

Formação de professoras em nível superior *simultânea à atuação na educação básica*

Teacher qualification in higher education
whilst performing in elementary education

Formación docente en nivel superior
simultánea a la actuación en la educación básica

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS*

Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil

MARIA COUTO CUNHA**

Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil

RESUMO: No presente artigo discute-se de que maneira docentes das redes públicas de ensino do Estado da Bahia protagonizaram o contexto no qual se percebeu uma indução, por parte do poder público, para que todos tivessem um curso de licenciatura como formação mínima, a fim de atuar nos anos iniciais da educação básica. Os princípios da etnometodologia foram fundamentais na pesquisa de campo para a compreensão dos resultados, os