro das docentes readaptadas em relação ao nível de ensino em que atuam, temos a seguinte configuração:

Tabela 16 – Professoras readaptadas considerando o(s) nível(is) de ensino.

Readaptação	EI	EF	EI/EF	ES	N/I	Total	%
Sim	6	2	1	-	-	9	21%
Não	17	10	5	1	1	34	79%

⁵⁹ Uma docente, por convite, atuou como assistente jurídico na Diretoria Regional de Ensino (DRE). Outra sinalizou que nos últimos 10 anos foi convidada para ser CP no EF I e AD, mas não aceitou, por preferir dar continuidade ao trabalho em sala de aula.

É curioso o contraste apresentado nesse item, em que a maioria das docentes readaptadas encontra-se na EI, diferindo dos dados expostos anteriormente (tabela 15) sobre a interrupção da carreira, em que se sobressaem docentes do EF I como as que mais intensamente tem interrompido a carreira, principalmente por motivos de doença. Entendemos que essa contradição se deva a alguns fatores, dentre os quais, a maior incidência de professoras atuando na EI entre nossas respondentes, a migração de docentes de outros níveis de ensino para a EI após a readaptação (visto que no município de São Paulo, região em que predominam as respondentes, há certa mobilidade dessas profissionais entre os níveis da EI e do EF I); ou, ainda, as diferentes formas de pressão física e/ou psicológica do trabalho de professoras readaptadas, que pode ser menor nesse nível, contribuindo para a permanência ou à mudança para as escolas da EI.

Para termos um panorama mais amplo dessa situação de readaptação docente, destacamos o estudo de Paparelli (2009), que nos apresenta o crescimento de índices de docentes readaptadas em diferentes Estados do país. A autora traz quatro histórias de professoras, três que passaram por sofrimentos e uma que construiu estratégias para enfrentar os problemas do cotidiano escolar; e duas profissionais, uma docente e uma CP, que passaram pelo processo de readaptação em seu trabalho em decorrência de doenças físicas ou mentais provocadas pelas ações que realizavam na escola. São fatores internos e externos que geraram sobrecarga, estresse, desgastes e doenças. Nos casos apresentados, a intensificação do ritmo, as urgências, a excessiva e individualizada responsabilidade e a precarização das condições de trabalho são alguns dos aspectos que levam à exaustão e a busca pela conformação com a nova posição ocupada. Nesse processo, são estabelecidas atividades proibidas e permitidas: “Esse aumento alcança dimensões tão grandes que se tornou algo ‘natural’ a presença de profissionais na rede e vem se configurando um novo ‘cargo’ dentro do plano do magistério: o de readaptado” (PAPARELLI, 2009, p.93). Não é por acaso que em alguns dos questionários observamos que as respondentes assinalaram a mudança de função nos últimos 10 anos indicando que são “professoras readaptadas”.

Considerando essas questões que envolvem o desgaste no trabalho, essas docentes readaptadas são alocadas dentro da instituição escolar, chegando a haver proibições de contato com famílias e crianças, o que se torna bastante difícil nesse contexto. Outro elemento destacado por Paparelli (2009) é o sentimento de desvalorização que as professoras readaptadas trazem; uma questão que reafirma a falta de reconhecimento mesmo com o desgaste e a sobrecarga de atividades decorrentes da profissão, há tanto discutido nas pesquisas educacionais. Ocorre, portanto, um inchaço nas solicitações e demandas atribuídas a essas

profissionais, que reverberam, como nos explica Bocchetti (2013), no inchaço de qualificações, dos preparos individuais, de “necessidades e possibilidades de aquisição em termos de formação” (p.238). Destaca-se, nesse sentido, mais um elemento para cobranças internas ou de superiores, que se somam a todas as outras demandas a que essas docentes se veem responsabilizadas⁶⁰.

3.2 Formação inicial em Programa Especial de nível superior: perspectivas docentes

A busca por cursos de formação para serem realizados de forma concomitante ao exercício da docência, tem se mostrado uma preocupação antiga às pesquisas e um caminho recorrentemente ressaltado e, até mesmo, recomendado nas políticas educacionais, como nos mostram Bocchetti (2013), Bello (2008), Bueno e Souza (2012), Evangelista e Shiroma (2007), Freitas (2002), Kalmus (2012), Souza (2002), Rego e Mello (2002), dentre outros. Nessa caminhada encontramos principalmente docentes em busca de formação inicial em nível superior, conforme preconizado na legislação. Essa busca acompanha o movimento de certificação em massa, dirigido às docentes da EI e anos iniciais do EF, que se estende por todo o mundo, com destaque para os países da América Latina, que, até então, não exigiam a formação em nível superior para o exercício do magistério (BELLO, 2008; KALMUS, 2012; REGO; MELLO, 2002).

Por acompanharmos o desenvolvimento e os desdobramentos de uma das primeiras iniciativas de oferta de formação em nível superior em Programa Especial no Estado de São Paulo, o PEC, foi possível, transcorrido 10 anos de sua finalização, abordar questões que nos permitiram delinear uma avaliação sobre esse Programa. Essa avaliação foi feita pelas docentes respondentes do questionário em termos de contribuição do PEC. Ela nos indica, mais especificamente, o atendimento (ou não) de suas expectativas ao participarem dessa formação e, conseqüentemente, as expectativas que levam ao realizarem ou buscarem outras atividades de formação.⁶¹

⁶⁰ A sobrecarga de trabalho docente foi abordada nas entrevistas. Apresentamos essa discussão no Capítulo 4.

⁶¹ Algumas docentes não responderam a uma ou mais alternativas, como pode ser observado na coluna “Total de respondentes”. 39 dentre as 43 professoras assinalaram 3 ou mais alternativas (motivos) que indicam que o PEC contribuiu (muito ou pouco). Apenas uma docente não assinalou todas as alternativas e duas consideraram, em quase todas as alternativas, que o Programa não contribuiu.

Tabela 17 – Avaliação de contribuição do curso PEC na opinião das docentes.

Motivos de realização do PEC	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu muito	Total de respondentes
Adquirir segurança para a docência	2	7	31	40
Aprofundar estudos	1	6	34	41
Melhorar condições salariais	5	7	29	41
Mudar de cargo	26	2	9	37
Melhorar práticas pedagógicas	2	3	33	38
Outros	-	1	3	4

Nas alternativas assinaladas a maioria das professoras considera o PEC como um Programa que contribuiu de forma significativa para a aquisição de segurança à atividade docente (n=31), aprofundamento dos estudos (n=34) e melhoria das práticas pedagógicas (n=33), tópicos diretamente relacionados à efetivação do trabalho docente. Poderíamos inserir essas professoras no grupo “em busca de aperfeiçoar seu conhecimento e sua prática docente” (SOUZA, 2002). Estão, portanto, abertas a novas concepções e ações, sentindo-se mais seguras para desenvolver atividades quando são orientadas ou dominam um determinado assunto/conteúdo. Como representam, no mínimo, 70% das docentes, contradiz uma possível estratificação dessas professoras na fase de estabilização proposta por Huberman (1992), que corresponderia a apenas 9,3% das docentes (n=4) com 4 a 6 anos no magistério.

Indicam-nos, assim, uma aparente necessidade de atualização das práticas, comum a esse grupo de professoras que procuram avançar no trabalho pedagógico desenvolvido em um caminho contínuo, visto que a todo o momento novas discussões são traçadas no âmbito educacional. Esse aspecto contrapõe-se à responsabilização docente nos discursos científico-educacionais, que atribuem a figura das professoras a resistências ou à postura de oposição à razão científica. Por outro lado, também representam o desapossamento docente, em que seus saberes se tornam menos valorizados quando comparados aos conhecimentos veiculados pela academia ou por outras instâncias de formação.

E essa desvalorização das docentes, de seus saberes e de suas práticas, pode ser destacada ainda quando retomamos as avaliações do grupo sobre o Programa. Dentre os motivos para a realização do PEC, 29 docentes indicaram que o curso contribuiu muito como

forma de melhorar as condições salariais. O mesmo certificou-as em nível superior, repercutindo em termos de evolução funcional⁶². Esse aspecto representa “o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola”, colocando-se “no encalço” os/as professores/as que têm a responsabilidade de, por si próprios/as, buscarem formas de garantir a melhoria salarial (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Conforme nos explica Sene (2010), partindo do depoimento de uma docente, a formação de professores/as passa a ser quantificada: “quanto mais, melhor! Mais formação, maior salário. Mais formação, melhor colocação na escala de atribuição anual de turmas” (p.156). Ou seja, a formação traz implicações para além da aprendizagem docente, repercutindo sobremaneira na carreira, na posição que se ocupa dentro da UE (SENE, 2010), na escala de escolha de aulas/turmas, reverbera nos salários e no trabalho que será realizado. É um impulso para a desconstrução da imagem de despreocupação docente com a qualidade do ensino em decorrência de seus salários irrisórios (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Apesar de a formação ocupar um lugar privilegiado nas políticas educacionais, com desdobramentos em termos de melhoria das condições de vida pessoais e de profissionais, as docentes (n=26) entendem que PEC teve um papel reduzido (contribuiu pouco) no que diz respeito à mudança de cargo. Sobre isso, destacamos que o Programa Especial tinha como certificação a Licenciatura Plena, habilitando em nível superior para a continuidade do trabalho que vinha sendo realizado em sala de aula. Um ponto que pode justificar a ausência de mudanças nesse sentido é, então, a formação direcionada à docência, a despeito da formação para atuação na gestão da escola; o que permitiria a essas professoras alçarem cargos de coordenação pedagógica, direção etc. A formação obtida contrasta, então, com a formação do/a pedagogo/a formado nas universidades.

Apesar das críticas ao Programa quanto à “limitação” da formação oferecida, destacamos que quatro professoras assinalaram a alternativa “outros”, como motivo de realização do PEC. Em dois casos, elencaram elementos que, na visão delas, foram possibilitados pelo Programa Especial de formação, a saber: ampliação dos horizontes em todos os níveis de ensino, cumprimento da legislação e satisfação com o salário após a formação. Ainda que essas questões possam, de certa forma, ser contempladas em alternativas apresentadas no questionário, como: a melhoria das condições salariais, por exemplo, entendemos que essas qualificações ressaltadas por elas dão indícios da relevância do curso para esses aspectos em específico. Diante disso, colocamo-nos frente a duas possibilidades: 1)

⁶² Vimos no subitem 3.1.4 “Renda familiar” discutimos a evolução docente (mudança de QPE), que se atrela à questão salarial.

as alternativas não ficaram inteligíveis, ou 2) esses aspectos foram relevantes à formação e ao trabalho docente, de tal modo que necessitaram de evidência mais específica.

Nos outros dois casos, as docentes fizeram observações sobre suas trajetórias profissionais. Uma ressaltou sua breve permanência na docência após o PEC, pois se aposentou pouco tempo depois de sua conclusão; e outra, docente da EI, ressaltou o PEC como um marco em sua atuação, dando-lhe segurança, ampliando seus conhecimentos, oferecendo-lhe a oportunidade de ter uma melhor valorização profissional e, posteriormente, abrindo-lhe a possibilidade de fazer uma pós-graduação. Afirmou, ainda, em sua avaliação, que “o mais importante foi que, além de tudo isto”, está “graduada por uma instituição idônea”, atribuindo reconhecimento às instituições promotoras do PEC, dentre elas, a USP.

Observamos que essa valorização do curso foi reafirmada especialmente por essa docente da EI. Por isso, organizamos nas tabelas a seguir a avaliação em termos de contribuição, considerando os dois principais níveis de ensino abarcados pelo Programa: EI (n=23) e EF I (n=12), respectivamente, para observarmos a repercussão do curso em termos de contribuição a esses dois grupos.

Tabela 18 – Avaliação da contribuição do curso PEC na opinião das docentes da EI.

Motivos de realização do PEC	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu muito	Docentes da EI ⁶³
Adquirir segurança para a docência	2	4	16	22
Aprofundar estudos	1	4	17	22
Melhorar condições salariais	2	5	15	22
Mudar de cargo	14	1	5	20
Melhorar práticas pedagógicas	2	1	18	21
Outros	-	-	-	-

No caso das professoras de EI, o cenário inicial é pouco alterado, uma vez que foram considerados mais contributivos os aspectos relacionados à segurança para a prática docente, o

⁶³ Uma docente não respondeu as alternativas e algumas não assinalaram o grau de contribuição em uma ou mais alternativas.

aprofundamento de estudos, a melhoria das condições salariais e das práticas pedagógicas. Quando comparadas com o EF I, entretanto, notamos que as professoras da EI realizaram uma avaliação mais crítica sobre o curso, na medida em que é mais recorrente a esse nível de ensino a frequência de ponderações sobre a pouca contribuição ou a não contribuição do Programa. As docentes de EF I, ainda que tenham assinalado as mesmas motivações, tenderam, conforme tabela 19, a apresentar avaliações mais positivas, considerando preponderantemente, que o Programa contribuiu muito. Houve indicações de que o curso não contribuiu apenas em dois motivos: “melhorar condições salariais” (3 professoras) e “mudar de cargo” (8 professoras).

Tabela 19 – Avaliação da contribuição do curso PEC na opinião das docentes do EF I.

Motivos de realização do PEC	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu muito	Docentes EF I⁶⁴
Adquirir segurança para a docência	-	3	8	11
Aprofundar estudos	-	-	12	12
Melhorar condições salariais	3	1	8	12
Mudar de cargo	8	1	2	11
Melhorar práticas pedagógicas	-	2	9	11
Outros	-	-	2	2

Podemos levantar, nesse sentido, um questionamento quanto à repercussão do curso a esse nível de ensino (EFI), que, ao que parece, encarou-o de forma mais receptiva e com repercussões mais positiva (em termos de contribuição) quando comparado às docentes da EI, nível compreendido como menos assistido em termos de ofertas de formação (SENE, 2010; BASTIDES; SOUZA, 2008). O que seria um contraste pode nos revelar que as docentes da EI – que ressaltaram a pouca ou não contribuição desse curso em específico, ainda que tenham considerado o curso, de modo geral, como contributivo – estão em busca de uma formação mais específica, de Programas que atendam as particularidades, os anseios e as práticas desse nível de ensino, reafirmando o argumento da escassez de cursos destinados à formação para o

⁶⁴ Algumas docentes não assinalaram uma ou mais alternativas.

trabalho com a infância (SENE, 2010) e da necessidade de se desenvolverem propostas que abarquem a heterogeneidade das instituições escolares (SOUZA, 2002). Apesar dessas divergências, as docentes consideraram que o PEC contribuiu muito com as diferentes dimensões da profissão e com as expectativas pessoais, independentemente do nível de atuação, do acúmulo de cargos, das condições de trabalho e da possibilidade e das dificuldades de sua realização.

3.3. Formação continuada: percepções e desdobramentos das trajetórias profissionais

No grupo de professoras respondentes do questionário, 19 (44%) das 43 docentes indicaram a realização de outros cursos de formação após o PEC. Dentre as razões apresentadas para prosseguirem os estudos com o término do Programa Especial, que as certificou em nível superior, temos a seguinte frequência de justificativas⁶⁵:

Tabela 20 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes.

Motivos para fazer outro curso	Total de respondentes	%
Aprofundar os estudos	13	23%
Imposições da secretaria da educação	0	0%
Melhoria das condições salariais	10	18%
Possibilidade de mudar de cargo	7	13%
Realização pessoal e profissional	13	23%
Subsídios para a prática	9	16%
Ter convênio com a secretaria da educação	1	2%
Ter sido gratuito	1	2%
Ter sido ofertado por universidades públicas	1	2%
Outro: evolução funcional	1	2%

Algumas professoras assinalaram mais de uma alternativa, variando de nenhuma a cinco respostas assinaladas. Houve maior incidência o preenchimento de três a cinco motivos de realização do PEC, procedimento realizado por 12 dentre as 19 docentes. Nos casos de respostas concomitantes, temos como alternativas mais recorrentes: “Aprofundar os estudos”, “Melhoria

⁶⁵Essa questão foi respondida por 18 docentes, sendo que as respondentes puderam marcar mais de uma alternativa.

das condições salariais”, “Possibilidade de mudar de cargo”, “Realização pessoal e profissional” e “Subsídios para a prática”, que são, como podemos visualizar na tabela acima, as respostas assinaladas com maior constância.

Quando consideramos cada motivo em separado, observamos que a maioria das professoras indica a participação em outros cursos como forma de “Aprofundar os estudos” (n=13) e de “Realização pessoal e profissional” (n=13). Essas motivações (no sentido de representarem os “Motivos para fazer outro curso”) nos remetem a busca por cursos em atendimento a uma demanda singular, das próprias docentes; portanto, de fatores mobilizadores (CHARLOT, 2000): interesse pela temática, qualificação profissional para o exercício da docência ou de realização pessoal. Mostram-se em busca de conhecimentos em um processo individualizado (PAPARELLI, 2009; KALMUS, 2012), característico, conforme debatido no Capítulo 2, da responsabilização do indivíduo, no caso, da figura docente. Sobre ela recaem argumentos que justificam a necessária formação com vistas à eficiência profissional, à sua capacitação, ao bem-sucedido desempenho escolar dos/as estudantes e, conseqüentemente, à culpa nos casos de “fracasso” escolar (BUENO; SOUZA, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2014; PAPARELLI, 2009; PATTO, 1999; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2001, 2006). Essa perspectiva de formação para o desenvolvimento da carreira profissional, ainda que em uma caminhada solitária, relaciona-se com a dimensão mais ampla, das políticas e das reformas educacionais, que se voltam à melhoria da qualidade do ensino. Indica-nos, portanto, que a formação é uma questão coletiva, devendo ser encarada dessa forma (SOUZA, 2002).

Observamos nesse grupo, que deu continuidade aos estudos (19 professoras), que as atividades formativas são procuradas como forma de solucionar/reverter/reparar questões de ordem prática, como: proporcionar melhoria salarial (n=10), adquirir subsídios para a docência (n=9) e possibilitar a mudança de cargo (n=7); recaindo, mais especificamente, no âmbito individual, nas dimensões do percurso profissional desenvolvido por cada docente. Além disso, com apenas uma resposta, encontramos como motivos para a realização de outros cursos de formação a indicação de convênios de cursos com a Secretaria de Educação, a gratuidade, o oferecimento por universidades públicas e a contribuição dos mesmos para a evolução funcional. Não tivemos nenhuma menção a imposições das Secretarias de Educação para a participação em Programas formativos; o que faz ressaltar a autonomia das docentes nessa busca, seleção e realização de cursos. De modo geral, dão-nos o entendimento de que são diferentes as motivações para a busca de formação. Identificamos pelo menos três pontos

centrais: (n=1) acesso a (novos) conhecimentos pedagógicos, (n=2) subsídios para a prática e (n=3) melhoria das condições salariais.

Podemos apreender, diante dessas respostas, que apesar dos diferentes elementos mobilizadores (CHARLOT, 2000), das políticas educacionais (BELLO, 2008, 2014; BUENO; SOUZA, 2012; FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2014; dentre outros) ou mesmo da etapa da carreira em que as docentes se encontrem (HUBERMAN, 1992), à busca por formação continuada passou a integrar as discussões dentro do próprio quadro do magistério. De uma preocupação que vinha sendo veiculada nas políticas educacionais e nas pesquisas, passa a compor a rotina de parcela significativa dessas profissionais. Para esmiuçarmos um pouco mais quem são essas docentes que buscaram atividades formativas, apesar das jornadas e condições de trabalho, temos a seguinte distribuição por nível de ensino:

Tabela 21 – Docentes que realizaram formação continuada após o PEC por nível de ensino.

Níveis de ensino	Docentes com formação após PEC	Total de docentes	% de docentes que realizaram cursos após PEC
EI	9	23	39%
EI/EF I	3	6	50%
EF I	7	11	64%

Nessa tabela observamos o predomínio de profissionais do EF I na realização de cursos de formação continuada (64%). Esse percentual, quando somado às docentes que atuam concomitantemente na EI e EF I, chega a 59% (n=10 dentre as 17 docentes). Essa distribuição também nos mostra que apenas 39% das docentes da EI realizaram outros cursos, o que pode evidenciar que as atividades de formação oferecidas contemplaram preponderantemente o EF I, com menor ênfase às especificidades da EI, ou que, apesar de estarem mais insatisfeitas com as ações de formação que lhes são oferecidas, em termos de contribuição dos cursos, ainda assim, buscam por desenvolvimento profissional em menor proporção. Na sequência, verificamos as motivações das docentes de EI para a realização de cursos de formação continuada⁶⁶.

⁶⁶ Uma professora não assinalou as alternativas.

Tabela 22 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes da EI.

Motivos para fazer outro curso	Docentes EI	%
Aprofundar os estudos	4	17%
Imposições da secretaria da educação	0	0%
Melhoria das condições salariais	5	21%
Possibilidade de mudar de cargo	3	13%
Realização pessoal e profissional	7	29%
Subsídios para a prática	4	17%
Ter convênio com a secretaria da educação	0	0%
Ter sido gratuito	0	0%
Ter sido ofertado por universidades públicas	0	0%
Outro: evolução funcional	1	4%

Para essas profissionais, vemos que a principal razão da participação em cursos de formação continuada é atribuída à realização pessoal e profissional (7 respondentes), melhoria das condições salariais (n=5), seguida pelo aprofundamento dos estudos (n=4) e da obtenção de subsídios para as práticas (n=4). Para esse grupo de professoras da EI (n=9), a formação é entendida como uma possibilidade de apoio e suporte para repensar problemáticas e ações de seu trabalho (SOUZA, 2002), bem como uma oportunidade de estudo; em uma tentativa de reverter o cenário pouco privilegiado que vinha caracterizando esse nível de ensino⁶⁷ (SENE, 2010). A participação em atividades de formação pode, portanto, representar uma tentativa de valorização da atuação profissional dessas docentes, o que contribuirá para a evolução funcional e, por conseguinte, repercutirá em termos salariais.

Quando focalizamos, por sua vez, as motivações das docentes do EF I (n=7), encontramos algumas discrepâncias em comparação com a EI.

⁶⁷ De acordo com Sene (2010), a edição do Programa Especial de Formação Docente alvo desta investigação, o PEC, priorizou em sua inscrição professoras de EF I, em detrimento das professoras de EI. Talvez daí decorra a busca, por elas mesmas, de cursos de formação continuada; como uma forma de realização pessoal e nova oportunidade de estudo.

Tabela 23 – Motivos para realizar outros cursos, após o PEC, na opinião das docentes de EF I.

Motivos para fazer outro curso	Docentes EF I	%
Aprofundar os estudos	6	33%
Imposições da secretaria da educação	0	0%
Melhoria das condições salariais	1	6%
Possibilidade de mudar de cargo	3	17%
Realização pessoal e profissional	3	17%
Subsídios para a prática	4	22%
Ter convênio com a secretaria da educação	0	0%
Ter sido gratuito	0	0%
Ter sido ofertado por universidades públicas	1	6%
Outro	0	0%

Embora as respostas assinaladas sejam predominantemente comuns para os dois níveis de ensino, em que são mais assinalados como motivos da formação o aprofundamento dos estudos e obtenção de subsídios para a prática; entre as docentes do EF I apenas uma indica a realização de cursos de formação continuada como forma de melhorar as condições salariais. Entendemos que essa é uma questão que também está presente a essas docentes, contudo, não se mostra como elemento essencialmente mobilizador para a participação de cursos, havendo, portanto, outras “pressões” que as impelem a participar de certos Programas de formação. Outro elemento de destaque é que nenhuma docente do EF I assinalou a alternativa “outros” e indicou algum motivo específico para a realização de cursos após o PEC.

Ao retomarmos o grupo de docentes de EI e/ou EF I, que deu continuidade à formação (19 professoras), temos a seguinte disposição de cursos realizados⁶⁸:

Tabela 24 – Cursos de formação continuada realizados após o PEC.

Tipos de cursos realizados após o PEC	Total de docentes	%
Aperfeiçoamento/Aprimoramento	8	36%
Superior (graduação)	1	5%
Pós-graduação (especialização)	13	59%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%

⁶⁸Nessa lista não estão incluídos os cursos de curta-duração que, em geral, são oferecidos pelas Diretorias de Ensino. Duas docentes não indicaram os cursos realizados e cada docente pôde indicar quantos cursos de formação desejassem.

Apenas uma docente realizou três cursos, quatro docentes realizaram dois cursos e 14 concluíram um curso. Conforme a tabela 24, é mais frequente a menção à realização de Especialização (59%)⁶⁹ desenvolvida em instituições particulares (n=11) ou públicas (n=2), na modalidade presencial (n=7) ou semipresencial (n=4), e com duração, na maioria dos casos, de 1 ano, podendo chegar até 2 anos. Como temática/área da Especialização, as docentes elencaram: gestão escolar, educação infantil, cinema, diversidade e artes.

Os cursos de Aperfeiçoamento (36%), por sua vez, foram indicados como realizados em instituições particulares (n=7), havendo apenas uma menção à instituição pública. Contemplaram-se atividades formativas com formato presencial (n=7) ou semipresencial (n=1); com um até dois anos de duração. Os cursos de Aperfeiçoamento indicados voltaram-se principalmente à complementação pedagógica (gestão, administração, supervisão, coordenação pedagógica) ou para áreas específicas, como no caso de Língua Portuguesa, por exemplo. Já a realização de Graduação em nível superior foi indicada apenas por uma docente, que a cursou na área de Artes, em uma instituição particular, em formato semipresencial e duração de dois anos. Não houve indicação de cursos de Mestrado ou Doutorado pelas respondentes.

Apesar da variedade de cursos, observamos alguns elementos comuns aos mesmos, quais sejam: a procura por formação relativamente longa, de até dois anos, em cursos de formato presencial e ofertados por instituições particulares. As temáticas contempladas relacionam-se à educação, ampliando os horizontes da atuação docente. Essas professoras participaram, sobretudo, de cursos voltados à atuação em gestão escolar, expandindo seu campo de atuação. Porém, mantiveram-se dentro da instituição escolar, em espaços para além da sala de aula. Ressaltamos, nesse sentido, que a formação presencial ficou compreendida como forma de estreitar laços e de possibilitar trocas entre as docentes, confirmando as análises anteriores (AMARAL; ASBAHR, 2012; BASTIDES; AMARAL; ASBAHR, 2007, dentre outros). Nelas já identificávamos que os diálogos estabelecidos entre as professoras nos momentos presenciais do PEC foram ressaltados como imprescindíveis e especialmente férteis para a aproximação de diferentes realidades e para a revisão de práticas.

Com as informações dadas pelas docentes participantes do PEC, que buscaram dar continuidade a sua formação, foi possível agregarmos algumas características comuns entre elas. Entendemos que esse grupo é composto por professoras experientes, atuando na EI, que residem com suas famílias, têm filhos/as, são casadas e buscam cursos com o intuito de

⁶⁹ Uma docente não indicou o tipo de instituição, modalidade e duração do curso realizado.

aprimorarem seus conhecimentos em sua área de trabalho, ampliando sua atuação dentro da UE. Como se trata de um grupo de docentes que à época do curso possuíam, em sua maioria, mais de 16 anos de docência, passados 10 anos da conclusão do PEC temos, atualmente, parcela considerável de professoras aposentadas ou próximas da aposentaria. Apesar disso, novamente em movimento contrário ao que nos indicam Huberman (1992), Gonçalves (2009), dentre outros, essas professoras deram continuidade à sua formação, revelando a pretensão de realizar cursos futuros.

São 18 professoras, dentre as 43 respondentes, que manifestaram o intuito de continuarem estudando. Nesses casos, há uma grande variedade de cursos a que buscam: Especializações, Graduações /Faculdade da Terceira Idade, Mestrado etc. Os temas que serão contemplados são igualmente diversos: administração de empresas, contação de histórias, museus, educação infantil e orientação escolar, cinema, direito educacional, psicologia, pedagogia hospitalar, psicomotricidade, gestão, Libras, terapia holística, psicopedagogia, e assim por diante. Diante dessa variedade de temáticas, vemos que, ainda assim, predominam estudos no campo da educação ou a ele correlacionados.⁷⁰

Os objetivos da formação em tais cursos são múltiplos. As professoras pretendem realizá-los com a justificativa de auxiliar no trabalho desenvolvido, como forma de realização pessoal, auxiliar ao próximo, autoconhecimento, ampliar o campo de trabalho ou mudar a área de atuação, trabalhar de forma voluntária, melhorar o salário, expandir conhecimentos. Há perspectivas de alçar voos maiores e mudar de cargo, ser supervisora de ensino, realizar pesquisas na área educacional e ter a possibilidade de gerenciar o próprio negócio. Como as intenções são múltiplas, somos remetidos aos aspectos das singularidades, à complexidade das trajetórias e aos aspectos subjetivos (REGO, 2003), que estão a elas relacionadas.

Com as experiências de vida e vivências profissionais, cada professora pôde traçar seu percurso singular e dar indícios da multiplicidade de caminhos que percorreram e objetivam seguir. Essas discussões nos remetem a autores como Nóvoa (1992, 1999), Josso (2004), Rego (2003), Bosi (2007), dentre outros, que discutem o desenvolvimento das trajetórias de vida compreendendo-as como indissociáveis das vivências pessoais, singulares, sendo permeadas pelo contexto social (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006). Isso porque, apesar dos caminhos diversos, há elementos comuns que as unem ao grupo profissional: a atuação docente na rede pública de ensino.

⁷⁰ Retomaremos essa discussão no Capítulo 4 “Os efeitos da formação em um Programa Especial: a versão das professoras”, em que apresentamos as reflexões a partir das entrevistas.

3.4 A complexidade da formação docente: relacionando variáveis

Dando prosseguimento às análises do questionário, neste item trazemos os cruzamentos de variáveis categóricas⁷¹, agrupadas com o intuito de nos subsidiar nas reflexões sobre as docentes participantes do PEC, considerando os diferentes níveis de ensino (EI e EF I)⁷², o tempo de carreira, a renda familiar, o acúmulo de cargos e a formação. Apresentamos tabelas e gráficos com os cruzamentos dessas variáveis⁷³, bem como os resultados do teste do qui quadrado⁷⁴, grau de liberdade⁷⁵ e valor p⁷⁶, realizados para verificar possíveis associações entre elas. Como buscamos compreender as relações entre duas categorias, esses testes nos auxiliaram a apreender se os resultados podem ocorrer (ou não) ao acaso em decorrência do nível de significância⁷⁷ estabelecido a esta pesquisa de 5%. Nos casos em que associações foram encontradas, foi calculado um V de Cramer como índice de intensidade dessa relação.

Primeiramente, tomamos, então, a relação entre nível de ensino e a realização de outros cursos após o PEC, buscando compreender quem seriam as professoras, dentro desse grupo, que deram continuidade em seu processo formativo. Na tabela 25 podemos ver mais detalhadamente que, nesse recorte, as professoras do EF I, considerando o total de docentes nesse segmento, foram aquelas que, proporcionalmente, mais deram prosseguimento aos

⁷¹ As variáveis categóricas referem-se às categorias que identificam certo grupo, buscando a relação entre elas.

⁷² Como havia apenas uma professora que atuava no ES, ela foi retirada das análises quando esse nível era uma das variáveis envolvidas.

⁷³ As tabelas, gráficos e análises estatísticas (teste do qui quadrado, valor p, grau de liberdade, V de Cramer) foram desenvolvidas com apoio de Vinicius Frayze David. As análises foram realizadas no SPSS v20 para Windows e o nível de significância adotado foi de 5% para todos os testes.

⁷⁴ O teste qui quadrado é feito da seguinte forma: comparam-se duas variáveis categorizadas. No caso de se observar uma diferença entre as variáveis busca-se, com o teste, calcular o tamanho dessa diferença. O teste soma essas diferenças entre o que seria esperado e o que foi obtido. Indica-se com isso quão grande seria essa diferença. Se a diferença for suficientemente grande há uma evidência, em termos estatísticos, de que essas variáveis não são independentes, ou seja, que há uma relação entre elas. Há uma relação entre o qui quadrado e o valor p. Quanto maior o qui quadrado, menor o valor p. O teste calcula o qui quadrado e, a partir dos graus de liberdade, o teste associa os valores de qui quadrado a um número, um valor p, que é o número de probabilidade.

⁷⁵ O grau de liberdade indica a “liberdade do indivíduo” dentro das categorias estabelecidas. Esse grau é considerado no teste, pois há uma soma da quantidade de colunas (possibilidades) a serem consideradas, que interferem no resultado obtido no teste do qui quadrado. Quanto maior o grau de liberdade, maior o valor do qui quadrado.

⁷⁶ O valor p: é a probabilidade de se obter a mesma distribuição em outras amostras, como aparecem em nossa amostra. Em outros termos, indica as chances de se conseguir a mesma distribuição caso a hipótese nula for verdadeira. Para isso, a amostra deve ter valor um “nível de significância” maior do que 5% (valor fixado tradicionalmente). No caso de o valor p ser 5% ou menor que 5% a hipótese nula (não há relação entre as variáveis) é falsa. O valor p é calculado a partir dos dados da pesquisa.

⁷⁷ O nível de significância é valor o que o/a pesquisador/a adota. No caso, foi adotado que se a probabilidade for menor que 5% a hipótese nula é falsa. Compara-se o valor p com o nível de significância. Se o valor p for menor que o nível de significância, indica-se que a hipótese nula é falsa. Se o valor p for maior que o nível de significância, afirma-se que não há evidências para dizer que a hipótese nula é falsa. Logo, nesse caso, há associação entre as duas variáveis.

estudos, confirmando os dados apresentados anteriormente na tabela 21. Dentre as onze respondentes do EF I, sete, ou seja, mais de 63% da amostra, participaram de outros cursos após terem concluído o PEC, confirmando que há entre as docentes do EF I uma busca mais acentuada por dar seguimento à sua formação profissional. Dado que nos leva a indagar se isso é resultado das reformas educacionais, do peso das avaliações discentes nesse nível de ensino ou, ainda, da escassez de propostas e oportunidades de participação voltadas às professoras da EI.

Tabela 25 – Relação entre nível de ensino e realização de curso após o PEC.

		Formação após o PEC		
		Não	Sim	Total
Nível de ensino	EF I	4 (36,4%)	7 (63,6%)	11 (100,0%)
	EI	14 (60,9%)	9 (39,1%)	23 (100,0%)
	EI/EF I	4 (57,1%)	3 (42,9%)	7 (100,0%)
	Total	22 (53,7%)	19 (46,3%)	41 (100,0%)

As professoras da EI, embora componham mais de 50% da amostra, foram as que menos realizaram formação após o PEC. Porém, ainda que seja verificada essa diferença na frequência de participações em atividades de formação entre os diferentes níveis de ensino, não é possível estabelecermos uma associação entre essas variáveis em um nível de significância de 5%. Conforme os valores do teste apresentados na tabela abaixo, o valor p é superior a 0,05 tanto ao considerarmos os três níveis de ensino (EI, EF I e EI/EF I) quanto ao retirarmos as docentes que atuam concomitantemente na EI e no EF I. Esses valores nos indicam, portanto, que não podemos afirmar a existência de associações entre as variáveis nesse universo das professoras concluintes do PEC.

Tabela 26 – Valores do teste da relação entre nível de ensino e realização de curso após o PEC.

	Valor do qui quadrado	Graus de liberdade	Valor p
Com as 3 categorias	1,838	2	0,471
Apenas EI / EF I	1,794	1	0,274

Outras variáveis que entendíamos estabelecerem relações seriam: a formação após o PEC e o tempo de docência ao participar do Programa. Nossa hipótese era a de que as professoras com maior tempo de docência tenderiam, conforme Huberman (1992) e Gonçalves (2009), a desinvestir na profissão docente. Seriam aquelas docentes que menos buscariam cursos após o PEC. Fizemos dois agrupamentos de faixas de docência, considerando que com mais de 15 anos de profissão, à época da conclusão do PEC (2004), essas professoras seriam as mais experientes e que estariam mais próximas ao final da carreira. Por conseguinte, com menos de 15 anos encontrar-se-iam as docentes em início de carreira ou menos experientes.

Tabela 27 – Relação entre formação após o PEC e o tempo de docência ao fazer o curso.

		Formação após o PEC		
		Não	Sim	Total
Tempo de docência	Até 15 anos	7 (35,0%)	13 (65,0%)	20 (100,0%)
	Mais de 15 anos	17 (73,9%)	6 (26,1%)	23 (100,0%)
	Total	24 (55,8%)	19 (44,2%)	43 (100,0%)

Ao analisar a relação entre tempo de docência e formação após o PEC (tabela 27), foi possível observarmos uma associação entre as duas variáveis ($\chi^2_{(2)}=6,59$ e $p=0,015$), sendo o valor p 1,5%, ou seja, inferior a 5% (nível de significância estabelecido a esta pesquisa). Para compreendermos a intensidade dessa relação foi calculado o V de Cramer⁷⁸, que nos deu o valor de 0,391, indicando uma relação de leve a moderada entre essas variáveis⁷⁹. A distribuição nos indica que as professoras com até 15 anos de docência fizeram formação após o PEC em proporção maior do que as professoras com mais de 15 anos de docência. Essa proporção pode ser vista também no gráfico a seguir:

⁷⁸ O V de Cramer é uma medida que tem o intuito de estimar a intensidade da associação entre duas variáveis. Ela varia de 0 (completa independência) a 1 (associação perfeita).

⁷⁹ O ponto de corte para leve e moderada é de $V=0,4$. Essa medida é um pouco arbitrária, sendo, por isso, considerado o V de 0,39 como no limite de leve a moderada nesta pesquisa.

Gráfico 2 – Relação entre formação após o PEC e o tempo de docência ao fazer o curso.

Comparando o grupo de docentes mais experientes que fizeram outros cursos e as que não fizeram, vemos que a porcentagem das que não participaram em outras atividades de formação é bastante elevada (73,9%), quase três vezes mais do que as docentes que fizeram (26,1%). A distribuição apresentada confirma, então, as hipóteses e características atribuídas por Huberman (1992) e Gonçalves (2009) às docentes que se encontram mais próximas da aposentadoria, em que as professoras com maior tempo de docência tenderiam a desinvestir na profissão, passando a se dedicar menos aos aspectos intraescolares e mais a si mesmas, a seus interesses pessoais ou outras atividades.

Outra relação estabelecida refere-se à probabilidade de articulação entre tempo de docência e acúmulo de cargos. Uma possibilidade era a de que as docentes em início de carreira poderiam apresentar certa tendência ao acúmulo quando comparadas às professoras mais experientes, com salários possivelmente melhores. Na tabela 28, ao observarmos cada uma das colunas (não e sim), podemos verificar mais nitidamente que é bastante simétrica a distribuição de docentes que acumulam cargos em articulação com o tempo de docência (até 15 anos e mais de 15 anos). Isso se confirma no resultado do teste, que não indicou associação entre as variáveis ($\lambda^2_{(1)} = 0,056$ e $p=1,00$), o que revela que o acúmulo de cargos pode ocorrer de forma independente ao tempo de docência, o que refuta nossa hipótese. Porém, não foi possível

estabelecermos relação entre essas variáveis, considerando essa amostra de participantes do PEC.

Tabela 28 – Relação entre tempo de docência ao fazer o PEC e acúmulo de cargos.

		Acumula cargos		
		Não	Sim	Total
Tempo de docência	Até 15 anos	12 (60,0%)	8 (40,0%)	20 (100,0%)
	Mais de 15 anos	13 (56,5%)	10 (43,5%)	23 (100,0%)
	Total	25 (58,1%)	18 (41,9%)	43 (100,0%)

Outras variáveis categóricas, que procuramos verificar se estabeleciam alguma relação, referiam-se ao acúmulo de cargos em articulação com o nível de ensino de atuação (tabelas 29 e 30).

Tabela 29 – Relação entre acúmulo de cargos e nível de ensino.

		Acumula cargos		
		Não	Sim	Total
Nível de ensino	EF I	6 (54,5%)	5 (45,5%)	11 (100,0%)
	EI	16 (69,6%)	7 (30,4%)	23 (100,0%)
	EFI / EI	3 (42,9%)	4 (57,1%)	7 (100,0%)
	Total	25 (61,0%)	16 (39,0%)	41 (100,0%)

Tabela 30 – Valores de teste da relação entre acúmulo de cargos e nível de ensino.

	Valor do qui quadrado	Graus de liberdade	Valor p
Com as 3 categorias	1,870	2	0,421
Apenas EI e EF I	0,735	1	0,459

Se considerarmos somente as docentes que atuam na EI somadas às do EF I (excluindo a linha que agrega professoras da EI e EF I na tabela 29), temos 12 professoras (35,3% da amostra) que acumulam cargos e 22 (64,7%) que atuam em uma única escola. Esses resultados não diferem muito da distribuição apresentada na tabela 29, em que verificamos que, no total, são 16 docentes (39%) que trabalham em duas escolas simultaneamente. Nas tabelas acima notamos que, ainda que haja alguma diferença nas proporções observadas entre as docentes que acumulam (ou não) cargos nos diferentes níveis, não é possível identificar uma associação entre tais variáveis a um nível de 5%, dado que ao considerarmos as docentes das três categorias (EI, EF I, EI/EF I) ou apenas EI e EF I os valores de p são, respectivamente, 42% e 45%, bem acima dos 5%. Nesse sentido, entendemos que as docentes são levadas a acumular cargos independentemente do nível de ensino em que lecionam. Mais provavelmente essa opção se dê com vistas à melhoria salarial. Porém, esses dados são muito expressivos ao considerarmos que mesmo em meio às condições de trabalho, sobretrabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) e os desgastes ligadas à docência (PAPARELLI, 2009), quase 40% das participantes do PEC lecionavam em mais de uma escola.

Tabela 31 – Relação entre tempo de docência ao fazer o curso e intenção de realizar cursos futuros.

		Intenção de formação no futuro		
		Não	Sim	Total
Tempo de docência	Até 15 anos	9 (45,0%)	11 (55,0%)	20 (100,0%)
	Mais de 15 anos	16 (69,6%)	7 (30,4%)	23 (100,0%)
	Total	25 (58,1%)	18 (41,9%)	43 (100,0%)

No que se refere à relação entre o tempo de docência ao concluírem o PEC e a intenção de realizar cursos futuramente, vislumbrávamos que as professoras com mais experiência no magistério, independente no nível de ensino, estariam mais “desmotivadas” (HUBERMAN, 1992) a seguirem por esse caminho. Contudo, o PEC poderia tê-las instigado ou “motivado” a participarem de outras atividades de formação. Ao analisarmos essa relação, notamos que há certa diferença nas proporções entre os grupos: até 15 anos de docência são 11 professoras (55%) e com mais de 15 anos de docência são 7 professoras (30,4%) que indicavam essa intenção. Não verificamos um grande desinvestimento (intenção de não participação em outros

curso) entre os dois grupos de professoras: até 15 anos são 45% e com mais de 15 anos são 69,9% das docentes. Ainda nessa distribuição na tabela 31, chama-nos também a atenção a relação entre professoras menos experientes como as que mais buscam cursos de formação (55%) – cujos dados remetem-nos aos 45% de docentes iniciantes que, mesmo em início de carreira, não estão em busca de outros cursos. Um número bastante elevado – e das professoras mais experientes como as que menos buscam por formação (30,4%) – aspecto que pode ter como justificativa a proximidade da aposentadoria (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 2009), ou, ainda, a realização de cursos suficientes ao longo das trajetórias profissionais.

Ainda que a porcentagem de professoras com intenção de participar de outros cursos seja reduzida às docentes com maior tempo de docência, não é possível, novamente, estabelecermos uma associação entre as duas variáveis, como nos confirmam os valores apresentados nos testes ($\chi^2_{(1)}=2,652$ e $p=0,130$). Eles nos indicam, simplificada, que é de apenas 13% a probabilidade de essa relação ter casualidade. Ainda que se aproxime dos 5% estabelecidos como nível de significância, a partir dessa amostra não foi possível estabelecer uma relação entre as variáveis. Os resultados não apresentam diferenças expressivas quando reorganizamos as faixas de tempo de docência em períodos de até 10 anos, até 20 anos e mais de 20 anos de magistério, como indicadas na tabela 32 a seguir.

Tabela 32 - Relação entre tempo de docência ao fazer o curso (considerando períodos de tempo de 10 em 10 anos) e intenção de fazer outros cursos.

		Intenção de formação no futuro		
		Não	Sim	Total
Tempo de docência	Até 10 anos	6 (42,9%)	8 (57,1%)	14 (100%)
	Até 20 anos	10 (55,6%)	8 (44,4%)	18 (100%)
	Mais de 20 anos	9 (81,8%)	2 (18,2%)	11 (100%)
	Total	25 (58,1%)	18 (41,9%)	43 (100%)

Como pode ser observado na tabela, existe uma proporção menor de professoras ($n=2$) que pretendem realizar cursos quando observadas aquelas com maior tempo de docência (mais de 20 anos). Há maior incidência de docentes que revelam a pretensão de participar de cursos futuramente somente na faixa até 10 anos de docência: de 14 docentes, 8 (57,1%) apontaram essa intenção. Essa diferença é equilibrada entre professoras com até 20 anos de docência, visto que 10 professoras apontam a não pretensão de continuar os estudos enquanto 8 assinalam essa

intenção. No entanto, nesse caso, também não foi possível observar uma associação entre as duas variáveis em nível de significância de 5% ($\chi^2_{(2)}=3,927$ e $p=0,150$).

Por sua vez, na relação entre a realização de cursos após o PEC e o desejo de continuar a realizar cursos futuramente, temos a distribuição apresentada na tabela 33, a seguir:

Tabela 33 – Relação entre a realização de cursos após o PEC e busca por outros cursos de formação.

		Intenção de formação no futuro		
		Não	Sim	Total
Realizou outros cursos	Não	18 (75%)	6 (25%)	24 (100,0%)
	Sim	7 (36,8%)	12 (63,2%)	19 (100,0%)
	Total	25 (58,1%)	18 (41,9%)	43 (100,0%)

Quando comparadas as proporções de professoras que já realizaram outros cursos após a conclusão do PEC (19 docentes) com as que pretendem fazer mais cursos no futuro (12 docentes), podemos observar uma dependência entre as duas variáveis ($\chi^2_{(1)}=6,344$ e $p=0,016$), dado o nível de significância de 5%. Nessa relação, o V de Cramer foi de 0,384, revelando, aqui também, uma intensidade de associação entre as variáveis de nível leve a moderada⁸⁰. Ressaltando as proporções, verificamos que aquelas que já realizaram outros cursos são também as docentes que indicam a intenção de efetivarem outras atividades formativas no futuro (63,9%), enquanto as que não realizaram cursos, mas demonstram a intenção de participarem de outros Programas de formação no futuro, correspondem a 25% da amostra (6 docentes).

⁸⁰ Como indicamos anteriormente, o V de Cramer varia entre 0 a 1 (associação perfeita). 0,4 é indicativo de uma associação leve a moderada. Por essa medida ser, de certo modo, arbitrária, 0,38 também foi considerado nesse limiar.

Gráfico 3 – Relação entre realização de cursos após o PEC e busca por outros cursos de formação.

O gráfico anterior (Gráfico 3) deixa essa relação mais evidente, em que observamos as proporcionalidades entre a realização de cursos após o PEC e a continuidade dos estudos, conforme as duas colunas da direita. Já ao analisamos a relação entre o acúmulo de cargos e a participação em atividades de formação após o PEC, não pudemos constatar uma associação entre as duas variáveis ($\lambda^2_{(1)}=1,623$ e $p=0,230$), em que o valor p corresponde a 23%. Embora a descritiva apresente alguma diferença nas proporções entre os grupos, como mostra a tabela 34, nossa hipótese de que o acúmulo com a mesma rede ou outras dificultaria a realização de cursos após o PEC não pode ser compreendida como uma relação linear, unívoca.

Tabela 34 – Relação entre acúmulo de cargos e formação após o PEC.

		Realizou outros cursos		
		Não	Sim	Total
Acumula cargos	Não	16 (64,0%)	9 (36,0%)	25 (100,0%)
	Sim	8 (44,4%)	10 (55,6%)	18 (100,0%)
	Total	24 (55,8%)	19 (44,2%)	43 (100,0%)

Na tabela é interessante observamos o predomínio de professoras que acumulam cargo e que realizaram outros cursos (55,6%) e daquelas que não acumulam cargos e não realizaram outros cursos (64%). Esses dados nos remetem à discussão da cursite, em que as docentes que acumulam cargos correspondem àquelas que estão mais envolvidas nesse movimento, enquanto que as docentes que não acumulam cargos são aquelas que, curiosamente, também não integram o movimento (não “cursite”).

Por fim, buscamos a relação entre a renda familiar e a realização de cursos de formação após o PEC, no intuito de verificar se havia correspondência entre maior poder aquisitivo e participação em Programas de Formação. Para facilitar o cruzamento dos dados, agregamos as faixas de renda em duas categorias: menos de 10 s.m. e mais de 10 s. m.

Tabela 35 – Relação entre renda familiar e formação após o PEC.

		Realizou outros cursos		
		Não	Sim	Total
Renda familiar	Menos de 10 s.m.	15 (53,6%)	13 (46,4%)	28 (100,0%)
	Mais de 10 s.m.	9 (60,0%)	6 (40,0%)	15 (100,0%)
	Total	24 (55,8%)	19 (44,2%)	43 (100,0%)

Em nossas análises observamos que há um padrão de distribuição bastante semelhante entre os grupos (menos de 10 s.m. e mais de 10 s.m.) quanto a não realização ou realização de cursos. Nesse caso, mais uma vez, não pudemos indicar uma associação entre as duas variáveis ($\chi^2_{(1)}=0,164$ e $p=0,755$), ou seja, valor p de 75%, em que haveria relação se o resultado obtido fosse inferior aos 5% definidos como nível de significância. Ademais, parece-nos que houve uma inversão daquilo que imaginávamos. 60% das professoras (9 docentes) que declararam renda familiar superior a 10 s.m. não realizaram outros cursos de formação após o PEC, enquanto 46,6% (13 docentes), mesmo com renda inferior a 10 s.m., participam de outros Programas ou cursos. A renda, embora não se revele como um fator determinante ao prosseguimento dos estudos, talvez indique que as professoras, ainda que com recursos financeiros limitados, continuam investindo em suas carreiras na expectativa de que esse investimento em atividades de formação no presente amplie suas chances de ganhos salariais num futuro próximo.

Considerando a população de participantes do PEC, recortamos nossa amostra para a aplicação do questionário, em que temos cada professora respondente como unidade amostral. Com as relações estabelecidas buscamos, com o auxílio da estatística, agregar elementos que nos auxiliassem a inferir sobre o grau de interferência de certas variáveis na continuidade (ou não) dos processos formativos, tecendo afirmações dentro desse universo de docentes que fizeram o curso. Verificamos, porém, que muitos desses aspectos não parecem ser imbricados, ou seja, podem ser mais dissociados do que o hipotetizado. Como variáveis que estabelecem relações, chamou-nos a atenção o fato de o tempo de docência ter associação com a formação após o PEC, conforme as discussões teóricas desenvolvidas por Huberman (1992) e Gonçalves (2009). Outro ponto que ressaltamos é a propensão das docentes que fizeram cursos após o PEC também serem aquelas que teriam maior disposição a planejar outras atividades de formação.

Podemos aferir que a formação se mostrou, então, como um processo complexo, que tem gerado efeitos, o que tem contribuído para a continuidade ou não dos estudos, envolvendo distintos aspectos das vivências profissionais e pessoais dessas professoras que participaram do PEC. Embora essas relações existam, temos que considerar que em outras populações, como as docentes que atuam nos sistemas públicos, por exemplo, as amostras poderiam levar a resultados similares ou díspares. Ademais, com o decorrer do tempo, essas mesmas variáveis poderão nos levar a outros graus de associação em um recorte similar. Ao considerarmos que há peculiaridades a cada geração, que as experiências e as escolhas não são estáticas, podemos melhor compreender as condições de trabalho do grupo – nesse caso, do grupo docente – em determinado contexto e embasadas em políticas específicas, que conduzem, em maior ou menor grau, aos processos de formação. Nas palavras de Huberman (1992):

[...] é como se cada nova geração reinterpretasse a realidade social, sem compromissos prévios, e assim a transformasse mais facilmente. A partir desse momento, portanto, a vivência de cada nova geração será, simultaneamente, comum aos seus membros e diferente da vivência da geração precedente. (HUBERMAN, 1992, p.57)

Essas discussões reafirmam a linha tênue entre o que é social e singular nas experiências e nas trajetórias profissionais docentes. Compreendemos e reafirmamos com nossas análises e hipóteses, refutadas ou confirmadas, que a formação para a docência e a profissão do/a professor/a são processos em transformação contínua, embasados nas políticas educacionais, por reformas, por elementos imprevisíveis, complexos e heterogêneos (ANDRÉ, 2010; MIZUKAMI, 2013; PAPARELLI, 2009; SOUZA, 2007). O questionário mostrou-se como um

instrumento capaz de revelar tendências, muitas das quais não foram discutidas nesse estudo, dado o objetivo proposto, mas que podem ser rediscutidas e retomadas por outras pesquisas, de forma complementar. Dando continuidade às reflexões sobre os Programas Especiais de Formação Docente, a seguir aprofundamos as discussões sobre os efeitos da participação no PEC, tomado como referencial empírico desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – OS EFEITOS DA FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA ESPECIAL: A VERSÃO DAS PROFESSORAS

Neste Capítulo apresentamos os dados coletados nas entrevistas em dupla e em grupo focal. Na entrevista em dupla (ED) contamos com a presença de duas docentes da Capital:

- uma professora de EI em vias de se aposentar (P1),
- uma professora do EF I, que atualmente está “readaptada”, acumulando cargo com a rede Estadual de São Paulo e também em vias da aposentadoria (P2).

No grupo focal (GF) participaram quatro docentes do Litoral:

- uma professora da EI com quase 30 anos de magistério (P3),
- uma professora de EI, que trabalhou como docente, Orientadora Pedagógica (OP)⁸¹ e, atualmente, exerce o cargo de diretora (P4),
- uma professora de EF I, que já atuou como diretora, OP e que, atualmente, exerce o cargo de Orientadora Educacional (OE) (P5),
- uma professora aposentada, com grande experiência no EF I, tendo, no final de sua carreira, atuado na EI (P6).

As entrevistas foram desenvolvidas com o intuito de obtermos subsídios para a compreensão dos efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente. Como efeitos da formação, referimo-nos aos desdobramentos das trajetórias profissionais das professoras participantes do PEC. Partindo da revisão bibliográfica, dos materiais coletados nos projetos de pesquisa e da análise dos dados obtidos com o questionário, verificamos que as questões abordadas nas entrevistas pelas docentes relacionavam-se estreitamente às discussões que buscamos tecer nos Capítulos anteriores. Como se tratou de uma coleta final de dados, procuramos fazer das entrevistas uma ocasião para reflexão coletiva e síntese. Por isso, muitos dos conceitos apresentado ao longo deste trabalho são retomados nesse momento.

No Capítulo tecemos, então, as discussões sobre os “efeitos” do Programa Especial. Entendemos que o PEC produziu efeitos nas trajetórias profissionais em pelo menos três níveis. Nomeamos os efeitos dessa formação como: “efeitos imediatos”, “efeitos prolongados” e “efeitos adversos”. Como “efeitos imediatos” são considerados as repercussões mais evidentes

⁸¹ No Litoral há os cargos de Orientadora Pedagógica (OP) e Orientadora Educacional (OE). O primeiro corresponde, basicamente, ao papel da Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo. Seria aquela profissional que atua diretamente nos processos de formação docente. O segundo se refere às professoras que atuam no EF I e II junto às crianças indisciplinadas, faltosas ou com alguma questão de ordem familiar a ser resolvida.

e mais amplas da formação no Programa Especial, como a aquisição do certificado de nível superior, as mudanças nas práticas pedagógicas, a ampliação do repertório teórico, o conhecimento de novos autores e o aprendizado das tecnologias em decorrência da formação. Os “efeitos prolongados”, por sua vez, referem-se às mudanças nas posturas/perfis docentes, à continuidade dos estudos ao longo das trajetórias profissionais e a participação em outras atividades de formação. Apesar desses esforços, as professoras ressaltam que sua profissão é desvalorizada, havendo sobrecarga de trabalho, desgastes e implicações para a saúde docente. Esses aspectos nos remetem ao que chamamos de “efeitos adversos”, que foram intensificados com a participação no PEC.

Apresentamos essas análises agrupando as discussões em três segmentos. Primeiramente, no item 4.1, as professoras nos contam sobre os efeitos imediatos da formação no Programa Especial. No item 4.2 são trazidas as falas que refletem e problematizam os efeitos prolongados. Por fim, o item 4.3 apresenta as versões docentes quanto aos efeitos adversos que identificam na formação, como a realizada no PEC, e seus desdobramentos na profissão docente.

4.1 Efeitos imediatos

Os efeitos imediatos referem-se às consequências mais adjacentes ao processo de formação no Programa Especial investigado. Ao longo das entrevistas, foi recorrente a menção à motivação para a participação no curso atrelada à obtenção do diploma de nível superior. Como vimos no Capítulo 2, esse movimento acompanha o disposto na LDBEN/1996, repercutindo nessas propostas voltadas à certificação mínima das docentes em exercício (BELLO, 2008, 2014; BOCCHETTI; BUENO, 2012; BUENO; SOUZA, 2012). Nos depoimentos das professoras encontramos referências tanto à formação que possuíam, no magistério, quanto a essa busca pelo diploma superior em decorrência da legislação.

Já estava tendo assim uma... Era um pedido dos professores mesmo para que tivesse uma formação. Porque eu fiz o magistério e não tinha feito ainda o curso superior. Por questão econômica, não tinha dado... Mas depois com a Lei que precisaria ter os professores especializados, tudo... Aí os professores também. Houve uma movimentação para estar oferecendo cursos que os professores pudessem fazer, com um custo mais viável ou mesmo gratuito, tudo. Aí quando apareceu o PEC a gente abraçou né. Bom, né? Vamos aproveitar! [...] A coordenadora na época divulgou. Falou “olha, vai ser oferecido”, tudo... Foi feito até uma reunião lá na escola para falar com os professores que tivessem interessados em fazer (P1, ED).

Eu acho assim que o PEC foi um divisor de águas na nossa vida, por quê? Porque a maioria só tinha magistério, algumas que fizeram tinham educação artística. Algum outro curso assim que não era Pedagogia. Então no nosso caso, né P4, a gente só tinha magistério. Então o que aconteceu? Eu estava já 18 anos dando aula, parada no tempo. As nossas orientadoras muitas também não tinham capacidade para ser orientadora. Que nem, lá no Guarujá é mais uma coisa de indicação, entendeu. E assim, estava parada dando aula, sem novidade e sem ter contato com textos atuais, com autores atuais. A gente não tinha contato. Era só sala de aula e acabou. (P3, GF)

Eu... Já na minha trajetória é diferente, porque eu trabalhei em Santos e depois que estava quase me aposentando em Santos é que eu prestei concurso e fui para o Guarujá. Então, daí, três anos da minha vida eu fiz concomitante os dois. Depois é que eu fiquei só no Guarujá, até me aposentar. Mas eu já trazia uma bagagem de Santos. E Santos é muito diferente do Guarujá. É muito diferente. Então tinha mais essa atualização que elas estão falando aqui a gente já tinha em Santos. Então eu estranhei muito quando cheguei lá eu vi aquilo e "Meu Deus do céu" o que o pessoal fazia com as crianças, aquela lição, era de primeira à quarta, né. Então aquela coisa maçante, aqueles cadernos cheios de lição, e corrigia aquela lição, lição, lição, lição. Entrouxavam aquelas crianças de lição que eu fiquei apavorada de ver aquilo, sabe. E mimeógrafo, tudo no mimeógrafo, mimeógrafo, mimeógrafo. Então era tudo aquilo formatado. As crianças eram tudo assim, oh... O ensino no Guarujá era desse jeito, quadradão. E eles até estranhavam, porque a gente chegava com outra metodologia, com outro jeito de lidar com as crianças e causava certo impacto ou estranheza até... Conflito até. Mas, enfim, depois veio o PEC, quer dizer, aquilo tudo que eu tinha já estudado complementei com o PEC, entendeu. E peguei o diploma que eu não tinha o diploma. A gente não tinha diploma de faculdade. Eu também não dava aula para a educação infantil porque o meu diploma ainda foi... Eu me formei em 66, então não era... Era Escola Normal, me formei no Normal no C., que era escola pública e tal. Então era... Eu não tinha habilitação para trabalhar com educação infantil. E para mim foi uma benção porque no final da minha carreira eu fiquei só na educação infantil. Os últimos anos eu fiquei mais light que de primeira à quarta série. Mas foi muito bom, acrescentou muito, gostei demais. (P6, GF)

Além do diploma de ensino superior, que lhes permitiu atuar na EI e no EF I, nos relatos dessas docentes notamos que são apresentadas também questões relativas à participação em cursos como forma de “pontuar”, trazendo melhoria salarial ou da classificação na carreira para o momento de escolhas da sala, em que as mais bem pontuadas possuem prioridade na escolha. Esse seria, então, um dos efeitos imediatos da formação: a obtenção de pontos para a docência. A partir da pontuação que o curso oferece, as docentes atribuem a ele um dado valor. Escapa, nessa perspectiva, o entendimento de que a formação possibilitaria ampliar o diálogo ou os conhecimentos teóricos. De imediato, fazer cursos corresponderia à obtenção de pontos:

Então é assim, lá em casa é uma briga, um conflito. Mas você está aposentando e está buscando curso para quê? Você está aposentando e fica fazendo isso por

quê? Na verdade, eu acredito muito que a gente não pode parar nunca, independente de estar ou não na sala de aula. Independente de estar ou não eu acho que a gente tem que estar sempre, porque não para né, a gente vai aposentar... [...] E não vai ficar parada, né. Eu acho que é até para o ser humano, né. Não é para a escola, para os alunos, só isso. Por isso que eu fico buscando. Eu entro direto. Aqui tem um curso de língua portuguesa que eu gostaria muito de fazer, mas quando eu fico sabendo já passou. Nunca consigo. Mas assim a escola é isso, os professores fazem e fazem muito, né? Mas fazem muito para pontuar, eu vejo que é mais para pontuar do que para o dia a dia. (P2, ED)

Mas os professores procuram muito lá [por formação]. Olha, poucos são para aplicar mesmo na prática mesmo, no dia a dia. A maioria lá é para pontuar. Isso é muito triste porque, assim, tudo bem que eu acho que é uma evolução, mas eu acho que... [...] tem que pensar. Afinal de contas nós estamos lindando com seres humanos. Nós estamos formando, ou tentando formar, ajudar essas criaturas para o dia a dia, para o embate, para ser o cidadão que a gente almeja. Que a gente encontra na rua, né? Eu sempre falo... (P2, ED)

P3: Então, além da EaD gratuita que a gente tem, que a gente pode fazer os cursos, tem os cursos por fora também pagando, no [...] [site], outros sites também de educação valem como pontuação para a gente, no final do ano, na nossa pontuação geral de professora.

P6: Subir de posição na docência. [...]

P3: Se você fez mais cursos você tem mais pontuação. (GF)

É, são questões conflitantes. Ontem mesmo a menina ligou: “Ah, tem um curso a distância, faz”. Deu até o telefone. Eu estava tão cansada que eu falei, ah, não vou entrar nesse site para fazer curso a distância agora não. Estou cansada. Acabei de fazer um pela APEOESP [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], de Biblioteca, né, porque as bibliotecas estão abandonadas nas escolas, né, não da Prefeitura, mas do Estado não tem quem tome conta das bibliotecas. Não tem projeto nenhum para leitura. Então a gente fez esse curso. Foi muito bom, 200h, também que não pontuou, não valeu de nada. (P2, ED)

É curiosa a afirmação da docente em um dos excertos acima: “Aqui tem um curso de língua portuguesa que eu gostaria muito de fazer, mas quando eu fico sabendo já passou. Nunca consigo”. Ao mesmo tempo em que diz que procura fazer cursos, mesmo próximo da aposentadoria, pois não se pode parar nunca, não consegue efetivá-lo. Uma possibilidade é a de que a mesma esteja querendo responder ao que imagina ser uma expectativa da pesquisadora. Porém, pode indicar que há cursos que são de maior interesse às professoras das redes públicas, sendo, por isso, mais concorridos. De modo geral, pelas falas apresentadas, e mesmo nesse caso – ainda que haja a busca por uma temática específica –, como efeito imediato as docentes acabam atrelando a formação no PEC e em outros cursos à obtenção de pontos para progressão na carreira. Ainda que nesses excertos seja tênue a interpretação de que os mesmos possam trazer à possibilidade de obtenção de conhecimentos para a atuação profissional; em longo

prazo, como os efeitos prolongados, poderão também produzir o desenvolvimento profissional. Não por acaso, as professoras indicam, inclusive, lutas para que tenham garantidos os momentos de formação no âmbito escolar ou em outros espaços.

P3: Agora são quatro com horas e no esquema que ela tinha falado. Duas vezes por mês o [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] HTPC, que aí dispensava a criança mais cedo. 9h a criança vai embora e aí...

P4: Está tirando o horário da criança.

P6: Tem o recreio e depois do recreio eles vão e a gente fica fazendo...

P3: E a gente ficava ali. (GF)

P5: Esse ano quase não teve HTPC porque a Lei está mudando e parece que vai ser embutido o ano que vem e a gente vai ter 5 horas.

P4: agora ainda não se adequou naquele... No estatutário.

P3: É uma hora a mais.

P4: S. já tem. Falta o Guarujá.

P6: Em 2000 já tinha isso em Santos.

P3: São Vicente já tem. Praia Grande já tem. Só nós que não temos ainda. Esse horário que extrapola quatro horas.

P5: E eu vou te falar, e passa ano que vem mesmo, nessa vai passar de 5 horas. Só o HTPC que ainda não foi resolvido.

P3: Quem dobra está desesperada. (GF)

P4: Nos HTPCs também. Está sendo muito... Os orientadores estão sendo preparados para que o HTPC seja um momento de leitura e que esse momento não seja desperdiçado com outras coisas, a não ser o momento de formação. Então esse daí é um ponto positivo.

P5: E os projetos lançados. Tem muito professor lançando projeto. Na minha escola é uma que está concorrendo para esse ano.

P4: Estou na creche então eu incentivo. Estão sendo 7 projetos da minha unidade que as pajens representam... E eu acho que o gestor tem uma participação nisso. Em estar incentivando, gostando.

P5: na minha tem duas.

P6: Às vezes até uma pajem, ela faz aquele serviço com aquela dedicação e tal, faz tudo certinho, só que não está registrado, não está sistematizado, aquilo passa. Se não sistematizar, não registrar...

P4: Mas tem uma boa orientadora comigo que ela se prontificou a ajudar, a escrever.

P3: As [Auxiliares de Desenvolvimento Infantil] ADIs agora são professoras formadas também. Antigamente era só, eu acho que era só até 8º, 9º ano.

P4: São professoras, então, o nível mesmo da creche, de uma educadora da creche está muito bom. (GF)

No caso das docentes do Litoral, há um maior envolvimento com os processos de formação, especialmente por parecerem ser momentos mais escassos nas rotinas dessas professoras. Talvez por isso tenhamos visto certo destaque positivo ao PEC em seus relatos. Algumas características do Programa Especial foram retomadas como impulsionadoras desse movimento pela formação, como: sua gratuidade e a certificação pela USP. O PEC também é referido como “um divisor de águas” (P3) ao trazer novidades para algumas e a possibilidade

de alargar o campo de atuação para outras. Como impressões do Programa, um curso de longa duração, as docentes deram destaque para os materiais fornecidos, sua organização e o envolvimento que a proposta do Programa proporcionou; o que se deve em parte ao seu formato semipresencial.

Outro ponto que eu... Assim que eu terminei, e a trajetória da nossa experiência dentro do PEC foi a organização. A organização das turmas, a organização daqui, de quando a gente estava nos pólos aqui em Santos, a videoconferência. Era bem organizado. A visita a USP também tudo bem organizado, porque não eram só as nossas turmas daqui. Tinham as turmas de São Paulo, do Interior. Então o que chamava muito a atenção era a organização. (P4, GF)

Eu peguei o material de Pedagogia delas, de uma amiga fez [...] [em outra instituição] e o nosso oh [estala os dedos]. Meu Deus! Sem comparação, sem comparação. (P3, GF)

Eu achei [o Programa] tranquilo. Eu gostei, fiquei bem animada para fazer. Achei interessante. O material muito bom. Eu ia com bastante interesse e com vontade de fazer mesmo. (P1, ED)

Esse conjunto de aspectos – material, organização, formato semipresencial – foi favorável para que as professoras avançassem, por exemplo, em seus conhecimentos pedagógicos, observando as peculiaridades dos diferentes níveis de ensino e das concepções teóricas. Por outro lado, elas enfrentaram certas dificuldades nos momentos de realização dos estágios requeridos por ocasião da participação no PEC, sobretudo no caso das docentes que acumulavam cargos, prática bastante comum entre as entrevistadas. Há ainda aquelas que deixam de realizar outras atividades e precisam descuidar de sua vida privada e das atividades de descanso e lazer para terem possibilidades de estudar; o que sentem como abandono. Nos excertos abaixo – especialmente no trecho grifado – visualizamos um quadro ainda mais preocupante, que retrata as enormes dificuldades em conciliar atividade profissional em tempo integral com as demandas feitas pelo curso.

Abandono tudo, abandono casa, abandono tudo, abandono minha vida, abandono sábado, domingo. Abandono fim de semana para fazer trabalho. [...] [Depois do PEC] eu fiz mais dois [cursos]. Eu fiz só dois. Um online e um presencial. Eu fiz um em [outra cidade], uma... Para pontuar também, mas foi presencial, foram todos os sábados. Fiz no final de semana. E fiz um online. (P2, ED)

Quando chegou a época dos estágios aí começaram as diferenças com os tutores, porque que horas a gente ia fazer estágio, né. Estágio em EMEI? EMEI à noite? Estágio em Fundamental, à noite? Não tinha! Então foi um embate... Pelo menos na minha região foi bem difícil. Porque aí a gente falou assim... A gente até ouviu na época de tutores assim: “então você não tem o

perfil para ser aluno da USP. [...] Tem uma pesquisa. Foi feita uma pesquisa pela APEOESP. 80% dos professores acumulam cargo, então, são todos praticamente. 80% dos professores têm acúmulo! E aí nós viemos até aqui falar com a Marieta. Dissemos para ela assim: “olha, nós não temos o perfil da USP. Não temos! Se tivéssemos não estaríamos nem trabalhando e estudando. Estaríamos só estudando, né. Porque é isso que a gente escuta falar. Quem entra aqui só estuda, não trabalha, né, mas nós começamos, temos o direito e gostaríamos de continuar. Agora, a gente só quer saber uma coisa. A escola quer que a gente invente ou quer que faça a coisa séria? Porque se a gente quiser inventar a gente vai lá na escola do amigo, pede para ele assinar o estágio, que a gente já conhece toda a realidade de todas as escolas, porque a gente já está acostumada...”. Ainda mais quem trabalha em duas redes, né? A gente conhece metade... Vai lá, faz, fotografa, põe no papel bonitinho e entrega para o tutor. Agora se não for assim, não tem jeito. E, assim, foi uma discussão muito longa. Viemos várias vezes. Teve gente que preferiu enrolar. Dizendo: “não, nem falo que trabalho em outra rede. Vou lá, pede para a diretora assinar...”. Não, vamos fazer... Por exemplo, eu. Eu nunca tinha entrado numa EMEI, numa Creche. Nunca, nunca. Desde que eu me formei não sabia nem como funcionava. Para mim foi a melhor coisa do mundo. Porque, assim, aí eu entendi... Entendi e não entendi, e ainda brinquei com as meninas, fiquei sem entender uma coisa: por que que tem essa quebra quando eles saem da coisa pro primeiro ano? Porque lá eles ensinam a ter uma... Lá onde eu fiz o meu estágio eles davam autonomia para as crianças se servirem, pegarem a comida, tinha roda da conversa, tinha um armarinho para guardar o brinquedo. Cada um tinha seu travesseirinho, seu colchonete para deitar e eu falei: “engraçado, por isso que quando chega o primeiro ano eles choram, eles não querem ir, eles não...”. Porque é uma quebra tão grande, tão grande, de um estágio para o outro que é assim, será que ninguém nunca percebeu isso? Nós colocamos no relatório. Ninguém nunca percebeu que isso faz uma diferença? Que é o que acontecia do quarto ano para a quinta séria. Com um professor só ou dois e depois sete. (P2, ED, grifo nosso)

As professoras nos dão a conhecer alguns dos dilemas vividos por elas, bem como os ganhos quando conseguem alguma forma de conciliação das atividades pessoais e profissionais, especialmente no conhecimento sobre o funcionamento de níveis de ensino nos quais não têm experiência profissional, como o relato dessa professora. Entre as docentes entrevistadas são díspares os conhecimentos sobre a atuação na EI e no EF I. Ainda que se entenda que esses níveis de atuação sejam próximos, ambos trazem consigo peculiaridades na rotina, no modo de desenvolver o trabalho pedagógico, de estabelecer relações interpessoais, de estruturar a instituição, como nos mostram os estudos de Bastides e Souza (2008) e Sene (2010). Apesar disso, a formação para as professoras de EI e EF I, de modo geral, ocorre de forma concomitante, muitas vezes em cursos análogos, como no caso dos Programas Especiais de Formação Docente que temos visto se expandirem em todo o país (BELLO, 2008; SOUZA, 2006). As iniciativas ligadas às próprias prefeituras, governos ou ao MEC, como exemplifica o relato a seguir, têm voltado seus olhares mais incisivamente sobre o EF I. Retomam-se, com isso, as discussões sobre o peso dos organismos internacionais nas políticas educacionais

(BELLO, 2008; FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2002). Como as avaliações discentes passam a ocorrer nesse nível (EF I), acabam sendo tomadas como indicadores da qualidade do ensino e, por conseguinte, como critério para os investimentos.

P4: A parte de formação no Guarujá deu uma guinada. Só que o que está faltando um pouco, que está esquecido, é a educação infantil. Acho que os professores de educação infantil estão parados.

P3: Tem o [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa] PNAIC para o fundamental e para a educação infantil não teve nada. Só os cursos a distância.

P4: Não teve [nada], mas eu acho que deu uma boa alavancada.

P5: Até a nota da Prova Brasil, como é que fala...

P6: SARESP?

P3: SARESP, Prova Brasil, teve a [Avaliação Nacional de Alfabetização] ANA?

P5: A ANA vai ter agora. É a que faz em todo o país aquela prova? Aí, menina me ajuda. Ah, vocês são da educação infantil!

P3: ENEM é ensino médio.

P5: Prova Brasil mesmo, Prova Brasil, é... O Guarujá, a nota dele foi maior que a nota de Santos, São Vicente. Foi a maior nota. Foi 4.8. Perdeu só pra Santos... Ganhou de Santos na educação acho que 3º colegial?

P3: Ensino Médio.

P5: Santos ganhou... Só um do outro que ganhou em um que lá perdeu. Não lembro qual foi. Mas quer dizer, já deu uma boa... Porque estava lá embaixo. Eles querem chegar no 5.0, né. Talvez chegue esse ano. (GF)

Como no caso do estágio desenvolvido pela professora de EF I na instituição de EI – o que de certa forma indica a preocupação do Programa e das professoras em aprofundarem seus conhecimentos sobre esses diferentes níveis –, notamos que ainda há uma caminhada a ser feita no que se refere ao direito à formação (AZANHA, 1996; MELO, 1999; SOUZA, 2007) para as professoras da EI. Após dois anos participando do PEC essas docentes foram as que avaliaram o Programa, no questionário, de forma mais crítica em seus diferentes aspectos⁸². Outro ponto das entrevistas, abordado pelas professoras, independentemente no nível de ensino de atuação, revela certa surpresa e insatisfação com o título obtido: Licenciatura Plena. Na medida em que lhes possibilitou que lecionassem na EI e no EF I, a titulação recebida não permitiu, em alguns casos dificultou, que atuassem ou assumissem cargos de gestão. Diferentemente do que um diploma emitido por outras instituições, mesmo em Programas Especiais (como a PUC), poderia lhes proporcionar.

Uma coisa triste para mim é que PEC saiu como formação superior, né, eu, por exemplo, que quero prestar concurso para coordenação, para direção, não posso, porque na verdade não tem validade como Pedagogia e dizem que alguns têm validade. Os da PUC saíram com essa validade e aí desestimula

⁸² Ver tabela 18 - “Avaliação da contribuição do curso PEC na opinião das docentes da EI”.

um pouco a gente. Fiquei meio... Que nem agora, esse ano eu queria fazer separado. Aí uma amiga disse para mim, 'não, você tem que entrar no curso de Pedagogia', aí eu falei, 'ai não, não vou fazer mais nada não. Já estou aposentando. (P2, ED).

P6: Teve muita crítica das outras que fizeram faculdade convencional.

P4: Sim. Até hoje eu ouço.

P6: Porque não fizeram o PEC e acham que não vale nada. Que isso não é faculdade...

P3: Elas estão em cargos, eu não estou porque eu não quis.

P5: Na época que nós entramos para os cargos tentaram nos derrubar...

P3: Porque houve uma rivalidade lá.

P5: Contratou-se um advogado. Entrou eu, M, CC, C, PS, L.

P4: Fomos atrás da parte legal da coisa. Nós temos a parte legal da importância...

D: Para assumir os cargos de gestão?

P3: Isso! (GF)

As professoras se sentiram desestimuladas ao saberem que teriam que recorrer a cursos de especialização ou à formação em Pedagogia para ampliarem seus horizontes de atuação no campo educacional. No questionário, tínhamos identificado esse como um ponto frágil do Programa, pois foram muitas as professoras que se referiram a ele como um curso que não contribuiu para a mudança de função; embora esse aspecto fosse bastante esperado por elas. Ressaltamos, porém, que, conforme o questionário, o PEC contribuiu muito com as práticas e o aprofundamento teórico, elementos que precisariam ser articulados na formação docente, conforme apregoam alguns pesquisadores da educação (GATTI, 2013; LIBÂNEO, 2013, dentre outros). Vemos que essas dimensões (da prática e da teoria) são retomadas pelas professoras durante as entrevistas, em que se ressaltam a ampliação e o avanço nos conhecimentos teóricos, dos autores que discutem o campo educacional, das práticas de leitura e escrita (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007), das trocas com as demais professoras da escola e mesmo com a CP. Ainda que a formação obtida não tenha lhes permitido, de imediato, atuarem com coordenadoras ou diretoras, em longo prazo essas docentes já indicavam que esse seria o rumo tomado.

Tem o Projeto Especial de Ação (PEA) e a gente também costuma fazer... A nossa coordenadora faz uma reunião quinzenal com todos os funcionários. Ela faz questão que todos os funcionários participem também para discutir o Projeto Político Pedagógico. E o legal foi assim, quando eu fiz o PEC eu achei interessante também estar passando. Que uma coisa, você faz, mas daí você tem que pôr em prática e passar para os colegas também. Eu levei material, mostrei para a coordenadora, ela achou bacana, interessante. E a gente aproveitou bastante coisa e, assim, a escola era bem assim. A gente procurar conversar com todos. Todos os funcionários têm que participar. Afinal todos são educadores, desde os operacionais. Às vezes a gente pensa só nos professores, mas tem o grupo todo, que tem que participar. (P1, ED)

P3: Olha eu lembro também que nos primeiros relatórios a gente tinha dificuldade de começar o relatório e escrever, porque a gente não estava habituada a escrever, a ler, porque a gente só estava dando aula, então a gente, né M... Depois no final a gente escrevia que escrevia, com propriedade, porque a gente tinha lido, a gente tinha debatido. As videoconferências eram maravilhosas, o que a gente aprendeu também...

P6: Português também. A gente aprendeu a linguagem culta.

P3: É. Quando a professora Marieta ela fazia teleconferência com a gente, tantas outras. A Telma Weisz, que a gente teve contato, aquela Miriam Krasilchick que se não me engano. (GF)

São, coordenadores [que fazem a formação na escola]. Agora não, agora a maioria já tem pós-graduação. Tem mestrado, entendeu. Então está muito bom. Mas antigamente quando ele nos pegou, o PEC, a situação real era essa. Aí a partir do PEC a gente teve as leituras, que, assim, a gente aprendeu muita coisa. Agora estão falando nos cantinhos e a gente já viu isso oh... [estala os dedos], há muito tempo! A gente foi no laboratório das crianças da creche lá da USP e o que a gente viu há 10 anos eles estão aplicando agora. Textos que a gente eles nos mostram agora em reunião a gente já conhece: Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, que eles estão vendo agora, que foram viajar pra Itália para conhecer, a gente já viu faz tempo. Outra coisa também. A gente estava na educação infantil. Não tinha contato com os Referenciais. E muitas orientadoras nem tinham contato com os Referenciais Curriculares e aí gente começou a usar. A utilizar em atividades e a gente já foi passando para elas também buscar isso, porque tinham mandado... Cada um tinha o seu material, que foi mandado pelo governo federal, na época o Fernando Henrique, mas a gente não usava, não utilizava. (P3, GF)

Esses relatos dão-nos a dimensão das políticas voltadas à educação, em que documentos – como os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) – são distribuídos às escolas, discorrendo sobre conteúdos necessários para o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos, em conformidade com o que é apregoado pelos organismos internacionais (BELLO, 2008; BOCCHETTI, 2014; BUENO; SOUZA, 2012; MELO, 1999; OLIVEIRA, 2014; REGO; MELLO, 2002). O Programa Especial, PEC, apresentou a essas professoras, e a equipe escolar, tais documentos, o que nos mostra o quanto também estava afinado com essas propostas políticas. É interessante observamos que na visão das professoras esse contato com os referenciais e diretrizes da educação possibilitou um avanço significativo nas discussões que vinham sendo realizadas no âmbito escolar. Para além desses documentos, tiveram acesso a outros textos, livros, conceitos e autores que lhe permitiram rever e mudar certas ações pedagógicas. O que temos observado na produção dos especialistas (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SOUZA; SARTI, 2014b) e que se reafirma ao longo deste trabalho é que o campo educacional, em específico da formação e da docência, estão, a todo o momento, suscetíveis a

novas teorias, terminologias, publicações, discursos. As falas das docentes nos auxiliam a compreender essa dinâmica:

Eu acho que [o Programa Especial] contribuiu bastante sim. Às vezes as pessoas têm algumas visões né. Você fica arraigada em alguns conceitos. Você acha que não precisa mudar. E quando eu fiz o PEC eu vi que tem muita coisa que você precisa estar... Abrir mesmo os seus olhos, estar atenta às mudanças, ainda mais trabalhando com crianças. As coisas vão mudando, muda, você precisa estar atenta com o que está acontecendo para trabalhar com a criança. (P1, ED)

P5: É um que fala muito do professor, é... O Nóvoa veio aqui no Guarujá que a gente viu, né. Ai, espera aí. Ele sempre tem uma fala na Revista Escola.

P3: Luckesi, foi Luckesi, de cabelinho branco.

P5: Ele tem uma fala sempre na Revista Escola, a gente conhecia. A gente conheceu também, no PEC.

P3: Eles traziam pessoas de ponta para a gente.

P6: Aquele português da Escola da Ponte...

P4: Esse é o Nóvoa.

P5: Eu também estou achando que o Nóvoa veio, porque ficou muito marcado na minha cabeça.

P3: Ah, veio fazer uma visita, né.

P6: Um simpósio.

P5: E eu fui pra Portugal fui atrás da Escola da Ponte.

P6: Foi no simpósio de educação que tem no Guarujá. Uma vez por ano tem. Então eles chamavam assim umas pessoas em legais para fazer palestra. (GF)

Consideramos que os relatos nos trazem de forma nítida a exemplificação da relação de apropriação das professoras aos referenciais discursivos da área. Como explicam Souza e Sarti (2014b), há um aprimoramento dos consumos no mercado da formação docente, em que as professoras passam a ser consumidoras mais conscientes e eficientes. Há também uma busca contínua para que estejam atualizadas profissionalmente (BOCCHETTI, 2013; KALMUS, 2012), evitando que fiquem em situação de desvantagem quando comparadas a seus/suas colegas (SENE, 2010; SOUZA; SARTI, 2014b). Mas, se por um lado aflora-se a oferta de atividades formativas, por outro, há professoras que resistem às mudanças e ficam à margem desse movimento de consumo dos serviços e produtos voltados à formação.

Olha, infelizmente a gente encontra bastante gente resistente, que acha que tem que ser aquilo, que não precisa mudar, eu acredito nisso, vou continuar fazendo isso, isso está dando certo. E, assim, é uma luta! Às vezes a coordenação traz aquele material para você estudar. E aí você discute e tem aquele pessoal que é resistente. Fala não é por aí. Lutar, né. Tentar mudar. Tem aquele pessoal que é mais resistente na educação. Lá o pessoal é assim, eles gostam sim de procurar cursos (P1, ED).

A justificativa para que deem continuidade a algumas práticas e concepções pedagógicas dá-se, na maioria dos casos, pela própria trajetória de formação das docentes. Muitas delas se veem em uma encruzilhada ao se depararem com novidades e produtos, que questionam a forma como elas mesmas aprenderam e se formaram professoras. No diálogo a seguir discutem como se dá esse processo de mudança, nem sempre fácil.

P3: A gente aprendeu a trabalhar diferenciado, porque a gente era muito tradicional na nossa prática pedagógica. Tradicional mesmo, no sentido literal de cópia, cópia, repeteco, repeteco, repeteco.

P6: Eu já estou um pouquinho fora disso.

P3: então a gente aprendeu, entendeu? Com os textos que elas passavam para a gente. O letramento, né. Esse foco do letramento, o sóciointeracionismo.

P6: A parte da alfabetização mudou muito.

P3: Mudou. Mudou bastante.

P6: Mesmo o construtivismo... Largou a silabação e foi para o construtivismo. Eu tenho uma colega que ela não fez o PEC, mas ela fez outra faculdade aqui também e mudou a cabeça completamente. Hoje ela já está direto pelo construtivismo.

P3: E o PEC começou isso com a gente. (GF)

Dentre as mudanças que atribuem ao PEC encontramos também relatos de aprendizagem do uso das TIC. Mesmo com a inserção das vídeoaulas e teleconferências, ferramentas comumente empregadas no ensino semipresencial ou a distância, o que se destacou às professoras foi a “capacitação” para a utilização do computador. Em seus depoimentos as docentes nos revelam que o ingresso na informática contribuiu para que adentrassem em “um mundo novo de descobertas” (P3).

P3: Ah, deixa eu pontuar uma coisa bacana, o computador! Nós tivemos capacitação com a Fundação Vanzolini, nós tivemos capacitação. A gente não sabia mexer no computador. A gente aprendeu! [risos] O cursor! [risos]

P5: "professor, cadê o cursor? Está atrás do computador!" [risos]

P4: Ele era estúpido.

P3: Foi uma maravilha, foi uma maravilha. Agora que eu lembrei da parte da informática. A gente ingressou na informática com o PEC.

P6: A gente primeiro fez o cursinho para depois começar.

P3: Entendeu? Foi um mundo novo de descobertas em todos os sentidos. Nós tínhamos os fóruns, que a gente tinha que postar, discutir no fórum. A C., ela faleceu, né... Aquela nossa professora. Teve um professor, a L.! Professora no P.S.

P6: No E. Tinha aquela menina que ajudava a gente, não é?

P3: A L.. A L. F. era quem me ajudava. A minha tutorinha. (GF)

No decorrer do diálogo, ressalta-se a configuração desse novo modelo pedagógico, que se difunde em Programas Especiais (BUENO; SOUZA, 2012). A informática representa uma novidade da qual as docentes buscam se apropriar de modo a acompanharem as transformações

que ocorrem (estão ocorrendo) no campo educacional, mantendo-se continuamente atualizadas (BOCCHETTI, 2013; KALMUS, 2012). A formação, capacitação ou atualização, como são comumente chamadas, tornam-se caminhos que passam a integrar a profissão e o cotidiano das professoras. A todo o momento são lançados “novos produtos do mercado formativo docente, que devem ser consumidos pelos professores por meio de revistas, livros e cursos diversos para, então, se incorporarem ao seu ‘próprio’ discurso” (SOUZA; SARTI, 2014b, p.96). Constrói-se um percurso de consumo sem um fim aparente.

Esses aspectos, quando agregados, põe em evidência a formação docente e a centralidade na figura do professor/a como resultantes das mudanças sociais, econômicas e políticas. Os organismos internacionais e os textos legais conduzem a esse movimento de intensificação da busca e da participação em cursos de formação, que apresentam como efeitos imediatos, a certificação, a aprendizagem das TIC, as mudanças nas práticas, o aprofundamento teórico e a intensificação desses consumos. Aspectos que irão reverberar nos demais produtos lançados nesse mercado de formação (SARTI; SOUZA, 2014), que tem consumidores cada vez mais competitivos e seletivos (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

Para darmos continuidade às reflexões sobre os aspectos relacionados à formação docente no PEC, no item a seguir apresentamos o que entendemos como “efeitos prolongados”. Em alguns pontos os efeitos prolongados dialogam com os efeitos imediatos, especialmente nas discussões sobre a revisão de posturas e práticas. Entretanto traz-nos uma dimensão mais específica no que tange à constituição de perfis docentes, atrelada à necessidade da continuidade dos estudos – característica que comumente é associada à profissão docente – e às mudanças de cargo que não ocorreram de imediato.

4.2 Efeitos prolongados

Compreendemos como efeitos prolongados, as reverberações da formação ao longo da trajetória profissional. Sua incidência ocorre em pelo menos duas direções: de adesão e consolidação à prática de consumo de cursos e atividades de formação profissional com vistas a impulsionar a carreira no magistério (BOCCHETTI, 2014; KALMUS, 2012; SOUZA, 2006; SOUZA; SARTI, 2014a; 2014b) e de adesão ao ideário educacional marcado pelo argumento da incompetência (OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2007). São efeitos que, após um primeiro momento de mobilização, instigam ou impulsionam as docentes a prosseguirem nos estudos

para o desenvolvimento profissional, havendo, ainda, uma dimensão que pode ser nomeada de empoderamento docente, ilustrada pelo excerto a seguir, que se vincula à primeira direção.

P3: O PEC tirou as nossas travas. A ferrugem que estava na gente.

P4: Então deixou a gente bem à frente mesmo, com coragem, motivadas.

P3: Professoras mais críticas, ninguém enrola a gente, passa a perna na gente não. Sabe por quê? A gente falava com doutoras, professoras mestradas, que tinham o maior respeito pela gente. Não é qualquer um que enrola a gente agora, entendeu. Até essa parte de P1 ser muito vaquinha de presépio mudou também né, P6? Foi muito bom, muito bom mesmo. (GF)

Motivação, coragem, mudança e rompimento de travas são algumas das indicações de que essas professoras sentiram que o Programa, de algum modo, modificou suas posturas, antes entendidas como “vaquinha de presépio” – sugerindo a ideia de que eram docentes que concordavam com tudo que lhes era apresentado no campo educacional, sem opinar com propriedade – ou como profissionais que poderiam ser mais facilmente ludibriadas pela estagnação dos estudos (ferrugem e travas). Ainda que não de imediato, essa criticidade foi sendo construída nas relações que estabeleceram com aqueles/as que pensam a educação: doutoras, professoras mestradas etc. Essa conduta questionadora, de reflexão, que é manifestada nas falas, foi forjada ao longo da participação das docentes no PEC. Isso porque, subjaz um intento de que as professoras se desenvolvam como “reflexivas” (PIMENTA, 2012; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2012; TARDIF, 2000, dentre outros), e, principalmente, como “pesquisadoras” (LÜDKE, 2001; PERRENOUD, 2002; SOUZA, 2007) nessas propostas de formação, como são evidenciadas nos relatos:

P4: A [...] [tutora] comentava assim, se vocês forem fazer pós, tudo bem, mas tentem o mestrado, tentem porque vocês já estão prontas pela escrita, pela dedicação que nós tivemos naqueles dois anos e, assim, não foram todas que tiveram essa mesma dedicação.

P3: Mas isso é normal em toda turma, né.

P4: Ela fez uma peneira e viu o perfil daquelas que poderiam continuar no mestrado e aquelas que não tinham ainda aquela... O perfil para continuar. Então ela... Experiente como ela era, e é, ela sabe ver o perfil daquela que aprendeu a fazer um TCC, uma monografia, mas aí quer dizer, fica difícil para a gente né. Mas eu tinha interesse na época em estar fazendo um mestrado.

P6: Na época ela me incentivou muito também, na época do TCC, ela pedia para eu ajudar as outras, lembra? "Ensina a fulana, dá uma mãozinha", porque o pessoal pegava tudo da internet. Xerocava, copiava tudo, menina! Que cara de pau.

P3: Ela brigava, né.

P6: Eu abria aquilo assim, meu Deus, eu não sou professora, mas só de abrir isso aqui eu estou vendo que não foi ela quem escreveu. Pelo amor de Deus! E a [...] [tutora] dizia: "Olha faz de conta que eu tenho que ouvir a voz de vocês aqui no meu ouvido falando isso que está escrito aqui. Se eu não sentir

isso é sinal de que não foi escrito por vocês". E era né! Elas choravam, se descabelavam. Cada aula uma que ia mostrar como estava o TCC saía de lá chorando. Se descabelando [risos]. Aí eu vou olhar e "meu Deus do céu", é tudo copiado, tudo mandado fazer, tudo pago. Pior que gastavam um dinheirão e saíam aquelas porcarias. (GF)

O excerto anterior ilustra a apropriação de uma das dimensões da pesquisa, a escrita acadêmica, pela professora P6. A docente era chamada, inclusive, para auxiliar as demais participantes do PEC, pois apresentava maior facilidade com a realização dos trabalhos solicitados e conseguia identificar, conforme sugestão recebida pela tutora, a autoria ou as cópias de TCC. Ainda que tenham se iniciado no contexto do PEC, esses aprendizados da pesquisa, da escrita de TCC, da postura acadêmica, tiveram efeitos que se desdobraram, passando a permear a conduta docente (OLIVEIRA, 2009a), como revela o excerto extraído do grupo focal:

P5: Comecei um projeto, comecei um projeto... Mas eu estava fazendo por fazer. A P3 falou "vamos, vamos!". Eu não queria, P4 também "vamos P5, vamos!". Aí eu fui.

P3: A gente estava fresquinha...

P5: Terminamos. Aí eu peguei um projeto trabalhando com lixo. O reaproveitamento do lixo. Eu sou da [Educação de Jovens e Adultos] EJA. Peguei uma classe da alfabetização e pedi para o diretor deixar eu ir caminhando com a classe. Aí eu fiz o primeiro ano, o segundo ano, e trabalhando esse projeto. O terceiro ano e o quarto ano, que não tinha ainda o ensino de 9 anos ainda não estava concretizado no Guarujá. Terminei aí me inscrevi para o E. I. com esse projeto.

P6: E. I. é um prêmio que tem lá uma vez por ano. Então ela inscreveu o projeto.

P5: Aí tinha essa história já. Eu já sabia fazer pesquisa de campo, que até então não sabia o que era aquilo...

P3: Aprendeu a fazer projeto.

P5: Aí eu fiz o meu projeto. Fiz o meu projeto e mandei. Aí concorri com 200 e poucos professores, que na época se inscreveram.

P3: E eles geralmente chamam uma fundação para avaliar os projetos. Não é a [...] [Secretaria da Educação] que avalia. São professores de fora que avaliam.

P5: Não estava a USP envolvida. Eu fiquei na primeira classificação entre as 80. Segunda classificação, fiquei entre as 40. Terceira classificação, fiquei entre as 20. A última classificação eu peguei o primeiro lugar da alfabetização de jovens e adultos. Em 2007. Aí ganhei. Foi aquela festa! Vocês foram, né? Não sei se tu foi, foi P6?

P6: Não eu estava... Mas não sabia.

P5: Dali já veio um convite do meu... diretor [...]. (GF)

Por saber elaborar e desenvolver pesquisa de campo, a professora recebeu um prêmio que lhe deu um lugar de destaque, sendo convidada a assumir um cargo de OE, que se

assemelha, na prefeitura de São Paulo, ao de CP. O PEC contribuiu, então, para que a docente mudasse de cargo.

Ele [o diretor] falou assim "estou precisando de um orientador educacional, você vai?". Eu falei, "aí não, eu tenho medo". Ele falou "você vai". Pronto! Eu estava em destaque porque eu tinha acabado o Projeto e tinha ganhado o prêmio. Em janeiro me puseram, de 2008, como orientadora. Aí estou eu aí rodando e vai aqui, e vai lá. Foi bom que eu experimentei tudo. A orientadora pedagógica eu não gostei porque tem professora ainda muito assim, e é difícil lidar e as vezes envolve coisas que não tem nada a ver com a educação e eles trazem para dentro da escola e vira... Eu não quero isso para mim. Porque depois da OE eu fui para OP para poder não sair do estado. Meu horário estava batendo. Era professora no estado na época. O quê que aconteceu? De OP voltei a OE aí saiu a minha vice, que era desse professor Nelson que foi para uma escola Maria de Lourdes, infantil, como diretora. Aí a vice me colocou no lugar dela. Fui com medo? Fui. Mas aprendi coisas assim, sabe? Papel, fazer balancete, fazer isso, fazer aquilo, comprar, mostrar como... Adoro fazer um balancete. Aí comecei. Daí o diretor saiu para se candidatar a vereador. Pulei para a direção. Seis meses. Detestei. Eu não sei mandar [risos]. Eu me vi lavando o banheiro, eu me vi servindo merenda, eu me vi varrendo sala de aula. (P5, GF)

Outro exemplo é trazido no relato da professora P4, que indicou o aprendizado no curso do que era o PPP e pôde compartilhar esse conhecimento com as colegas diretoras da rede.

P4: Ontem eu fiquei muito feliz, mas, assim, lembrei do PEC, porque foi homologado o Plano Político Pedagógico da Unidade. Aí fico até emocionada de sentar e pensar no projeto, né, fazer, junto com eles, ir ali, escrever, pôr no papel, se transformar no Projeto, gente isso não tem... Devo ao PEC.

P3: E outra coisa, o PPP da escola era tudo copiado, elas copiavam. Aí a gente começou "não, mas não é assim, a gente aprendeu que tem que sentar com a comunidade, com os professores, entendeu...".

P4: Eu fico orgulhosa que diretoras que estavam bem há tempo me chamaram para eu explicar para elas como que se faz o PPP e eu sentei com o maior orgulho e a gente conversou. Não com arrogância, mas feliz de passar a experiência. "Poxa, ela fez o PEC, e hoje ela está passando como que faz o passo a passo, né". E elas não estavam sabendo fazer, então reuniu os diretores, umas quatro diretoras de EMEIs, de educação infantil, e eu ali passando, explicando o passo a passo, trocando experiências. E hoje também elas homologaram, está tudo certinho. Então eu fico muito feliz. Então ontem eu até postei, eu fiquei tão feliz e realizada. Eu vi o meu projeto ali sendo homologado. Ah... Eu estou muito feliz. Tenho que dizer isso. (GF)

P4: A facilidade hoje de a gente fazer um projeto, de se organizar, de pôr no papel o projeto.

P3: A gente sabe fazer.

P4: Sabe a gente pega, senta e faz. Não é copiado. Como a [tutora] nos ensinou, passo a passo. E isso daí ficou na minha mente. Foi passo a passo. Sofremos? Sofremos! Mas hoje a gente pode sentar e, assim, se apaixonar por estar fazendo um TCC e isso que é o bom. É ter essa paixão.

P3: E a gente se motivou a estudar mais. A maioria fez pós-graduação. Eu já fiz a segunda! Eu fiz pós-graduação em gestão, nós fizemos.

P5: Eu fiz. (GF)

As professoras consideram que o PEC teve efeitos prolongados. A partir da conclusão do curso, puderam ainda vislumbrar a possibilidade de assumir cargos mais altos dentro do contexto escolar. E assim o fizeram. Após a pós-graduação em gestão, assumiram cargos de OP, OE e direção.

P4: A trajetória dela é parecida com a minha né. Fiquei 6 anos na Orientação. No ano que ela começou fiquei 6 anos na Orientação. Para mim também foi muito gratificante. É difícil, mas a gente... É um aprendizado. Fiquei na educação infantil. E agora nesse ano na direção. São coisas novas, mas estou gostando. Ainda tenho muito que aprender, mas com esse jeito de mandar eu consigo ali, não o mandar. Eu acredito que todos têm que ter a consciência que o diretor não trabalha sozinho. Então o papel de cada é trabalhar para fazer o melhor.

P3: É saber administrar o comando, né.

P4: Administrar o que está fazendo, que seja importante para cada um.

P6: Você está procurando aplicar tudo o que você aprendeu lá na gestão... (GF)

P3: Os ganhos foram nossos estudos posteriores, a nossa prática pedagógica na sala de aula que mudou totalmente, a gente também passou para as nossas orientadoras que às vezes não sabiam, né, P6? Até hoje eu lembro da P6 falando "eu fui falar para a minha orientadora dos Referenciais, RCNEI [Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil], e ela não sabia" [risos]. Entendeu como mudou? Elas foram correndo atrás e nós também.

P6: Não sabiam mesmo.

P3: O PEC revolucionou.

P5: Eu aceitava tudo. Depois falei...

P3: A gente colou a sementinha. O PEC multiplicou, fomos multiplicadoras.

P4: E nós incomodamos ali como "ah, o PEC, mas o que é o PEC?". Mas elas viram a nossa diferença no falar, na prática, nas fundamentações, que a gente... Tudo na fundamentação mesmo. Vamos nos fundamentar. Então isso começou a incomodar. A própria [...] [Secretaria de Educação] começou a rever, não é?

P6: A [...] [Secretaria de Educação] começou a fazer curso de gestão para a gente. Porque antes era só quem indica e acabou. Aí começaram a ter curso de diretor e o diretor tinha que passar por aqueles cursos para poder continuar diretor. Compravam, faziam um TCC comprado, mandavam fazer fora, maior loucura, mas pegaram o diploma para poder continuar diretor.

P3: E elas convidaram a gente para cargo, que nem, elas foram, assumiram... Eu fui convidada. Eu não quis. Muitas meninas. (GF)

Além do aprofundamento teórico, da revisão das práticas pedagógicas, as docentes foram instigadas a realizar estudos posteriores, o que se revelou uma das implicações do Programa para as trajetórias profissionais. Sentiam a necessidade de estarem em constante formação, em busca de novos conhecimentos, procurando avançar no sentido de se inteirarem daquilo que estava ocorrendo em cursos, projetos e mesmo na formação proporcionada dentro do espaço escolar.

P2: Eles lançam os cursos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), os cursos não sei do quê, os cursos, e aí você fica perguntando, o quê que é isso, o quê que está acontecendo? Os cadernos de educação vêm com decretos de formação e isso e aquilo e a gente acaba, você lendo você fala, olha, então, vamos ver, vamos fazer um curso para ver como se trata a disciplina, por exemplo, como se trata de jogos, por exemplo, de aulas que vão te dar oportunidade para você desenvolver um trabalho em sala de aula. Eu acho que não tem professor que não queira uma receita pronta de como trabalhar em sala de aula para melhorar, para...

P1: Não existe receita pronta...

P2: Não existe, mas, assim, eu acredito que muitos procuram cursos até para falar assim, nossa, eu pelo menos sou assim, nossa, porque a gente tem uma cabeça de antigamente. Não adianta você falar assim: "ah eu sou moderna, mudei, eu aplico isso, eu aplico aquilo, eu faço isso, eu faço aquilo, faço, faço...". Eu acredito, eu falo sempre isso na escola, a nossa formação, a sua base, o seu alicerce, o nosso alicerce é outro. (ED)

P5: Já estamos com 3 cursos.

P3: Na prefeitura agora as orientadoras estão com muitos cursos. Às terças elas têm encontros com o P. E., que é uma fundação da educação mesmo. Acho que de R. P., alguma coisa assim, que eu não sei que cidade que é. Então é paga para isso. Para capacitar as orientadoras. (GF)

P3: Online, EaD, a distância.[...]

P5: Tudo em casa.

P3: Então, EaD a gente faz em casa. [...] Então esses EaD que eu te falei não são os de fora. São oferecidos pela rede. São gratuitos.

P6: com a prefeitura mesmo. (GF)

Há, portanto, uma procura por atividades de formação no intuito de se alcançar os saberes que são legitimados no campo educacional, que são tomados como sofisticados e mais legítimos (SOUZA; SARTI, 2014b). A essa grande oferta de cursos online, atrela-se o pensamento de que o consumo de certos produtos (especialmente os cursos) poderia levar a uma distinção dessas docentes quando comparada às demais (SOUZA, 2002; SOUZA; SARTI, 2014b). Entretanto, a participação em Programas Especiais, como no caso do PEC, nem sempre é encarada como uma posição vantajosa. As professoras nos mostraram que tiveram que ouvir alguns comentários e questionamentos desdenhosos sobre o curso realizado, pondo em xeque a credibilidade do mesmo; ainda que essa tenha sido resguardada, conforme o relato:

A gente teve como provar, mas depois tentaram outra vez. E a gente teve. Até hoje, hoje eu ouço ainda "essa porcaria do PEC. Essa turma da porcaria do PEC", aí essa semana eu ouvi e falei "pois é, essa porcaria do PEC tem uma supervisora ali, tem uma diretora". Eu já fui diretora. Não quero ser porque me deram uma bomba esse ano... (P5, GF)

Daí esses efeitos serem prolongados, por repercutirem no decorrer das trajetórias, não de imediato. A participação no PEC, em um primeiro momento, foi criticada, mas, em longo prazo, foi considerada profícua a essas professoras. Com a formação, a elas coube, inclusive, a possibilidade de escolherem o cargo que assumiriam: OE, OP, diretora de escola etc.; isso no caso do Litoral, em que esses cargos são atribuídos por indicação. Além disso, em decorrência do domínio da elaboração de projetos e do conhecimento da documentação escolar, a partir dos estudos no PEC, há relatos de professoras que tiveram seus trabalhos reconhecidos, rendendo-lhes convites para a participação em outros cursos.

O ano passado o Instituto Leman, conhece o instituto Leman, Leman, não sei, ele propôs que cada escola fizesse um projeto para que a gente fizesse um... Como é que se fala, um curso, né. E aí eu me inscrevi e fiz um projeto e a escola foi contemplada e fui para SP, fiquei o final de semana lá pelo Instituto Leman e depois eu fiquei um ano fazendo essa... a distância e também foi muito bem, e tinha já as tutoras que vinha até o Guarujá e viam a nossa prática, foi muito bom. (P4, GF)

P4: [...] para eu pegar essa direção foi um concurso interno de projetos. Então eu sentei, fiz um projeto, entreguei para a [...] [Secretaria de Educação] e fui contemplada com essa direção, né. Então não foi aquela coisa assim "aí aquela fulaninha ali foi...". Fui ali sentei... Então eu devo mais uma vez ao PEC, essa condição de fazer, de me planejar e hoje assim a minha realidade hoje é estar trabalhando com um grupo que a gente possa motivar, que eles se motivem, né, que cada vez mais façam o seu trabalho e que onde estiverem, o tempinho que tiverem, que façam coisas boas, porque de passagem eu estou ali. Mas que cada um faça a sua parte. Então a educação, a concepção de creche mudou, hoje não é uma criança que vai ficar ali estática parada.

P3: Não é só o cuidar, agora tem o educar.

P4: Tem o educar, e eu estou muito feliz com o grupo onde eu trabalho. Que elas estão ali mais conscientizadas de que a criança desde bebezinha ela precisa ser desenvolvida, ser motivada, para que ela se desenvolva. Estimulada. E eu estou muito feliz com o trabalho que estou realizando até o momento. (GF)

Eu estou na sala de aula esse tempo todo. Não quis ir para cargo, mas assim, a minha prática mudou muito. A minha cabeça abriu bastante, entendeu e como eu te falei a gente estava enferrujada. Pensava que a educação era só aquilo e como a P6 já tinha outra visão de Santos, nós não tínhamos no Guarujá. P6 mesma confirmou isso que eu estava falando, que eu estou falando agora também. Então era uma coisa, assim, muito arcaica, muito antiga, não estou desmerecendo, porque a gente foi educada assim, então a gente repetia como a gente aprendeu e que sabia fazer, da melhor maneira possível, sempre sou muito dedicada, sempre fui uma professora dedicada. Mas precisava de algo mais, e esse algo mais eu aprendi com o PEC. Para mim foi muito bom. (P3, GF)

As posturas docentes, nesse percurso, foram modificadas e as professoras alimentaram a necessidade de investir continuamente em sua formação. Há, aparentemente, um estímulo

ao consumo da formação, que se mantém na raiz “das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo nas décadas de 1980 e de 1990, e permanece nos dias atuais” (SOUZA; SARTI, 2014b, p.97). A justificativa que se dá é a de que “a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino” relacionam-se “à (baixa) qualidade na formação docente” (SOUZA; SARTI, 2014b, p.97). Esse discurso incorporado às políticas e reformas, agrega-se também à fala das professoras, indicando a necessidade da formação para a evolução na carreira e transformação ou atualização das práticas pedagógicas.

Eu acho que aí é o conflito, né? Questões que batem aí. O professor quer buscar formação, para evoluir na sua carreira, mas também precisa pensar a formação na sala, da prática dele. E às vezes ele fala, aí, meu Deus do céu, eu não tenho apoio, preciso estar buscando atrás, mas são questões conflitantes. (P1, ED)

Nos relatos há indicativos de que formação deve ser benéfica às trajetórias profissionais, mas também propiciar aprendizados que sejam enriquecedores para a atuação em sala de aula. A dedicação é um sentimento que parece se ligar à formação. Vem na contramão do “estar parada”, da não participação em outras propostas de formação, o que levaria à desatualização ou à desinformação. Essa continuidade dos estudos representaria, portanto, uma forma de adquirir competências para o ensino (BOCCHETTI, 2014; KALMUS, 2012; OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2006) e de qualificar-se ao trabalho que, no caso das professoras entrevistadas, vem sendo realizado há cerca de 20 anos. Em cursos longos ou curtos, com diferentes formatos ou propostas, a figura docente é aquela tida como incompleta, inacabada, incompetente. Independente dos momentos ou espaços formativos, ou mesmo da quantidade de cursos de formação que tenham realizado, a imagem dos/as professores/as se perpetua como eternos/as aprendizes (BOCCHETTI, 2014) em busca de melhores oportunidades.

Eu terminei uma agora em educação especial. Terminei agora. Então dá vontade da gente estudar. Se a gente fica um pouco parada, daqui a pouco a gente fala assim "ai, vamos fazer uma pós", porque a gente aprendeu a estudar. A estar informada, com o novo, é bom, muito bom. (P3, GF)

Aí eu fico assim. Você faz uma formação tanto para você aplicar no seu dia-a-dia como para melhor a sua vida. Isso estimula você a fazer outras coisas, mas aí ficou uma coisa assim... Foi muito bom. Eu não acho que todos nós, a gente até comenta hoje. O pessoal que fez o PEC das formações e do pessoal que fez os cursos a distância por outras universidades não se compara a formação. Deu para repensar muito bem a prática do dia-a-dia da sala de aula. Motivou a fazer alguns outros cursos, mas, assim, o que eu queria mesmo, o meu foco, era já mudar de cargo. (P2, ED)

Geralmente esses cursos são oferecidos fora do horário de trabalho. Alguns até tem dispensa de ponto, mas a maioria é fora do horário de trabalho, às vezes de sábado. (P1, ED)

Geralmente quando é dispensa de ponto a gente nem precisa voltar, né. Mas tem que ter aquela organização. Estar disposto para fazer. Tem uns cursos que às vezes a gente achava meio difícil. A gente mora em Santo André e os cursos começam 19h e vai acabar umas 22h, aí até para você voltar, assim, eu, particularmente, achava muito perigoso. Eu preferia que tivesse, assim, cursos no período da manhã, das 8h ao 12h, das 8h às 13h. (P1, ED)

[Participei de um curso] a distância, com 4 encontros presenciais. Olha não conseguiu contar [a pontuação] não sei por quê. O pessoal disse que não foi cadastrado junto ao MEC aí foi um curso de sindicato para a própria escola. Que foi também aquela outra politicagem, mas eu fiz porque, na verdade, no Estado eu fico nessa parte de projetos na biblioteca. Tem uns projetos que são divididos lá. O governo deu a oportunidade e a gente foi e, assim, tudo jogado. E jogado não dá para você trabalhar. E ainda eu brinco assim, eu já pedi minha aposentadoria, já era para ter saído esse mês no estado, mas no município eu também já vou aposentar... (P2, ED)

Essa coisa é um pouco de dentro. É da pessoa. Porque tem muita gente que fez o PEC e não está nem aí. Fez para ter o diploma e acabou. Ficou por isso mesmo. Agora, quem não tem esse espírito científico, essa coisa de pesquisa que fica aqui dentro e você não se satisfaz com aquilo, você quer correr atrás disso e aquilo, você continua buscando... (P6, GF)

As professoras estão insatisfeitas, mobilizam-se para prosseguir nos estudos, pesquisar... Apropriaram-se dos discursos de que a aprendizagem deve ser contínua, mas chegam a se indagar sobre o motivo que as levariam a persistirem nas atividades de formação, quando se deparam com situações tão complexas que se atrelam à docência:

Precisa só fazer essa complementação em gestão escolar. Mas está difícil a sala de aula, aliás, está difícil a escola toda. Hoje em dia a educação, eu creio que, não sei, se fosse para eu começar hoje, não seria esse o caminho. (P2, ED)

Mas isso passa pela formação. Muitos professores, eu escuto muito isso, “ah, eu vou fazer graduação para quê? Para ensinar para quem? Para fazer o quê com esses alunos? Eu vou estudar para fazer o quê?”. Por exemplo, o estado, a prefeitura ainda qualquer curso que você faz, pontua, tudo. No estado não. No estado é só mestrado e doutorado. Quem consegue chegar em um mestrado e doutorado trabalhando em dois, três empregos? No estado não tem... Não tem mais tempo. Então essa parte do virtual ainda está sendo, um pouco, eu acredito que louvável para quem já tem uma faculdade e quer se especializar, fazer mais alguma coisa, é louvável fazer. Só que as pessoas entram e pensam que vai ser uma coisa simples: “ah, eu vou sentar lá e respondo, envio o trabalho, não sei o quê”. Demanda. Eu acho que é mais trabalhoso do que se você fosse todo dia lá sentar no banco da escola e estudar, porque enquanto eu não tinha feito eu não sabia que era assim. E o PEC praticamente foi assim. Aí a gente viu que você estuda, tem que estudar mesmo, que tem que estudar

sozinho, pesquisa, você tem que buscar muito, senão você não consegue. Aí as pessoas falam assim, “para que eu vou fazer isso? Perder meu sábado, meu domingo para ganhar 5% a mais no meu salário e chego na sala de aula e eu não tenho condições de aplicar isso? ”. Têm professores, professores novos, que chegam recém-formados, “nossa, que legal, olha, aprendi isso, lá se fazia isso, eu fui numa escola que tinha tal projeto assim, de diversidade cultural, de cultura da periferia, vamos aplicar aqui porque aqui necessita tal”. Só que é um que tem vontade e um que tem vontade não consegue porque precisa do grupo, precisa do apoio do grupo. Precisa de todo mundo acreditar que aquilo pode dar certo e cada um fazer um pouquinho, né? Cada um fazer uma parte. Isso não acontece na escola. Então, e aí essa questão da valorização também, eu ainda brinquei, nós fomos à assembleia da APEOESP na semana passada e eu disse assim, “nossa, aumentou o número de homens na educação”. (P2, ED)

Em suma, ganha evidência nas entrevistas essa busca contínua por formação, que irá se estender ao longo da trajetória de vida em diferentes momentos profissionais: início, meio e, como vimos, mantém-se intenso ainda próximo ao fim da carreira. Não se findam os preparos para a docência e as cobranças das formas como essas ações formativas devem ser realizadas, intensificando a oferta e o consumo de “cursos infundáveis” (BOCCHETTI, 2013, 2014). Como bem ilustra uma das falas: “Então, quem está iniciando essa carreira da educação tem que estudar, não pode ficar parada, tem que estudar mesmo e procurar...” (P6, GF). As professoras encontram-se cercadas por cobranças, propostas políticas, cursos de formação, avaliações... Conseguir driblar a pressão do crescente nível de exigências profissionais, o “choque” com a realidade (baixos salários, acúmulo de cargos, complexas condições de trabalho), os sentimentos de angústia, ansiedade, despreparo são alguns dos desafios a serem enfrentados para que permaneçam na profissão (PAPARELLI, 2009; ZIBETTI, 2004). É justamente essa dimensão da desvalorização docente que discutiremos no item a seguir.

4.3 Efeitos adversos

Nesta pesquisa empregamos a expressão efeitos adversos para nos referirmos aos efeitos que não são esperados no processo de formação ou são indesejados à profissão docente. Temos visto na bibliografia, nas reformas influenciadas pelos organismos internacionais e nos textos legais, que a formação docente é concebida como um dos principais fatores para a melhoria da qualidade do ensino (ANDRÉ, 2010; NÓVOA, 1999; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2002, 2006, 2007; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; SOUZA, SARTI, 2014). Entretanto, mesmo participando de diferentes espaços formativos, as professoras vivenciam processos de

desvalorização profissional, de desgaste físico e mental e de sobrecarga de trabalho. Ressaltamos que essas docentes, de modo geral, avaliaram o curso como positivo, sendo os efeitos adversos indicativos das condições em que a formação foi realizada, gerando adversidades, conforme a fala das entrevistadas.

Como principal fator dos efeitos adversos, está a desvalorização profissional. As referências a ela são retratadas nos relatos que descrevem a impossibilidade de articular ou trocar conhecimentos e experiências com o grupo. Intensifica-se ainda com a pouca participação das famílias no cotidiano escolar das crianças e, nos casos em que essa participação ocorre, ressalta-se o descaso com o trabalho das professoras. Como na fala a seguir, a educação não é vista como uma prioridade.

Isso contribui para um trabalho efetivo, para a continuidade do trabalho. De curso, por exemplo, eu fiz o da biblioteca e nas reuniões de HTPC a gente consegue passar, levar o trabalho, reproduzir aquilo para o grupo. Aqui [...] [nesse Bairro] não consegue. Porque na escola a rotatividade é muito grande, não para ninguém, todo mundo sai, todo mundo se afasta. Eu não sei... Eu fico até imaginando às vezes, assim, uma escola que tinha tudo, porque o município paga melhor, tem mais formação, os professores têm mais tempo para a capacitação, e é pior. Você não vê trabalho. Não se desenvolve um trabalho corretamente. Enquanto que no Estado onde os salários são bem menores, é bem mais precária a questão da formação, não tem quase, não tem... Quanto ao município não. E lá acontece um trabalho, até a clientela é outra clientela, sabe. Até os pais são mais participativos. Aqui para você levar 10 pais numa reunião, olha, vai ser difícil, é como tirar leite de pedra. Lá não. No estado você consegue. Eles vão, nem que for pra, assim, olha, nem que for para não sentar. “Ai, estou com pressa, quero ver do meu filho”. Mas eles vão. As faltas são menos, então, é assim, não sei o que acontece. Não sei o que acontece com o país, com o mundo. Quer dizer, na verdade a gente sabe né, são os valores totalmente distorcidos de que educação é por último né. Primeiro vêm as outras necessidades. (P2, ED)

Os depoimentos constantemente resvalam na questão salarial, como veremos ao longo deste item. O que ocorre são desde comparações entre os salários do Estado e dos Municípios até contestações dos valores pagos pelos mesmos. As greves são anunciadas como uma das formas de manifestação que as docentes entendem explicitar esse descaso com a profissão, sendo, ao mesmo tempo, um processo doloroso e desgastante. Delas, na maioria das vezes, saem frustradas, desmotivadas e com a intensificação do sentimento de desvalorização.

P3: Mas o nosso base está tão baixinho se eu te falar... Nós fizemos uma greve aqui. Está R\$ 1.643,23, para quem é iniciante. É o salário mais baixo da baixada santista. Até São Vicente que é uma cidade que tem uma arrecadação bem menor que a nossa, quem entra agora em São Vicente já entra com R\$ 2.123, qualquer menina que entra agora. Eu vou te falar, vou fazer 30 anos o ano que vem e o meu salário base, o meu, R\$ 1.863.

P5: O meu também.

P3: Por isso que eu chorei na greve. Esse ano nós tivemos um ano difícil, de luta, que não deu em nada. Então foi um ano frustrante que acarretou, assim, em poucos projetos mandados por conta disso. Nós ficamos entristecidas, desmotivadas. [...]. Porque a nossa amiga I., ela fez o PEC, a I. também é muito inteligente. O marido dela é engenheiro, os filhos dela estudaram na USP também e ela fez uma devassa [...] [nesse Litoral] procurando o base de cada prefeitura comprovando mesmo com o holerite e o marido dela fez os cálculos. Porque a prefeita tinha entregado um panfleto na cidade que o nosso salário era de 4 mil e fez um gráfico errado. Mentiroso. Aí quando...

P6: E os pais se revoltam “está ganhando bem demais”.

P3: Aí quando a I. fez os cálculos corretos, comprovados com holerite, aí deu uma tristeza muito grande. Eu chorei muito. Fiquei doente. Mexeu com a minha pressão, sabe, eu nem gosto de falar que dá vontade de chorar. Então a gente teve um ano muito difícil, mas não é isso que faz a gente parar, a gente tem que prosseguir, se motivar, porque a gente tem garra, e a gente está por vocação [está emocionada] não por dinheiro, porque a nossa profissão é desvalorizada, né. (GF)

Até eu ia falar, a gente fala tanto para acolher os alunos, voltar os olhos para os alunos, mas quem acolhe o professor, né? Alguém precisa acolher a gente também. Pensar. O ideal seria que o professor, hoje vai, para um professor chegar ao final de carreira para ele ganhar, que nem o Haddad falou, que quando ele chega no final de carreira ele vai estar ganhando 9 mil. Mas como esse professor vai ganhar 9 mil? Ele tem que começar lá de manhã e ir até a noite. Gente... Haja né? Por isso que a gente está com esse quadro de professores todos doentes. Não aguenta. Adoecendo. Os professores pudessem... A gente assiste muito, a coordenadora leva lá, a gente trabalhou três anos em cima do Reggio Emilia. Ela trouxe, né? Ela foi também lá visitar. Mas aí são realidades diferentes, mas você tem que aproveitar algumas coisas que você vai adaptando aqui para a realidade brasileira. Pegar isso aí... Se o professor pudesse trabalhar em um período só né. [...] Número de alunos na sala... Então tudo isso são coisas que vão minando também. O professor vai minando, você fica assim perdido. Nossa: quem vai acolher o professor? Quem pensa, pelo amor de Deus, no lado do professor? A gente quer trabalhar, quer estar passando, construindo, formando cidadãos melhores, mas, gente, alguém precisa olhar para a gente também. (P1, ED).

As professoras sentem-se desamparadas. Apesar de elas serem o foco das reformas que culminam em ofertas de formação profissional (BASTIDES, 2012; BELLO, 2008; BUENO; SOUZA, 2012; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003; SOUZA, 2006), não identificam que sejam valorizadas em momento algum. Ao contrário, são alvos de discursos políticos distorcidos, de situações que desestimulam e que adoecem, em suma, que as deixam indignadas.

P6: Olha, Santos é a mesma coisa, sabe. Entra prefeito e sai prefeito e eles dão 6% de aumento. É isso que eles dão de aumento, sabe, abaixo da inflação.

P3: Então, aí você vê, em outras profissões quem tem uma pós-graduação ganha mais, quem tem um mestrado ganha mais, e aqui...

P5: Na rede nós temos um professor mestre de educação artística. Tanto é que já puxaram ele pra [...] [Secretaria de Educação]. É o Guarujá. Ele deu uma

subida muito grande na colocação dele de tipo, ele tem 5, ainda vai fazer 5 na rede. Não, já tem 5, vai fazer 6, já estava fazendo... É, 6 anos, por aí. E ele já foi chamado logo para ser coordenador da educação artística. Já está dentro da [...] [Secretaria de Educação] trabalhando com aquele povo lá. E deu uma subida, ele deu uma subida que ele passou a gente que já tem 20 e poucos anos.

P6: Aí é que vem aquela revolta...

P3: A. que é mestra e foi chamada pra EaD ficou muito chateada esse ano. Não pode ganhar exclusividade. Se ela está às 8 horas à disposição da prefeitura, 4 horas como professora na EaD e 4 horas como professora em sala de aula, porque não dar exclusividade para ela? Tu vê que coisa, então, acaba ganhando menos.

D: Mas como consegue a exclusividade?

P3: A exclusividade é quando você trabalha às 8 horas na mesma prefeitura, entendeu. São 160 e poucos reais. E ela trabalha. Mas, "Ah, não, você não está com aluno". E ela não ganhou. Não é injusto? É muita injustiça. Ela tem dois concursos. Ela passou em dois concursos. Ela tem uma sala mais antiga e uma sala recente que ela passou. (GF)

P3: É que a gente está preocupada com a logística e com o sistema político, porque é o seguinte: para cada uma aposentada temos que ter 4 trabalhando, e só que ela está inchando a prefeitura com contratadas e não está efetivando quem está fazendo concurso. Daqui a 5 anos vai ter uma turminha boa que vai se aposentar. Entendeu? E isso está nos preocupando.

P5: Em 2017 já tem [muitas aposentadorias].

P3: O sindicato está preocupando.

P6: Em Santos é a mesma coisa. Esse carinha aí, esse A. ele está fazendo a mesma coisa. Está querendo inchar mais ainda. Porque toda a prefeitura... [...] eles põem quem eles querem lá dentro. E agora é o que está acontecendo. Prometeu aumento para o funcionalismo... Não quer mais saber de concurso.

P5: Alckmin só Jesus!

P3: Tem um faxineiro que está fazendo curso de Letras lá na escola. Ele é concursado como faxineiro da escola. Um rapaz muito inteligente. Dedicado, esforçado e estava no... O Alckmin fez um plano de estagiários, que são estudantes de qualquer área da educação, podia fazer estágio em qualquer escola inscrita do Estado e ganhava um salário mínimo. Acabou a eleição, ele fechou o contrato e exonerou todo mundo... 10 mil estudantes carentes, porque ele é carente. Ele está desesperado. Ajudava a pagar a faculdade dele. Acabou esse mês, já acabo. Exonerou tudo. Educação é isso, né... (GF)

Essas sensações de injustiça, e até de impotência diante desse cenário com poucas mudanças e melhorias, acompanham essas professoras, que tentam de todas as maneiras compreender o que está se passando no campo educacional, com os planos de carreira, com as medidas salariais, com a profissão docente e, como veremos a seguir, com a aprendizagem dos/as alunos/as. Uma das professoras conta que chega até mesmo a fazer o ENEM todos os anos na tentativa de “avaliar o ensino” e procurar entender o motivo de os/as estudantes das escolas públicas não terem “uma nota boa”.

Só que pelo nosso alicerce ser outro e a nossa educação é outra, você tem que acompanhar o que está acontecendo, porque senão você enlouquece na escola,

ou então você sai. Você pede para sair. Nós temos muito disso lá. Você vai botar o aluno para fora? Você vai se recusar a entrar na sala de aula? Então você tem que fazer curso, tem que ir lá ver o quê que essas pessoas que têm tempo para estudar, que eu falo que é o pessoal que fica na universidade só estudando, o quê que eles estão pensando, o quê que está acontecendo? Que conflito é esse que não dá mais para a gente, por exemplo, ser o professor e eles serem os alunos. Como era antes, e, também, assim, isso não é só na escola, isso é na casa da gente com os filhos. Que abertura é essa. Até onde eu posso ceder? Até onde eu posso intervir? Até onde eu posso mediar? Que horas que eu tenho que falar: “não, agora chega?”. Ou que horas que eu tenho que dizer para eles: “não, vocês podem falar à vontade e eu vou ouvir o que vocês sabem”. Eu brinco também que quase todo o ano eu me inscrevo no ENEM. Esse ano eu vou fazer o ENEM de novo. Aí você vai perguntar para mim, porque você faz o ENEM se você não vai fazer faculdade. Eu faço o ENEM para avaliar o ensino. Porque, assim, não é só o que eu sei. Porque a gente não sabe tanto assim, não é para a gente saber. Mas é para a gente avaliar o ensino. Porque a gente sabe que as notas do ENEM são muito baixas. O ENEM eles nivelam por baixo e, assim, os nossos alunos não conseguem ter uma nota boa. Então eu vou lá ver o que é que cai de tão diferente que não se dá na escola. E aí a gente recomeça a discutir. Por exemplo, lá no estado, a gente discute muito o SARESP por conta do bônus. A escola recebe o bônus e quando não recebe é uma.... Parece que morreu alguém na escola. Dá até briga. Os professores de uma série ficam com raiva dos professores dos quintos anos, dizendo que não preparou os alunos bem, para ir bem no SARESP, para que nós possamos conseguir o bônus. Só que a diretora fez uma coisa excelente. Nós fomos estudar o manual do SARESP. O que pede o manual do SARESP, quais são essas habilidades que eles pedem, que competências eles pedem que os alunos tenham para desenvolver aquelas questões. E aí criou um grupo de estudo. Aí os professores se interessam. E porque se interessam? Aí mais uma vez a gente cai aonde? Na questão financeira, do bônus... (P2, ED)

Mesmo considerando esse contexto das políticas educacionais, das exigências das habilidades e competências discentes, e das avaliações externas, o resultado de todo esse processo levará à discussão do bônus docente. Foi quando se mexeu na questão financeira, como a professora apontou, que vemos uma maior mobilização e interesse para os estudos. Mais um indicativo da urgente necessidade de revisão dos salários. Uma dimensão complexa da docência, por atrelar ao desempenho discente a formação docente.

É um incentivo. Tem que estudar. Porque assim, esse ano eu estou com o quinto ano, ela está com primeiro, a outra está com o segundo, a outra está com o terceiro, mas depois pode mudar. Então cada ano geralmente prevalece. Eu, por exemplo, passei no Estado 22 anos só na alfabetização. Só de primeiro ano. Nunca peguei outras séries. Depois quando eu cansei, que não aguentava mais, porque agora esses pequeninhos já não ficam mais sentados, já não obedecem mais, já não querem mais nada também, já entram mais novos, aí eu falei, não, agora eu vou para os grandes, porque eu acho que vou me entender melhor com os maiores. Então, é isso... A questão da formação eu acho que passa por tudo isso, mas o que eu, a meu ver, o que passa muito é pela questão financeira mesmo. (P2, ED)

Em meio a tantas desvantagens para a atuação como docente no ensino público, com ênfase na questão financeira, uma das justificativas encontradas para a permanência e, inclusive, a vinda de um número maior de homens às escolas, é dada pela estabilidade do/a professor/a, que ingressa na rede por concurso público.

Aumentou. Eram, antigamente, quando eu comecei em 80 era maciço, era um ou outro, era maciça uma profissão maciça só de mulheres. Hoje não eu falei: “gente o que aconteceu?”. Eu estava conversando com um amigo meu: “o que aconteceu que os homens vieram para a educação? Tem muito homem na educação!”. Aí eu fiquei imaginando, talvez a estabilidade, talvez a estabilidade que os outros setores não dão. Ganhasse menos, não tem valorização, não se consegue trabalhar em muitos lugares, mas tem a estabilidade. (P2, ED)

Apesar da estabilidade, que aparenta ser uma das poucas vantagens atribuídas à profissão docente no setor público, o cenário não se mostra muito animador. É comum encontrarmos relatos de escolas com quadros de funcionários desfalcados pelas mais diversas razões: exonerações, licenças médicas, afastamentos... Sintomas, como estresse e o desgaste físico e mental, que antes incidiam especialmente sobre a docência – como nos apontam os estudos de Paparelli (2009), Souza (2002) e Evangelista e Shiroma (2007) –, passam a afetar os demais profissionais que atuam no espaço escolar.

[O quadro de funcionários está] totalmente desfalcado. É, porque eu falei para você, até está completo, mas, assim, licença, afastado. Uma não. Várias! Professores doentes, afastados, nossa, é muito complicado. Funcionários. Se fossem só professores, professor diretamente.... Não, mas funcionários, todo mundo afastado, todo mundo com problemas assim que eu não sei como é que são as outras escolas do entorno, a gente só ouve falar, né, mas o B., aqui é complicado essa parte. (P2, ED)

[...] [Na EMEF]. Eu sou Fund. I. Estou há seis anos [...] [na EMEF]. Estou desde a época em que eu fiz o curso [PEC]. Tirei dois anos que eu tirei licença. Tirei o útero... e fiquei afastada. (P2, ED)

A prefeitura está mostrando isso agora com a tal da reprovação, de novo. E está se regredindo porque nem valorizam o profissional. Eles nem acham forma para melhorar essa educação. Eles só querem saber que a educação é um direito de todos, porque está na Constituição. Todos têm acesso e quanto maior o acesso pior é a qualidade. [...]. Cai muito e aí acaba nisso que a gente está vendo. Professores doentes, falta de professor, falta de funcionário. Falta de tudo. E aí as pessoas só querem fazer aquilo pensando no bolso. “Não, eu vou fazer um curso para aumentar a minha referência e ganhar um pouquinho mais, porque...”. (P2, ED)

São elencadas diferentes justificativas para a falta de docentes e funcionários: a ampliação de matrículas (REGO; MELLO, 2002; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003), que, via de regra, implica em aumento de alunos/as por sala de aula; o retorno de medidas como a reprovação dos/as alunos/as; ou por questões intrínsecas e específicas a cada instituição escolar. Esses aspectos, por mais diversos que possam parecer, repercutem, como explicado no relato acima, na saúde do quadro de funcionários e docentes. Paparelli (2009), em sua pesquisa, chama-nos a atenção para os cada vez mais frequentes casos de afastamento, apatia, exaustão, desencanto e até mudanças de comportamento que decorrem do estresse. Nas palavras da autora, alguns “trabalhos indicam a presença do *burnout* em proporções alarmantes dentre os trabalhadores da educação, entendendo esse agravo à saúde mental como um problema significativo para a saúde pública” (PAPARELLI, 2009, p.54, grifo da autora). Trazemos, nesse momento, alguns relatos que reforçam esse alerta feito pela autora.

Adoeci. Foi nessa época que eu fiquei dois anos afastada. Adoeci. Fiquei doente. Algumas amigas minhas abandonaram o PEC. Eu preferi sair de licença da escola, fiquei doente. Sai de licença, mas eu ia no PEC. Eu ia à noite. Porque era a noite que a gente fazia, né. Estudava de manhã, trabalhava à tarde [...]. Tem muito professor afastado. Também tem uma estatística. Parece que 60, 58% da rede está afastada, no estado. Mais da metade dos professores! (P2, ED)

É, para conduzir. Porque escola... Eu não sei lá na sua escola [P1], mas a nossa escola tem um cotidiano assim muito tumultuado, de droga, de briga, de agressões, então é um incêndio todos os dias e às vezes quando vai para as reuniões têm lá o assunto para tratar, mas aí acaba tratando o que está pegando na escola naquele momento. [...] [A EMEF] é uma escola muito complicada, muito complicada. Você vê que não para direção lá, não para professor, não para.... Ninguém aguenta. E os que ficam adoecem, outros tiram muita licença, muita, não tem um trabalho contínuo. São duas... Eu moro em C., trabalho no estado em C., que você falando assim, generalizando, é o município mais carente do que aqui o B., né, a parte do B., mas em compensação aqui é outra realidade completamente diferente. No estado você consegue desenvolver um trabalho. O grupo de professores não tem rotatividade, são professores pré-históricos que estão na escola. (P2, ED)

As professoras, especialmente por questões salariais, veem a necessidade de se dedicarem a mais de uma escola. Acumulam cargos, enfrentam situações complexas, atuam em instituições com cotidianos tumultuados, estando, elas mesmas, suscetíveis às agressões físicas ou psicológicas. Passam, muitas vezes, mais de 12 horas no trabalho, o que contribuiu significativamente para que esse desgaste se intensifique.

A mesma coisa. Eu não faço PEA, porque acumulo com o Estado, então não faço nem JEIF. Não participo das formações e dos cursos. (P2, ED)

É que em Santos não era assim. A gente trabalhava 5 horas em sala de aula e o HTPC fora do horário, 2 horas. Também fora do horário. Duas vezes por semana. Eu fazia terça e quinta. Eu ia para o Guarujá. Na volta fazia o HTPC da noite para poder completar o meu horário. Porque não dava. Eu saía 12h15 de Santos para chegar 13h no Guarujá. Dava aula do outro lado lá. Então era pauleira. E depois na volta ainda voltava 18h para fazer o HTPC até às 20h. (P6, GF)

Nesse ritmo intenso, de rotina atribulada, com idas e vindas às diferentes instituições escolares, ressalta-se, ainda, a sobrecarga de trabalho docente na própria UE. Parece que as demandas de diversas ordens passam a integrar as rotinas das professoras. Nas entrevistas duas falas se destacam. Uma delas indica um movimento de crescente agregar de tarefas na figura da professora; a outra nos remete ao seu trabalho de OE, que exerce com afinco, ainda que não tenha tido reconhecimento das próprias colegas.

P6: Agora eu, não sei se, eu sou contra, eu sou contra. Eu acho que teria que ter uma faculdade "ah não, inclusão, inclui tudo", só que as pessoas não sabem como lidar. Vão Tateando, faz de um jeito, faz de outro, vai no ensaio e erro. E as crianças ficam sendo cobaias nas mãos das professoras que não tem capacitação para fazer aquilo. Aqui em Santos fecharam o colégio, fecharam várias classes especiais, incluíram tudo na sala de aula comum. A professora fica doidinha com os ditos normais e mais dois ou três especiais. Ela não sabe se ela dá atenção para os especiais, se ela dá atenção para os ditos normais e fica aquela zona danada. A professora está chegando num ponto que tem que fazer uma terapia, porque não está aguentando tanta carga em cima dela. Quer dizer, e não discriminar. Eu acho o seguinte...

P3: E vai voltar a carga de novo, sabe por quê? Porque a parte pedagógica agora, se forem as estagiárias, não estão preparadas, e se forem pessoas da comunidade, também não estão.

P6: Não é discriminar, mas certas atividades eles têm atividades condições de fazer com as outras crianças. Outras não. Eles têm que ter atendimento individualizado. Tem que ter técnicas especiais que antigamente tinham e agora retiraram e embolaram tudo em uma coisa só. A dita inclusão. (GF)

Eu quero fazer sabe o quê? Assistência Social agora. Porque eu sou Orientadora Educacional. Então eu mexo com essa parte. Esse ano eu estou, assim, meu serviço não aparece. Eu falei para a diretora, o meu serviço é um serviço que não aparece. Não aparece. Esse ano já encaminhei cinco famílias tratando da família. Eu saí de dentro da escola, comecei com a criança e não vai aparecer. Nós somos discriminados. A parte educacional é. A OP que é mais nariz em pé, porque elas... Agora a gente não, a gente leva daqui para lá. [...] É, ela já está em mim assim, eu quero ajudar, eu quero encaminhar, eu quero levar, eu quero saber como é que a família anda. Tanto é que acabei inserindo a família toda para ser tratada. Mas a gente não é valorizada não. Não é. (P5, GF)

Por mais que as professoras se desdobrem para cumprir todas as tarefas que lhes são exigidas, parece não haver prestígio algum sobre seu trabalho. A fala da professora ilustra bem essa sobrecarga: “A professora está chegando num ponto que tem que fazer uma terapia, porque não está aguentando tanta carga em cima dela”. O relato nos indica que caberá à própria docente buscar meios para não adoecer. No segundo excerto, por sua vez, há o registro da desvalorização do trabalho efetivado, em que a professora extrapola seu papel no ensino e passa a atuar como OE, realizando encaminhamentos de alunos/as e famílias. As demandas, ao que parece, continuaram a ampliar-se, em escala crescente e sempre em ordem de urgência; fatores que têm contribuído com o sobretrabalho. Como escrevem Evangelista e Shiroma (2007):

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.537)

O relato de P5 segue justamente nessa direção. No trabalho que exerce como OE, a professora passa a fazer às vezes da Assistente Social e, muito provavelmente, acaba atuando também em outras dessas funções elencadas por Evangelista e Shiroma (2007). Como nos explicam Nóvoa (1999), Rego e Mello (2002), Lapo e Bueno (2003) e Paparelli (2009), há um aumento das expectativas e das exigências postas sobre as docentes. As professoras, em meio a processo de cobranças, ao recorrerem à formação contínua e ininterrupta, parecem, então, buscar meios para lidar com toda essa conjuntura de demandas e urgências. Começam, elas mesmas, a traçar estratégias para dentro do espaço escolar e no tempo que possuem atenderem a todas as solicitações que lhes são feitas.

Hoje, não sei se a palavra é difícil, é que são coisas do contexto social que a gente vive hoje. Muita coisa que adentra a escola e você tem que saber trabalhar com isso e, assim, a gente tem que sentir... (P1, ED)

P6: A gente em Santos fazia isso aí na aula de educação física tinha a [Hora de Trabalho Individual] HTI, chamava. É individual. Naquela hora da Educação Física você podia fazer o que você quisesse. Corrigir lição, fazer caderneta ou preparar, estudar alguma coisa. Àquela hora era tua para você trabalhar individualmente. A hora da Educação Física. Também quando faltava professor... Ah! Receber pai. Você precisava falar com pai, você marcava na hora da Educação Física, ele vinha e conversava com você.

P3: Olha é uma loucura. Eu que estou na sala já há quase 30 anos na sala. 29 anos eu estou. Então é muito corrido essas 4 horas, porque tem os bilhetes, os comunicados. Você tem que colar, que verificar e aluno falta, você coloca o

nome e outro dia pega. Então às vezes rouba o tempo da tua interferência na sala de aula. Você vai fazer o que? Está cheia de bilhete para colar. Aí você para tudo e vai ali colar bilhete. Olha a agenda, entendeu.

P4: Isso daí já é uma perda.

P3: É, aqui em Santos já não tem, porque tem esse HTI, que é a professora sozinha, com seu horário.

P6: Mas esse negócio de bilhete é o contrário. A gente é que punha o bilhete, ah! Educação infantil pode ser que venha o bilhete para colar. É que não trabalhei em educação infantil só de 1ª a 4ª. Mas a gente é que escrevia o bilhete. Eu punha na lousa, passo a passo, e ia todo mundo copiando. Mesmo a 1ª série. Eu não escrevia bilhete no caderno. Eu ia passo a passo no caderno, e passando de carteira para ver se estava copiando certo, então via de todo mundo, e eles copiavam. Porque senão... Você que tem que...

P3: A questão do bilhetinho para crianças de 4 anos, 5 anos não dá, então a professora é que tem que colar. E a nossa escola é uma escola ativa, que tem muitas coisinhas. Tem o dia da piscina, o dia disso, o dia daquilo. Então sempre está bilhetinho para colar. Então é uma hora que a gente perde. É um tempinho que a gente perde. Essa é a falha da educação infantil. Faz alguma coisa nesse sentido! (risos). Aí porque é muito bilhete na educação infantil. E há uma perda de tempo mesmo.

P6: Cola na hora do parque. Na hora do Parque eu sentava ali na cadeirinha...

P3: É o que a gente faz, também. Mas às vezes não dá. Está chovendo, está muito sol, você não vai para o parque aí tem que fazer na hora da aula mesmo.

P5: Porque não vai para o parque com o professor de educação física?

P3: Não. Nós que levamos. (GF)

Essas falas ilustram os saberes (BASTIDES, 2012; GATTI, 1997; MERCADO, 2002; ZIBETTI; SOUZA, 2007) que foram desenvolvidos pelas professoras no decorrer da profissão, em suas vivências, nas diversas situações de ensino. A reação que deixam transparecer é a de que continuam lutando para dar conta de todas essas demandas, ainda que elas lhes acarretem desgastes ou levem ao adoecimento. A imagem de profissionais competentes e compromissadas (BELLO, 2008; BOCCHETTI, 2014; FREITAS, 2002; MELLO, 2003; OLIVEIRA, 2014; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2002, 2006, 2007) busca ser mantida, a despeito de todos os fatores que levariam ao abandono, à interrupção ou à mudança de profissão. Mas essas docentes, infelizmente, continuam submergindo em uma infinidade de cobranças, discursos e reformas, o que contribui para que os efeitos adversos continuem a se manifestar, em decorrência das atividades formativas, e a se fazer presentes nas trajetórias dessas profissionais.

Nos três níveis de efeitos da formação (imediatos, prolongados e adversos), procuramos apresentar as falas do grupo de professoras participantes do PEC, que trazem elementos

singulares de suas trajetórias na docência, mas que dialogam com os itinerários profissionais traçados por muitas docentes que atuam nas redes públicas. São professoras que encontraram no PEC uma oportunidade para a obtenção do diploma de nível superior, de aprendizado de novos conceitos, espaços de diálogo com seus pares e com docentes das universidades (doutoras, professoras mestras etc.). Elas encararam a formação como momento para rever condutas de leitura e escrita, de aprendizado da escrita acadêmica (BUENO; SOUZA; BELLO, 2007), de apropriar-se dos conhecimentos sobre os modos de fazer pesquisa (LÜDKE, 2001; SOUZA, 2007) e de constituição de uma postura crítica, embasada e refletida (PIMENTA, 2012; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2012) diante das imponderáveis situações do cotidiano escolar.

Ainda que estejam suscetíveis às políticas educacionais e aos discursos acerca da formação, buscam romper com os posicionamentos que lhes atribuem a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, participam de cursos de formação na escola e em outros espaços, de modo contínuo. Essa, como vimos, é uma das principais decorrências da participação no Programa Especial. Tal efeito é prolongado, uma vez que se desdobra nas trajetórias levando a estudos posteriores, que ampliam os horizontes de atuação docente e repercutem nas mudanças de cargo para direção, OP e OE. Outro ponto recai sobre o mercado de formação (SOUZA; SARTI, 2014a, 2014b) que essas professoras passam a compor e buscam acompanhar para manterem-se atualizadas. Participam então de simpósios, procuram ler autores renomados na área educacional, procuram cursos (muitas vezes, pagos) para não perderem o ritmo de estudos que foi construído ao longo dos dois anos da realização do PEC.

O curso é tido como um divisor de águas, sendo, de modo geral, avaliado positivamente, como contributivo às práticas e à carreira docente. Porém, vimos que são muitos os efeitos adversos da formação, na medida em que as professoras se empenharam para participar do Programa, realizar as atividades a contento e desenvolver efetivamente os estágios propostos. Estavam sobrecarregadas com o trabalho, vivenciavam um cotidiano atribulado (violência, drogas na escola), deparavam-se com o isolamento em decorrência dos escassos ou inexistentes momentos para as trocas dado o acúmulo de cargos, a conciliação da profissão com a família, que muitas vezes acabava sendo posta em segundo plano, e da falta de apoio da Secretaria de Educação para facilitar ou proporcionar a formação continuada. Esse cenário nos remete à dificuldade de envolvimento nos mais diversos cursos ou Programas de formação e põe em evidência o descontentamento das professoras com as políticas educacionais. Sobre esse ponto, encontramos frequentes relatos sobre salários baixos, reajustes irrisórios e propagandas políticas que distorciam os valores das remunerações docentes.

Deparamo-nos, assim, com professoras indignadas, desmotivadas e que traziam consigo o sentimento da falta de reconhecimento da profissão e de sua desvalorização, no sentido financeiro e do próprio prestígio da docência, em que os/as alunos/as respeitam a voz docente e as famílias participavam da vida escolar das crianças. Isso, ao que indicam os relatos, tem contribuído para o crescimento dos casos de professoras adoentadas, com problemas de saúde, com estresse etc. Nesses casos, as docentes acabam sendo levadas ao afastamento de suas atividades, às licenças médicas ou à readaptação do cargo (PAPARELLI, 2009). São os chamados efeitos adversos, uma vez que representa uma consequência contrária àquela esperada com a formação. Com a formação, espera-se que as professoras se tornem capacitadas, competentes, subsidiadas em termos de conteúdos e das práticas pedagógicas que irão efetivar. No entanto, desse processo saem desgastadas física e psicologicamente, sendo, inclusive, pressionadas ou convencidas de que devem continuar a fazer cursos para estarem aptas, atualizadas, desenvolvendo nos/as alunos/as as competências e habilidades necessárias (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2014), o que intensifica as cobranças sobre elas.

Ratifica-se a interpretação de que as professoras são as principais responsáveis não apenas por participar de atividades de formação, integrando esse mercado, mas que são elas, individualmente, as responsáveis por consolidarem as competências necessárias à docência e à formação de seus/suas alunos/as. A responsabilização é individual (BOCCHETTI, 2009; FREITAS, 2002; KALMUS, 2012; MAUÉS, 2003; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2014), não da instituição escolar, das políticas educacionais ou do governo. Nesse sentido, mostra-se necessário rever tais propostas para que as mesmas tenham o objetivo de contribuir com as docentes, seja com efeitos imediatos ou prolongados. É preciso, então, repensar a formação para que esses efeitos adversos, ainda tão presentes nas falas das professoras, sejam minimizados.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender os efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente. Para tanto, percorremos um lapso de tempo de 10 anos, em que pudemos aprofundar nossos estudos, caminhar por diferentes espaços da pesquisa, na docência, em escolas públicas, congregando conhecimentos complementares sobre a temática da formação. A partir deste trabalho, pudemos tecer algumas reflexões sobre a oferta e a participação em Programas Especiais, bem como os efeitos que advêm desse processo. Destacamos, neste Capítulo, três conclusões que nos parecem sintetizar a revisão bibliográfica, os materiais coletados, as análises desenvolvidas e nossa trajetória de investigação sobre a formação das professoras nesse contexto.

1 – *Não há uma relação linear e exclusiva entre a qualidade do ensino público e a formação docente.* Vimos que a formação, ao longo das décadas, é tomada como uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino (ANDRÉ, 2010; BASTIDES, 2012; BUENO; SOUZA, 2012; LIBÂNEO, 2013; OLIVEIRA, 2014; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2002, 2006, 2007; dentre outros), sendo tal processo centralizado na figura docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; KALMUS, 2012; NÓVOA, 1999; SOUZA, 2006, 2007). Esse pensamento, que individualiza a responsabilidade pelo ensino, pela aprendizagem ou pelo fracasso da escola, tem sido impulsionado por reformas educacionais, que se pautam nos princípios da eficiência, da flexibilidade e da adequação do trabalho dos/as professores/as aos discursos, às mudanças tecnológicas e aos “novos” conceitos, acompanhando as orientações de documentos vinculados a organismos internacionais como a UNESCO e o BM. Conduz-se para isso também nas políticas e reformas educacionais, em especial a LDBEN/1996, que preconizou que os/as docentes de todos dos níveis de ensino deveriam ser certificados no ensino superior. Com isso, intensificou-se a oferta de cursos e a corrida dos/as professores/as em busca do diploma (BELLO, 2008, 2014; BUENO; SOUZA, 2012).

No entanto, nos dias atuais, mesmo com a certificação requerida – que se relaciona aos efeitos imediatos da participação em Programa Especial –, continuam a se expandir as propostas formativas, o que releva a apropriação desse pensamento que atrela a formação como um requisito à docência, tornando-se um processo intrínseco à constituição da profissão docente (BOCCHETTI; BUENO, 2012; BOCCHETTI, 2014; GONÇALVES, 2009), em um movimento iniciado pela busca de resposta às constantes mudanças ou inovações políticas, sociais, econômicas, que permeiam a educação. As professoras acabam sendo alocadas como

alvos e personagens principais da formação, colocando em evidência certa dicotomia entre as ações edificadas nas instituições escolares – suas práticas, seus conhecimentos, seus saberes (MERCADO, 2002; ZIBETTI; SOUZA, 2007) – e as formações constituídas em outros espaços (NÓVOA, 1999), ou mesmo na instituição escolar, que sobrevalorizam a dimensão teórica (DUARTE, 2003) de modo desarticulado às ações (GATTI, 2013; LIBÂNEO, 2013). Por essa aparente desvalorização do seu contexto imediato, os/as docentes são tidos/as como consumidores/as privilegiados/as desse mercado (SOUZA; SARTI, 2014b), o que tem contribuído com o crescimento de propostas de Programas de Formação, das mais diversas ordens, que se voltam aos/às docentes em exercício. São seminários, conferências, palestras, simpósios, além de cursos mais longos, como o PEC, oferecidos, em grande parte, por iniciativa das Secretarias de Educação. Visam, justamente, suprir as “faltas” de uma formação inicial supostamente insuficiente ou precária (KALMUS, 2012), que, como nos explica Souza (2002, 2006, 2008), nessa linha de pensamento, tem-se como objetivo prover as professoras das competências para o ensino em curto (efeito imediato) ou médio prazo (efeito prolongado).

Como apresentamos neste estudo, o conceito de competência, no país, ganhou maior visibilidade a partir dos anos de 1990, quando houve o início das discussões, nos meios acadêmicos e escolares, que questionavam as explicações para o fracasso escolar centradas nas crianças das camadas populares (ANDALÓ, 1989; PATTO, 1999; PEROSA, 1997; SOUZA, 2007; SOUZA; SARTI, 2012; SOUZA; SOUZA, 2007; dentre outros). Contudo, da criança e sua família, passou-se a incidir sobre a figura docente às responsabilidades pelo bom desempenho discente aferido por meio das avaliações externas, desconsiderando-se a UE como um todo (SOUZA; SARTI 2014b). É estabelecida, portanto, uma relação linear, que buscamos aqui desconstruir, entre rendimento escolar e formação docente (ARROYO, 2003; FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2014; SOUZA; SARTI, 2014b).

A problematização da oferta de Programas Especiais de Formação Docente atrelada às políticas e reformas de cunho neoliberal e à melhoria da qualidade do ensino (medida, como vimos, em avaliações externas) é uma questão fundamental às nossas reflexões. Como nos mostraram várias pesquisas, como as de Bueno e Souza (2012), Duarte (2003), Lüdke (2001), Pimenta (2012), Rego e Mello (2002), Serrão (2012), Schön (1992), Souza (2007), dentre outras, a formação nesse contexto, embasada nas exigências dos organismos internacionais, contribuiu, ainda, para a difusão e a constituição de novos perfis docentes. Essas indicações de expectativas da formação voltadas às condutas das professoras fundam-se nas bases do debate sobre o “professor competente”, que representa aquele/a profissional que agregara o caráter reflexivo (“professor reflexivo”) e pesquisador (“professor pesquisador”). Assim, não somente

os modelos de formação (BUENO; SOUZA, 2012), sua estrutura, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a apropriação dos recursos tecnológicos, passariam a ser revistos, mas, em específico, voltar-se-iam os olhares ao perfil docente que deve resultar desse processo; o que se relaciona aos efeitos almejados de imediatos ou de médio prazo discutidos no Capítulo 4.

Há um longo debate que segue nessa direção. Nele observamos que a garantia da qualidade do ensino não é dada apenas pela atuação docente, independente de o/a professor/a agregar todos os perfis – ser pesquisador/a e reflexivo/a – tidos como profícuos à boa atuação, à constituição da profissional competente. As escolas, principalmente, somadas as condições de trabalho, as políticas educacionais, os debates sobre os planos de carreira docente, as atividades de formação intra e extraescolares, o número de alunos/as por sala de aula, os quadros de funcionários incompletos, são alguns dos aspectos, debatidos ao longo desta pesquisa, que podem contribuir para que o ensino tenha sua qualidade garantida. Contudo, não são exclusivos. Muito pelo contrário. Entendemos a escola como uma instituição complexa, que congrega personagens – funcionários, docentes, alunos/as – heterogêneos; isso sem entrar no mérito da forma como são elaboradas ou aplicadas as avaliações externas para aferição da qualidade.

2 – *A formação docente, para além de uma necessidade, é um direito das professoras* (AZANHA, 1996; MELO, 1999; SOUZA, 2007, dentre outros). A essa discussão são congregados também os espaços da formação, o formato dos cursos e a certificação obtida para o exercício profissional. Temos visto que a preocupação veiculada nas reformas, nas pesquisas e nos textos legais é continuamente posta sobre a docência. Não por menos, essa é entendida como uma das profissões que requer estudos e atualizações constantes. Daí os debates desenvolvidos por Bocchetti (2013) e Kalmus (2012), respectivamente, acerca da “hiperformação” e da “cursite”. Esses fenômenos são compreendidos como uma sucessiva oferta de Programas de Formação e uma consecutiva realização desses cursos por parte dos/as professores/as. Dialogam com as discussões sobre os programas compensatórios difundidos nas décadas de 1960 e 1970, que passam a ter seu olhar voltado para a figura docente na década de 1990; indicando uma necessidade de compensar ou suprir “deficiências” e “faltas” da formação inicial (GATTI, 2013; KALMUS, 2012; REGO; MELLO, 2002; SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva, há a criação de um movimento circular e ininterrupto, em que, de um lado, os/as professores/as estão sempre em busca de conhecimentos, tendo a sensação de incompletude; levando, por outro, à constante oferta de cursos ou Programas que evitam, justamente, a sensação de completude (BOCCHETTI, 2009). Contribui-se, dessa forma, com a

expansão do mercado de formação voltado aos/as docentes, que estão em busca de uma formação que, ao que parece, torna-se inalcançável. Ressaltamos que as políticas e os Programas são considerados, por vezes, fragmentados no tocante à organização, ao aprofundamento dos conteúdos e à definição das “competências” necessárias a serem constituídas; o que parece não se dar por acaso. Ainda que não exclusivamente, focalizam-se as expectativas sobre os/as docentes, que deverão dar conta dos estudos, bem como das demandas de trabalho que recaem sobre eles/as.

Entretanto, para além de uma simples necessidade de atualização, atendimento de exigências, provimento de competências ou busca de reconhecimento, a formação deve ser encarada como um direito desses/as professoras, no sentido apregoado por Azanha (1996), Melo (1999), Souza (2007), entre outros. Esse posicionamento dialoga com os dados que coletamos em nossa pesquisa, nos quais acompanhamos os relatos de docentes que descrevem situações em que a formação fica em segundo plano ou não ocorre. Nesses casos, elas mesmas buscam formas de suprir essa lacuna, nos escassos momentos em que encontram as colegas ou mesmo em cursos pagos, que buscam por si sós. Apesar de a formação, como as entrevistas nos indicaram, serem tomadas como medidas para melhoria salarial, pontuação ou escolha de salas, as docentes percebem que a ausência desses espaços de leitura, aprofundamento teórico, troca de experiências ou saberes e diálogo são indicativos da desvalorização da profissão, reforçando essa perspectiva que a toma como excessivamente prática (FERRÃO, 2012; FREITAS, 2002; GOODSON, 1992).

A não garantia desse direito faz com que as propostas de articulação entre teoria e prática (FREITAS, 2002; GATTI, 2013; LIBÂNEO, 2013), universidade e escola pública (CHARLOT; SILVA, 2010), ensino e pesquisa (PIMENTA, 2012; SCHÖN, 1992; SERRÃO, 2012) tornem-se cada vez mais remotas. Esse seria, então, o passo inicial ao refletirmos sobre a formação docente no contexto atual. Na visão das professoras, a questão da formação extrapola os debates sobre seu lócus. Independentemente de a formação ocorrer dentro das escolas – o que tem sido um processo moroso como vimos nas falas das professoras entrevistadas do Litoral ou impossibilitado pelo acúmulo de cargos, como vimos no caso da Capital –, ou fora do espaço escolar – que tem sido mais recorrente no cotidiano das professoras do Litoral e da Capital –, é urgente que sejam garantidos os meios para que ela efetivamente ocorra, de modo a contribuir com os desafios da escola contemporânea (AZANHA, 1996), de forma sólida, voltando-se à sua cotidianidade.

Nesse movimento de oferta de formação, com o possível intuito de garantir esse direito, acompanhamos em discussões recentes o desenvolvimento de cursos veiculados pela

Plataforma Paulo Freire, pela UAB ou pela UNIVESP. Nesses casos, predominam propostas na modalidade à distância, com temáticas variadas e efetivados na direção de contemplar docentes das redes públicas de ensino. Como se tratam de iniciativas que estão acontecendo nas últimas décadas, são incipientes, ainda, as informações sobre os desdobramentos das mesmas. Para compreendermos se esses seriam modos de proporcionar às docentes o atendimento desse direito (AZANHA, 1992; MELO, 1999; SOUZA, 2007), cabe verificarmos como esses Programas estão ocorrendo, a quem estão efetivamente contemplando (ou não) e como estão sendo avaliados pelos/as professores/as no que tange aos temas abordados, às discussões desenvolvidas e em sua correspondência ou articulação com as práticas pedagógicas e as vivências escolares.

3 – *O Programa Especial produziu efeitos diversos nas trajetórias profissionais das docentes egressas.* Na pesquisa desenvolvida, encontramos, na revisão bibliográfica e nos materiais coletados, menções à docência como um elemento fundamental para a melhoria do ensino e da reversão do fracasso da instituição escolar. Porém, observamos que a docência não deve ser limitada a essa visão que a associa aos processos de formação à necessidade de aquisição de competências. Embora anunciada e compreendida por muitas pesquisas como uma das estratégias para sanar os males que assolam as instituições escolares (ARROYO, 1996 *apud* SOUZA, 2006), a formação adquire uma dimensão mais ampla, não podendo ser interpretada em uma perspectiva determinista ou exclusivista. Mostra-se como um campo de conhecimento complexo, sendo permeada por reformas, políticas, propostas, discursos e até produtos que verberam de modos distintos nas diferentes situações de ensino e que tem contribuído para que se intensifiquem as propostas de formação.

Há, portanto, uma busca pela legitimação profissional, que pode ser proporcionada pela certificação obtida em Programas Especiais de Formação Docente, o que, por sua vez, gera efeitos nas trajetórias docentes, como constatado por esta pesquisa. Nessa discussão, somos remetidos aos estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (2009), que contemplam o debate dos objetivos docentes em diferentes momentos da carreira, que levam a variadas posturas e formas de encarar a profissão. Ainda que por delimitarem fases, restrinjam as possibilidades dos múltiplos caminhos possíveis de serem trilhados pelos/as professores/as, no que concerne a busca de cursos vislumbrando a revisão de práticas, o acesso à conteúdos, a mudança de cargo ou a melhoria salarial; esses autores dão um passo inegável, contribuindo com o conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira profissional docente. Essa dimensão do singular, do específico, no entanto, não é abarcada nesses estudos.

Nesta pesquisa, em uma perspectiva complementar, observamos a ocorrência de fatores diversos que tem contribuído para que essas docentes sigam por uma ou outra direção, prosseguindo ou não os estudos. Nomeamos esse fenômeno como efeitos da participação em um Programa Especial, o PEC, que nos dá a dimensão dos desdobramentos dos percursos no que tange à continuidade ao desenvolvimento da carreira docente em momento posterior à conclusão do curso. Nessa discussão, ressalta-se a busca por formação como forma de certificar, pontuar na carreira, aperfeiçoar a prática profissional, melhorar a qualidade do ensino (SOUZA, 2002; 2006), e, até mesmo, como uma forma de se renovar interesses, dada as características de distanciamento, conservantismo e desinvestimento atribuídas por Huberman (1992) e Gonçalves (2009) a professoras em final de carreira.

Apesar desses desdobramentos singulares à carreira, decorrentes da formação, no estudo entendemos que os Programas Especiais apresentam aspectos comuns no que concerne ao foco na figura das professoras, à perspectiva predominantemente teórica e às propostas veiculadas em formato semipresencial ou à distância. Essa configuração, que contribui em maior ou menor grau com a revisão da postura docente, das práticas pedagógicas, a melhoria da qualidade do ensino oferecido e da “competência” das professoras; tem gerado efeitos a essas trajetórias profissionais. Buscamos nesta pesquisa justamente compreender quais eram esses efeitos produzidos nesse contexto, em que se ressalta a desvalorização dos quadros do magistério. Verificamos, como resultado das leituras e debates realizados ao longo de uma década, e que dão origem a este trabalho, que os efeitos resultantes desse processo de formação foram de diversas ordens, mas que poderíamos agrupá-los em pelo menos três dimensões: os efeitos imediatos, os efeitos prolongados e os efeitos adversos, como apresentados no Capítulo 4.

Em linhas gerais, os efeitos imediatos remetem aos desdobramentos do PEC logo após a sua conclusão, tendo como resultado mais nítido a certificação em nível superior. Como efeito prolongando encontram-se as reverberações na carreira profissional e, como efeito adverso àquilo que não se esperava como decorrência (desvalorização profissional, estresse, problemas de saúde etc.), dado o investimento em formação. Dentre esses efeitos, os que mais nos chamaram a atenção foram os adversos, que se mostraram decorrentes das crescentes demandas direcionadas às docentes, independentemente da fase ou momento da carreira pela qual passam. Juntamente a essas transformações e pressões por formação que acompanhamos na contemporaneidade, torna-se cada vez mais comum o atrelamento de termos como estresse, insatisfação profissional, mal-estar, “burnout” às discussões acerca da profissão docente e da docência, bem como ao debate de questões relativas à saúde física dos/as professores/as. Nesse sentido, podemos dizer que as docentes agruparam problemáticas do campo profissional

docente apresentando aspectos sobre os quais o PEC não atuou, o que poderia ser nomeado como um “não-efeito”, dado que não são efeitos relacionados diretamente à participação em um Programa Especial.

Os estudos de Gomes et al. (2006), Paparelli (2009), Souza (2002), entre outros, deram-nos um panorama sobre essa temática, que envolve a escolha, o desenvolvimento, os desafios profissionais e a permanência na carreira. Trouxeram-nos elementos que nos auxiliam a pensar sobre o desgaste físico e mental que incide sobre as docentes, desde o ingresso na profissão, e reverbera no decorrer de seu desenvolvimento, o que nos auxilia a ponderar sobre o cenário atual que envolve a docência e a formação em suas variadas “etapas”. A discussão tecida pelas autoras recai sobre a saúde psíquica, ressaltando o estresse associado à profissão tendo como seus desencadeadores a gestão da sala de aula (turmas numerosas, desinteresse dos/as alunos/as), o trabalho burocrático e a falta de reconhecimento profissional, aspectos ressaltados durante nossas entrevistas. Como nelas há um intensificado uso de jargões, não há como saber ao certo se os mesmos se constituem como fatos ou apenas ecos do discurso pedagógico dominante. Ainda que o discurso das professoras pareça indicar elevação da autoestima, o mesmo não parece ocorrer necessariamente com a questão da competência.

Tendo em vista esse contexto profissional, Gomes et al. (2006) indica que um número significativo de docentes se encontram em situação de “burnout”, marcados por sentimentos de baixa realização pessoal e por níveis elevados de exaustão e despersonalização. Outro ponto ressaltado nessa discussão volta-se à saúde física, que também é “afetada”, como nos mostram as pesquisas, de forma frequente; sendo evidenciada por “dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas e dores de cabeça, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis (tremura muscular, dores agudas, etc.) ” (GOMES et al., 2006, p.77). Embora essa dimensão física não tenha sido tão abordada pelas professoras, evidencia-se o fato de que se tornam cada vez mais comuns os casos de readaptação docente por questões correlatas.

Complementando esse debate, a tese de Renata Paparelli (2009) acrescenta às alterações físicas os problemas no aparelho vocal dos/as docentes, que se agravam pelas condições de trabalho: acúmulo de trabalho; acústica e ruídos internos e externos da sala de aula; poeira do giz; números de alunos/as por sala de aula; tempo de duração de aulas etc. Essas condições de trabalho permeiam a profissão em sua extensão, ou seja, não são exclusivas de uma de suas fases, por exemplo, o final da carreira. Evidenciam a necessidade de as considerarmos nas discussões sobre formação e docência, articulando-as às especificidades do contexto das escolas e às subjetividades docentes para a compreensão dos desenvolvimentos das trajetórias

profissionais. No entanto, o que vemos de modo recorrente nas propostas e políticas de formação de professoras é a cisão entre as dimensões pessoal e profissional.

Assim, na medida em que são discutidas as características das “fases” enunciadas por Huberman (1992) e Gonçalves (2009), tal como revelam alguns dos estudos, mostra-se relevante considerarmos, também, que as mesmas devem ser apreendidas com ressalvas. Isso porque, apesar da proposição de um esquema em etapas, há um desafio quanto ao seguimento de uma dada sequência na carreira docente, em razão da complexidade das situações, dos contextos e das estratégias demandadas ou traçadas por cada docente, que irão reverberar nas escolhas profissionais e nos desdobramentos da carreira. Considerando o próprio desenvolvimento humano, entendemos que há acontecimentos que são vividos de maneiras descontínuas, imprevisíveis, rompendo com as predefinições naturais e universais e seguindo para uma perspectiva que tem como foco o indivíduo (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006). Pelas vivências singulares, as múltiplas influências e as diferentes formas de apropriação, os/as docentes irão tecer sua história na profissão e trilhar seus caminhos de formação.

Portanto, os efeitos da formação identificados neste estudo contemplam essa dimensão micro, das singularidades, que se articulam a um dado contexto social, histórico, político e econômico. Sabemos que os processos de formação – em Programas Especiais, cursos, seminários, simpósios etc. – são complexos e se desenvolvem de modos diversos nas diferentes fases da carreira, ainda que não haja uma regra que contemple todos os seus desdobramentos. A cada proposta devemos nos ater aos efeitos que serão produzidos, tentando que os mesmos sejam imediatos ou prolongados. Dessa forma, poderemos contribuir para a superação da “crise de identidade” (PAPARELLI, 2009), das condições de exercício da docência e de adoecimento, da queda de prestígio da profissão e sua desvalorização, a despeito dos investimentos em formação; aspectos que têm sintetizado os efeitos adversos às trajetórias profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVARENGA, C. F. **Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AMARAL, D. K.; SOUZA, D. T. R. Formação docente e autobiografias: as trajetórias e os discursos das alunas-professoras. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2007, São João Del Rei. **Anais...** São João Del Rei: ABRAPEE, 2007, p. 01-22.

AMARAL, D. K. ; ASBAHR, F. S. F. Memórias e relatos autobiográficos na formação docente: movimentos de mudança e resistência na prática pedagógica. In: IX Seminario Internacional de la RED ESTRADO, 2012, Santiago. **Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social**. Santiago: Universidad de Chile, 2012.

ANDALÓ, C. S. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. 1989. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Perspectivas Atuais da Pesquisa Sobre Docência. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Memória, Docência e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 63-74.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M. G. **Reinventar e formar o profissional da educação básica**. Formação do Educador, v.1, São Paulo: Editora UNESP, 2003.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In. SERBINO, R. V. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na Formação Docente: uma experiência de Formação Inicial e Continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BARRETO, R. G. Formação de professores a distância: políticas e práticas. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.137-149.

BASTIDES, A. C. B. **Formação profissional e saberes docentes**: um estudo com professores da educação básica. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BASTIDES, A. C. B.; AMARAL, D. K.; ASBAHR, F. S. F. Relatos autobiográficos e formação docente: análise do PEC-Municípios. In: Encontro Iberoamericano de Educação, 2007, Araraquara-SP. **Anais do II EIDE**, 2007.

BASTIDES, A. C. B.; SOUZA, M. P. R. Formação de professores e a escrita autobiográfica: relevando saberes docentes. In: 3º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2008, Natal – RN. **Anais...** Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Repercussões da formação docente sobre a prática pedagógica: a relevância da escrita autobiográfica. In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica - CIPA, 2010, São Paulo. **Anais ...**, São Paulo: FEUSP, 2010.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

BELLO, I. M. Cursos e programas especiais no mercado da formação docente. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p.113-127.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. (Org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979, p.311-367.

BOCCHETTI, A. **Por um professor mínimo**: a formação a distância do sujeito docente. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **A Era do Preparo**: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p.171-189.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.2, p.376-392, maio/ago. 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.171-183.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

_____. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração e formação contínua de professores. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras. 1998, p. 7-20.

BUENO, B. O. ; CATANI, D. B. ; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. et al. (Orgs.). **Pesquisa em Educação no Brasil**: balanços e perspectivas. São Carlos : EdUFSCar, 2012, p.161-182.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, v.1, p.1-17.

BUENO, B. O. et al. Memoires et recits autobiographiques de professeurs dans le cadre de la formation continué. In: Colloque International (1986-2007). Le biographique, la reflexivite et la temporalite, 2007, França. **Anais...** Tours: Université François Rabelais de Tours, 2007, p. 1-10.

BUENO, B. O. et al. Formación continua de docentes en América Latina: una mirada sobre las políticas de Chile, México y Argentina. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 2012, Santiago de Chile, **Anais...**, Santiago: Universidad de Chile, 2012, p. 1-16.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XIII, n. 35, p.74-88, jan./abr. 1949.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n.37, p.39-58, maio/ago.2010.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Cedes-Unicamp, Campinas, n.5, p.24-40, 1980.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DE LEMOS, C. T. G. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano VII, n. 20, jan./abr. 1985.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Edição temática: ensino fundamental de nove anos**. São Paulo, v. 37, n.1, São Paulo, jan./abr.2011.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, M. S. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP entre as décadas de 1950 e 1970. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 89, v. 221, p. 72-89, 2008

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.4, p.507-523, dez. 2010.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100-Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FURLAN, E. **O trabalho docente nos diferentes modelos criados na América Latina para formação de professores das séries iniciais que se encontram em serviço**. Relatório Científico Pós-Doutorado. São Paulo: FAPESP, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.191-204, 2003.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n.1, p.90-102, maio 2009.

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: _____. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p.95-106.

GOMES, A. R. et al. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.1, p.67-93, 2006.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-35, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, M. P. R. repercussões da formação docente sobre a prática pedagógica: a relevância da escrita autobiográfica. In: IX SEMINARIO DE LA RED ESTRADO, 2012, Santiago de Chile. **Anais ...**, Santiago: Universidad de Chile, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p.31-61.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística do Professor 2009**. Brasília, DF, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formações**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KALMUS, J. **Novos modelos de formação de professores em países da América Latina: México**. Relatório Científico Pós-Doutorado. São Paulo: FAPESP, 2012.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.165, p. 189-207, 1989.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, 2003.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.65-88, mar. 2003.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p.73-94.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr.2001.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia crítica em sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.182/183, p. 98-116, 1995.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

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

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.46, p. 67-72, ago. 1983.

_____. **Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (1. ed.: 1982).

MERCADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños.** México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013, p.23-54.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R.. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, maio/ago. 2010.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009a.

_____. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2009b.

_____. A competência como o eixo da educação básica, da formação docente e do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p.191-213.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 119-138, maio/ago.2006.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. **Cultura & Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: HUCITEC, 2009, p.331-359.

OLIVEIRA, R. P. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. In: Borges, A. S. (org.). **Autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993, p.114-124.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PATTO, M. H S. Psicologia e classes subalternas. In: _____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984, p.113-159.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. (1. ed.: 1990).

PÉREZ-GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.93-114.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar**: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). 1997. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.07-26, nov. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA, S. G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional: desempenho de professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades**. Brasília, BR, 2002, p. 1-54.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.323-338, abr./jun. 2012.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério. In: REUNIÃO ANUAL DAANPED, 29. **Anais...** Caxambu, 2006.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.197-213.

SENE, D. A. G. **Rotas alternativas: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et educare**. v.1, n.2, p.199-212, jul./dez. 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. São Paulo: Cortez, 2012, p.174-184.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/ago. 2005.

SOUZA, D. T. R. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education. Tese (Doutorado), Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2001.

_____. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R. de; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.249-268.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

_____. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWARTZ, C.; CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.; ARAÚJO, V. C. (org.). **Desafios da Educação Básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, p. 45-56.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014a.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado simbólico de formação docente. In: _____. (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014b, p.95-111.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. R. Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades. Projeto de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/CNPQ, 2006.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil. In: PINK, W.; NOBLIT, G. (Orgs.). **International Handbook of Urban Education** – Series: Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, 2007, p. 609-630.

SOUZA, D. T. R. et al. O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 2006, Salvador - BA. **Anais...**, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, p. 81-103, 2002.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIBETTI, M. L. T. A angústia no ofício de professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 219-225, 2004.

_____. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, ago. 2007.

APÊNDICE A – Ficha analítica da Memória

FICHA - ESCRITA DE MEMÓRIAS

Ano de escrita das Memórias: 2004

1. Pólo: X 2. Turma: Y
3. Nome: Z
4. Idade (2004): 38 anos (22-08-1966)
5. Número de páginas: 21
6. Recursos de linguagem (epígrafes, poemas, crônicas, músicas, ou outros recursos literários): Não utiliza.
7. Organizado em 13 momentos (explicar o produto dessa organização): Sim. Faz, inicialmente, uma contextualização histórica, que nomeia de “Eu na História da Educação” (p.4).
8. Escolarização (ano e idade de ingresso na escola): Ingressa na 1ª série em 1973, aos 7 anos: “Tive meu primeiro contato com a educação em 1973 e ingressei na então primeira série, ensino tradicional em transição. ” (p.4).
8. a) Interrupção () Sim (X) Não. Quanto Tempo:
8. b) Reprovação () Sim (X) Não. Série(s):
8. c) Fatos significativos durante a escolarização: “A única experiência de avaliação traumática foi quando na 6ª série não consegui nota na área de geografia e tive que decorar mais de cento e sessenta perguntas para a professora selecionar dez para a prova. Consegui decorar todas, estudava quase o dia inteiro.” (p.6). “Eu fui alfabetizada por uma professora maravilhosa, lembro-me perfeitamente que era segura do que falava e sabia o que estava fazendo, dado ao tempo que ela tinha alfabetizadora. Quanto ao método de silabação, ela ia nos conduzindo ao conhecimento das sílabas e a formação das palavras que continham em nossa cartilha” (p.12). “A Matemática teve uma participação muito importante na minha vida de estudante. Sempre muito empenhada em todas as disciplinas, e com a Matemática não podia ser diferente” (p.14).
9. Indícios sobre o nível socioeconômico: Sobre sua família, escreve: “meu pai lia jornais todo domingo coisa que hoje leio por obrigação, minha mãe não lia, mas às vezes nos contava histórias para dormir, no entanto sempre adorei ler, na adolescência fui rata de biblioteca” (p.9).
10. Tempo de docência (ano de ingresso no magistério – quando não citar datas, inferir a partir do texto ou mencionar que não foi possível identificar): Em 1983 inicia a carreira como funcionária de creche conveniada (entidade filantrópica). Em 1981 conclui a 8ª série e, no ano seguinte, entra no 2º grau. Termina o 2º grau e logo começa a trabalhar como

Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) em uma creche municipal. Em 1989 conclui o magistério e em 1990 ingressa como professora na prefeitura (p.6).

11. Como se tornou professor (a)? Quais são os motivos enunciados para a escolha da profissão docente? Como sua prática profissional é relatada? Tem relações com o motivo enunciado da escolha?

“Em 1982 retomo meus estudos, entrando no 1º ano do 2º grau. No ano de 1988, houve a reorganização do Estado após a ditadura militar e reformas curriculares em âmbito nacional. É promulgada a nova Constituição Brasileira e a mais extensa.

Em 1985 termino o 2º grau e ingresso na P.M.S.P. Minha caminhada começa como educadora, trabalhando como ADI em uma creche municipal. ” (p.4-5).

“Desde muito nova, já tinha escolhido minha profissão, assim como minhas colegas. A diferença é que fui me encaminhando sempre na mesma direção. O estudo a escola para mim era tudo. Quando terminei o Ensino Fundamental, matriculei-me numa escola com magistério e meus planos já estavam se concretizando” (p.14).

12. Quais são os episódios mencionados como marcantes na prática docente?

“Quando avalio meus alunos procuro direcionar essa avaliação no dia a dia do aluno com participação, interesse e criatividade, essa observação é continuamente para eu poder verificar se estou interagindo com o meu aluno. Não uso o termo avaliação e sim verificação da aprendizagem, para não deixá-los nervosos e preocupados, não marco dia, faço quando acho necessário pois, a avaliação é diária, contínua e global. ” (p.6).

“A avaliação e aluno com problemas de aprendizagem sempre fora para mim sinônimo de constrangimento e impotência. Constrangimento ao tentar explicar o que não consegui entender – ‘por que esta criança não aprende?’ e impotência, pois por mais que me esforçasse não conseguia que essa criança aprendesse. Olhar para este problema a luz dos estudiosos como Constance Kamii, Piaget, Wallon e Vygotsky, mudaram consideravelmente minha sensação” (p.10)

“Poderei olhar com mais tranquilidade para os alunos com dificuldade de aprendizagem e planejar melhor minhas intervenções, buscarei desenvolver a autonomia, sabendo que esta dependerá das situações de troca que eu permitir e da minha própria postura em relação a eles” (p.10).

13. Impressões e sentimentos despertados (referidos) pela escrita das memórias. Possíveis articulações dessas impressões com a formação docente (evidências presentes no texto): Sentiu-se em um “túnel do tempo” (p.3): “No momento em que iniciei meu trabalho me vi num túnel do tempo. Antigas lembranças fatos aos quais nem lembrava mais fez me refletir. Fatos de mudanças com relação a nossa educação que interferem em minha vida escolar e pessoal” (p.3).

“Não adianta descrever os fatos de vida, mas desenvolver um ponto de vista pedagógico, e para isso tem que compreender para transformar. Vou pôr em prática tudo que aprendi” (p.20).

14. O que menciona sobre a relação com a escrita e com a leitura antes, durante e depois do PEC: “Os livros de hoje tentam adequar-se ao modelo de educação vigente e acabaram conseguindo estão tão confusos quanto. Não são tradicionais nem construtivistas. São compostos por textos extensos e atividades muitas vezes confusas, que os alunos não conseguem interpretar sozinhos, outras vezes tão simplórias que não oferecem nenhum desafio ou reflexão ao aluno, deixando de ser significativo motivador... os livros de minha

época podiam não ser nenhum modelo, mas pelo menos entendíamos o que líamos e podíamos fazer os exercícios sozinhos, não eram a miscelânea de hoje, eram claros. ” (p.8). “Procuro incentivar o prazer de ler, lendo para eles [alunos] livros que eu escolho ou o que eles trazem, deixo livros ao alcance deles, pois acho isso muito importante. O indivíduo leitor acaba sendo o indivíduo letrado, crítico, que interage com o mundo e que se alfabetiza mais rápido. ” (p.8).

“Creio que ajudar crianças a descobrir o prazer da escrita e da leitura e através delas a comunicar este mesmo prazer à família é o que de melhor pode existir em se tratando de lecionar” (p.11).

Seu contato com a leitura, durante a escolarização, é descrito do seguinte modo: “O nosso contato com a leitura era somente esse e nós aprendemos a ler e a escrever utilizando a cartilha Patinho Feio. Na segunda série, recebemos um livro com pequenos textos, com gravuras coloridas, protagonizadas por um cachorro, o Peri, e um gato, o Moleza. Lembro-me também que sempre fui boa aluna. Na Segunda série, escrevia muito bem, sem erros de ortografia. Já na segunda série minha avó pedia-me que escrevesse cartas para seus filhos que moravam em Minas Gerais. Escrevia-as com muito orgulho, pois estava sendo útil a uma pessoa que tão bem cuidava de mim. ” (p.12).

- 15. O que menciona sobre o PEC:** “Acontecem mudanças através da LDB: a progressão continuada e no segundo semestre de 2001, o governo oferece aos professores titulares o PEC, aprimorando o conhecimento dos professores. ” (p.5). Acredita que a avaliação do PEC foi realizada em uma “forma tradicional” (p.6) e não concordou com os critérios adotados. “O PEC na minha vida pessoal vem significado no dia-a-dia vários momentos de reflexão. É construção de novos conhecimentos, e vem a minha memória várias coisas: questionamentos, tecnologia, memórias, novos valores, globalização, informações, elétrica etc. É através dos novos conhecimentos é que devemos trabalhar reconstruindo novos saberes e adaptar-se as novas práticas pedagógicas. O cotidiano da escola no início havia ainda uma resistência por parte de alguns colegas, ainda falta reflexão para aceitar mudanças. ” (p.7).

“No ano de 2003 sonho levar até o fim este curso, aproveitar o Máximo dele e espero que ele me dê subsídios para realizar o sonho que tenho acalentado ‘de ser uma profissional melhor’. O que de certa forma vem se concretizando pois através dos estudos e da troca de ideias deste curso tenho conseguido um olhar diferenciado para minha classe e vejo minhas esperanças serem renovadas” (p.11).

“Tudo isso fez com que refletisse sobre a minha ação e avaliasse o meu trabalho. Verifiquei que não estava totalmente errada, mas que deveria mudar em relação a certas maneiras de conduzir minhas aulas. Pois, sou uma pessoa crítica, querendo sempre me envolver por inteiro em busca de uma realização mais consciente e mais adequada ao meu educando. Sempre procuro estar em constante mudança, me aperfeiçoando nos conhecimentos, na maneira de medir o conhecimento do meu aluno. Referente às minhas perspectivas profissionais, espero que nossos governantes reconheçam os nossos trabalhos, e valorizem e nos deem uma remuneração mais condizente. Quanto ao trabalho na escola, há necessidade de que o trabalho coletivo seja mais consciente e participativo, pois a necessidade de um suporte metodológico, científico e profissional é muito importante para o crescimento da educação em nosso país” (p.20).

- 16. Menções das novas tecnologias no processo formativo:** “O meu olhar sobre o cotidiano da escola, vejo que não há muita diferença entre as escolas, todos possuem os mesmos problemas e as mesmas dificuldades, como aluna do PEC percebo que o método não mudou muito, a avaliação é conteudista, o que muda um pouco são as atividades em grupo, as VCR

e as teleconferências. Este cursou levou-me a refletir, com esse repensar e mudar a nossa prática, apesar do cansado ser grande” (p.7).

- 17. Levantar questões e dúvidas a serem inseridas no roteiro da entrevista com as professoras.** Fala que sempre procura estar se “aperfeiçoando” (p.20). Continua realizando outros cursos de formação? Com o término do curso, sente que houve mudanças na prática?

APÊNDICE B – Municípios atendidos pelo PEC Municípios I

Municípios atendidos no PEC/Municípios I (2003/2004)

Nº pólos	Municípios	Quantidade de turmas
01	Assis	01 turma
02	Bertioga	01 turma
03	Carapicuíba	01 turma
04	Guarulhos	04 turmas
05	Itaquaquecetuba	01 turma
06	Itapeva	01 turma
07	Itu	02 turmas
08	Mauá	02 turmas
09	Mogi das Cruzes	02 turmas
10	Osasco	03 turmas
11	Santo André	06 turmas
12	Santos	03 turmas
13	São Bernardo do Campo	03 turmas
14	São Sebastião	03 turmas
15	São Vicente	01 turma
16	Taboão da Serra	02 turmas
17	São Paulo	24 turmas

Distribuição de turmas em São Paulo

Nº pólos	Bairros de São Paulo	Quantidade de turmas
01	Artur Alvim	06 turmas
02	Butantã	06 turmas
03	Casa Verde	03 turmas
04	Penha	03 turmas
05	São Miguel Paulista	03 turmas
06	Tatuapé	03 turmas

APÊNDICE C – Alguns excertos extraídos do Grupo Focal sobre os efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente

a) Aprofundar estudos e progressão na carreira

“Com tudo o que eu vi no PEC, com todo o embasamento de experiência, nossa! Coisas maravilhosas que foram trazidas para nós. Eu consegui me informar de uma forma tão grande, que eu vi que tinha de desenvolver aquilo, mas eu não sabia o que estava fazendo. Então comecei a observar nas crianças o que elas gostavam, que elas gostavam de fita na roupa, alguma coisinha, tudo que chamava a atenção. Eu fui registrando e desenvolvendo um material pedagógico para trabalhar com as minhas crianças nessa faixa etária com a sucata. Foram três anos de pesquisa que eu fiz, 2004 a 2007 fiz esse material de pesquisa, como uma proposta do módulo de matemática, que tem atividades que eu teria de desenvolver com a minha sala, e eu comecei ali, com cores, formas, estampas. [...] Cheguei em 2007 com o projeto: ‘Brincando e construindo a aprendizagem em sala de berçário I’, que foi assim o auge do meu projeto. Descobri quatro kits de materiais para trabalhar o sensorial e motor delas. E me inscrevi também nos professores do Brasil, e na lista estadual fiquei em décimo terceiro. Então foi muito legal para mim, tomei isso como possibilidades na minha carreira. *De monitora de creche eu fui passada para coordenadora de desenvolvimento infantil. E consegui esse cargo devido ao curso superior, né?* Então foi uma grande valorização. Foi aí que eu comecei a incentivar os meus parceiros, foi aí que eu vi que elas são tão maravilhosas e que sem a formação delas elas não estavam vendo que era maravilhosa, e o que elas faziam tinha um grande valor de aprendizagem para aquela faixa etária.” (M., grupo focal)

b) Melhoria salarial

“Eu tenho um bloqueio, eu faço, mas acho que é muito além do que eu deveria fazer. Primeiro eu falo com a criança, criança de dez anos ou vamos pegar os menorzinhos de sete. A mãe não olha, não cuida, não está nem aí. E é você que tem de fazer isso, porque se não for você ele (aluno) não tem ninguém. *O PEC não mudou minha visão com relação a isso, acho que me ampliou sim a questão de você ter uma formação universitária.* Que no caso da prefeitura de São Paulo *você muda de categoria*, que a gente estava conversando lá na hora do café. *Agora você fala sou CAT3, categoria três, dos professores especialistas a gente não é CLT. O CAT3 a melhora no salário*, mas não mudou minha visão. Eu acho que a escola, principalmente a pública que faz muito esse papel assistencialista, mesmo você não aceitando”. (I., grupo focal)

c) Realização pessoal e profissional

“Eu sempre digo para os professores da escola que eu trabalho, o aluno não é da escola o aluno é meu. Que todos, todos, todos deveriam passar essa experiência que eu passei, que nós passamos essas, aulas do PEC, os encontros e a semana que passamos aqui (USP) duas vezes que foi muito bom. Eu falo para meu filho, *eu tinha ciências contábeis eu não tinha Pedagogia. Depois eu fui fazer o magistério porque eu não me identifiquei como contadora*, Deus me livre! Aquele lugar fechado eu tinha de fazer o balancete, aquilo para mim era um horror. E por vir de um pai que já era professor, eu falei isso na minha memória. Quando surgiu a história de que o PEC não era reconhecido, não sei se vocês passaram por isso também. *Eu falei ‘não, se vocês tivessem estado naquela semana na USP, porque a USP até então era um lugar em que eu jamais me via’.* Porque eu era uma pessoa de outro mundo, de uma outra cidade. E de repente ela veio para a minha vida, e eu falo sempre isso para

elas, vocês deveriam ter tido esta oportunidade de conhecer a USP, conhecer o PEC e participar, dos encontros. Conhecemos pessoas, tivemos oportunidades, fizemos oportunidades. Hoje não estamos em muitos, mas antes estávamos em muitos, muitos grupos. Depois eu voltei mais duas vezes aqui, eu tenho recordação da Maria Antonieta e foi muito bom também. Então quando elas começam a se achar que elas fizeram Pedagogia, que o PEC é isso e o PEC é aquilo. Mas se vocês tivessem feito saberiam o valor que teve. Eu sempre falo para o meu filho, eu queria que você tivesse essa chance... Para mim foi muito bom! Para a A. eu também acredito, porque eu conheço muito. Porque você gastou o que? Seu tempo só, então para a gente foi um prêmio, eu considero assim. E é isso". (M.A., grupo focal)

d) Subsídios para a prática

"Por mais que você pense 'minha função não é essa', é mentira! A gente sempre tem um olhar para isso, só que o governo manda lá uma prova para o seu aluno fazer, e ele (governo) não quer saber. Ele quer uma nota maior, que você precisa... tem que reciclar o professor porque ele é incompetente. A clientela que você tem não interessa! E essa é a realidade. Se preocupa com uma porção de coisas e o governo não tem esse olhar. Tudo tinha que mudar para a gente poder fazer um trabalho. [...] Às vezes a gente fica: 'Vamos mudar, vamos mudar', mas só muda a sala de aula, só muda o professor, só muda o ambiente. Tem que unir a teoria com a sua prática, que é excelente o PEC ou qualquer outro curso universitário que você tenha feito. Ele está te dando essa visão teórica que eu posso unir com a minha prática na sala de aula, isso é legal! Acho que é isso que vale, quando você cai na sala você diz: 'Meu Deus, cadê aquela coisa toda que eu vi, que eu ouvi? Não consigo aplicar aqui. Porque não dá certo?'. É isso que está acontecendo". (I., grupo focal)

"O PEC foi uma evolução na minha prática, porque agora você pode falar alguma coisa e dizer 'de acordo com o fulano de tal', são que eu nem vou falar aqui senão alguém vai ficar bravo (risos). Nós temos uma aversão a tudo que é nacional, na baixada, Guarujá, nós estávamos querendo o autógrafo do homem... qual o nome mesmo? Aquele da escola da ponte em Portugal. Ele é desse tamanhinho, peguei uma fila para pegar autógrafo dele, falar com ele, falar que eu tinha conhecido ele através de um curso que eu fiz. E que meu sonho era conhecer a escola da ponte em Portugal. Mas aqui no Brasil é real e lá é euros, jamais eu consigo ir. Ele disse 'entra em contato comigo que a gente vê um intercâmbio'. Mas eu tenho vergonha, tenho vergonha de tudo. E esse ano eu não sei qual vai ser o educador... É o Nóvoa? Quando eu via a cara do homem pensar ser um grandão, mas imagina! Era bem pequenininho e a fila ó! Demorou, só não comprei o livro dele porque era muito euros". (M.A., grupo focal)

"Melhorou a carreira? Melhorou meus conhecimentos, graças a Deus. Teve até um caso de uma professora que deu entrada nos papéis da aposentadoria e os papéis voltaram, uma coisa que nunca deveria ter acontecido. E eu estou na esperança das minhas, eu que estou quase com sessenta anos (risos)... Quase não eu estou com sessenta já (risos)". (M.R., grupo focal)

e) Valorização profissional e pessoal

"Eu não posso deixar de falar que através da nossa formação, o PEC, muita política e batalhas. Conseguimos melhorias para educadoras de desenvolvimento infantil enquadradas no quadro do magistério. A partir desta Lei, Lei mesmo, municipal, conseguimos a formação das demais, todas estão cursando a faculdade gente! E a prefeitura bancando elas". (M., grupo focal)

"A minha experiência com o curso foi compartilhado na cidade toda, tiveram pessoas da cidade toda. Então mudou a realidade de muitas EMEIs, muitas das professoras que fizeram era da educação infantil e no caso monitoras de creche. Houve uma repercussão na cidade

porque vários lugares foram feitas a reformulação do assistencialismo. *Foi um processo de transformação mesmo, de conhecimento e valorização pessoal. Aí começou lutas de classes, das monitoras para se conseguir a valorização. Uma conscientização nossa, do nosso papel... não só na sala de aula, mas na vida de cada uma*". (M., grupo focal)

f) Continuidade nos estudos

"Eu gosto muito de educação infantil, me realizei na educação infantil. Só tive uma frustração, que eu não consegui... que quando eu fui fazer magistério não era bem magistério que eu queria fazer. Eu queria fazer artes cênicas, mas por questões financeiras e outras coisas... *acho que eu vou fazer artes cênicas agora* (risos)". (N., grupo focal)

"*Os meus planos é fazer uma pós*, eu não consegui ainda porque tive de dar uma parada porque meu filho está terminando a faculdade, e aí não dá né? *E continuar na educação vendo o que vem por aí. E continuar sendo uma pesquisadora, porque me descobri pesquisadora* (risos). E é isso". (M., grupo focal)

"Eu já estou numa fase da minha vida né? [...] *E agora estou fazendo um curso de pós em gestão*, quando que acaba mesmo? Agosto a gente (A.) termina. *Então só falta esse curso para eu assumir gestão. Eu fico orgulhosa por que não foi politicagem que me colocou foi o meu trabalho e a visão do diretor sobre o meu trabalho*. Porque eu estou por conta do diretor e também do projeto né? Porque quando você ganha... você abre outros caminhos para você". (A., grupo focal)

APÊNDICE D – Questionário

PESQUISA SOBRE PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

São Paulo, 24 de janeiro de 2014.

Prezado(a) Professor(a):

Convidamos você para participar de uma pesquisa que busca informações sobre as repercussões dos programas especiais de formação de professores nas trajetórias pessoal e profissional de seus participantes.

Os programas especiais foram desenvolvidos nos últimos 20 anos, com duração de 18 meses a 3 anos, por meio de convênios entre Secretarias de Educação e universidades públicas e privadas, visando à formação superior do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Como exemplos de programas dessa natureza temos o PEC Formação Universitária (oferecido pela USP e PUC-SP), a Pedagogia Cidadã (UNESP) e o PROESF (Unicamp).

A coleta de dados será realizada em duas etapas:

1. Questionário para a obtenção de informações gerais sobre a trajetória profissional e a formação;
2. Entrevistas com alguns docentes da rede pública de Educação, que serão convidados em momento posterior, segundo os objetivos da pesquisa e a disponibilidade de participação.

Neste momento da pesquisa, convidamos-lhe a participar da primeira etapa. Para isso, enviamos o questionário e contamos com sua valorosa colaboração. No tratamento dos dados o anonimato será garantido, sendo assim, sinta-se à vontade para manifestar suas opiniões.

Caso precise, utilize o campo “observações”, ao final do questionário, para comentar o que considerar necessário.

Após o preenchimento, solicitamos, por gentileza, que encaminhe pelo correio, no envelope selado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e o Questionário, endereçando-os para:

Daniele Kohmoto Amaral / Denise Trento R. Souza
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
CEP: 05508-040 São Paulo-SP.

Desde já, agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Daniele Kohmoto Amaral (Doutoranda FEUSP)
E-mail: danieleka@usp.br Telefone: (11) 97247-3493

Denise Trento Rebello de Souza (Docente FEUSP)
E-mail: dtrento@usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, colaborador(a) da pesquisa, após a leitura da CARTA CONVITE DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada **Efeitos da participação em programas especiais de formação de professores nas trajetórias profissionais de seus egressos**, realizada por Daniele Kohmoto Amaral, com orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local) _____ (Data) _____

Assinatura do(a) colaborador(a)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação
2014

Código _____

SEUS DADOS

Nome: _____

Telefone: () _____ E-mail: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Estado civil: _____ Número de filhos: _____

Número de pessoas que moram em sua casa (*incluindo você*): _____Renda familiar (*salários mínimos*):

- (A) Até 2 (Até R\$ 1.244)
- (B) Mais de 2 a 3 (Mais de R\$ 1.244 a R\$ 1.866)
- (C) Mais de 3 a 5 (Mais de R\$ 1.866 a R\$ 3.110)
- (D) Mais de 5 a 10 (Mais de R\$ 3.110 a R\$ 6.220)
- (E) Mais de 10 a 20 (Mais de R\$ 6.220 a R\$ 12.440)
- (F) Mais de 20 (Mais de R\$ 12.440)

SUA PROFISSÃO

1. Ano de início do exercício do magistério: _____

2. Ano de ingresso na rede municipal de ensino: _____

3. Nível(eis) de Ensino em que atua: (*assinale uma ou mais alternativas*)

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino Médio
- (E) Ensino Superior

4. Vínculo atual com a rede municipal de ensino:

- (A) Professor(a)
- (B) Coordenador(a)
- (C) Diretor(a)
- (D) Supervisor(a)
- (E) Outro (*especificar*): _____

5. Acumula cargos: ☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, especificar:

- (A) Rede pública municipal.
- (B) Rede pública estadual
- (C) Rede particular
- (D) Outro (*especificar*): _____

Vínculo referente ao segundo cargo:

- (A) Professor(a)
- (B) Coordenador(a)
- (C) Diretor(a)
- (D) Supervisor(a)
- (E) Outro (*especificar*): _____

6. Nos últimos 10 anos:

6.1 Você mudou de função? ☐ Sim ☐ Não (*caso negativo, seguir para a questão 7*)

Qual era sua função anterior?

- (A) Professor(a)
- (B) Coordenador(a)
- (C) Diretor(a)
- (D) Supervisor(a)
- (E) Outro (*especificar*): _____

6.2 A mudança de função teve alguma relação com algum evento específico? (*assinale uma ou mais alternativas*)

- (A) Concurso público
- (B) Mudança de rede pública para particular
- (C) Realização de cursos de formação (*especificar*): _____
- (D) Outro (*especificar*): _____

7. Interrompeu a carreira docente: ☐ Sim ☐ Não.

Em caso afirmativo, quando e por quais motivos? _____

FORMAÇÃO INICIAL

8. Ao realizar o PEC, estava com quanto tempo de docência?

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

FORMAÇÃO CONTINUADA

9. Após o PEC, realizou outros cursos: Aperfeiçoamento, Curso Superior, Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)?

☐ **Sim** ☐ **Não** *(caso negativo, seguir para a questão 14)*

10. O que motivou a realizar outros cursos? *(assinale uma ou mais alternativas)*

(A) Aprofundar estudos

(B) Imposições da Secretaria da Educação

(C) Melhoria das condições salariais

(D) Possibilidade de mudar de cargo

(E) Realização pessoal e profissional

(F) Subsídios para a prática

(G) Ter convênio com a Secretaria de Educação

(H) Ter sido gratuito

(I) Ter sido ofertado por universidades públicas

(J) Outro *(especificar)*: _____

11. Aperfeiçoamento/Aprimoramento: ☐ **Sim** ☐ **Não**

11.1 Instituição: _____ ☐ pública ☐ particular

Curso: _____ ☐ **presencial** ☐ **a distância** ☐ **semipresencial**

☐ Completo

Ano de início:

Ano de conclusão:

☐ Incompleto

Ano de início:

Ano/Semestre da interrupção:

Motivo da interrupção: _____

11.2 Instituição: _____ ☐ pública ☐ particular

Curso: _____ ☐ **presencial** ☐ **a distância** ☐ **semipresencial**

☐ Completo

Ano de início:

Ano de conclusão:

☐ Incompleto

Ano de início:

Ano/Semestre da interrupção:

Motivo da interrupção: _____

12. Outro Curso Superior: ☐ Sim ☐ Não12.1 Instituição: _____ ☐ pública ☐ particularCurso: _____ ☐ presencial ☐ a distância ☐ semipresencial

☐ Completo Ano de início: Ano de conclusão:
☐ Incompleto Ano de início: Ano/Semestre da interrupção:
 Motivo da interrupção: _____

12.2 Instituição: _____ ☐ pública ☐ particularCurso: _____ ☐ presencial ☐ a distância ☐ semipresencial

☐ Completo Ano de início: Ano de conclusão:
☐ Incompleto Ano de início: Ano/Semestre da interrupção:
 Motivo da interrupção: _____

13. Pós-Graduação:**13.1 Especialização:** ☐ Sim ☐ NãoInstituição: _____ ☐ pública ☐ particularCurso: _____ ☐ presencial ☐ a distância ☐ semipresencial

☐ Completo Ano de início: Ano de conclusão:
☐ Incompleto Ano de início: Ano/Semestre da interrupção:
 Motivo da interrupção: _____

13.2 Mestrado: ☐ Sim ☐ NãoInstituição: _____ ☐ pública ☐ particularCurso: _____ ☐ presencial ☐ a distância ☐ semipresencial

☐ Completo Ano de início: Ano de conclusão:
☐ Incompleto Ano de início: Ano/Semestre da interrupção:
 Motivo da interrupção: _____

13.3 Doutorado: ☐ Sim ☐ NãoInstituição: _____ ☐ pública ☐ particularCurso: _____ ☐ presencial ☐ a distância ☐ semipresencial

☐ Completo Ano de início: Ano de conclusão:
☐ Incompleto Ano de início: Ano/Semestre da interrupção:
 Motivo da interrupção: _____

SOBRE SUA FORMAÇÃO

14. Em sua opinião, o curso PEC contribuiu para: *(assinalar o nível de contribuição para cada item)*

	Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu muito
Adquirir segurança para a docência	☐	☐	☐
Aprofundar estudos	☐	☐	☐
Melhorar as condições salariais	☐	☐	☐
Mudar de cargo	☐	☐	☐
Melhorar as práticas pedagógicas	☐	☐	☐
Outro (especificar): _____	☐	☐	☐

15. Pretende realizar outros cursos: Aperfeiçoamento, Curso Superior, Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)? ☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, quais?

Curso	Objetivo
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

OBSERVAÇÕES QUE JULGA IMPORTANTE PARA A TEMÁTICA DESTA PESQUISA

Data de preenchimento do questionário: _____

Apêndice E – Apresentação para o Grupo Focal

ESTUDO SOBRE EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE SEUS EGRESSOS

Daniele Kohmoto Amaral, FEUSP, danieleka@usp.br
Denise Trento Rebello de Souza, FEUSP, dtrento@usp.br

Introdução

- ▶ Pesquisa de Doutorado;
- ▶ Vinculada aos projetos:
 - “Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades”, (CNPq) (2006 a 2009);
 - “Construção de novos saberes docentes: limites e possibilidades dos Programas Especiais de formação de professores em nível superior”, vinculado a um Projeto Temático FAPESP (2010 a 2013)
- ▶ Coordenação IPUSP e FEUSP.

Objetivos principais

- Compreender os desafios da formação em Programas Especiais e suas implicações no desenvolvimento profissional docente;
- Mapear as implicações dessa formação nas trajetórias profissionais: seus desdobramentos;
- Debater sobre o desenvolvimento das trajetórias profissionais na contemporaneidade.

Procedimentos metodológicos

- Três etapas para congregar, obter e sistematizar os materiais teóricos e empíricos:
 - (1) pesquisa teórica e sistematização de materiais (Memórias e TCC de diferentes pólos),
 - (2) elaboração e aplicação de questionários (amostragem),
 - (3) entrevistas (etapa atual).

Grupo focal

- ▶ Encontro para troca de opiniões;
- ▶ Objetivo: Conhecer, a partir da interação entre as participantes, opiniões, reações, conceitos manifestados pelo grupo sobre o tema proposto, no caso, sobre as repercussões do PEC para as trajetórias profissionais

Questões para conversa

- ▶ Após 10 anos da realização do PEC:
 - O que ficou de mais significativo da experiência do curso?
 - O que tem sido oferecido a vocês como possibilidade de estudos e formação?
 - na rede em que trabalha; na escola; noutros espaços
 - Como é essa organização (na escola, vida pessoal) para a realização de cursos?
 - O PEC trouxe implicações para sua trajetória profissional?
 - Carreira docente no momento atual
 - Quais seus planos?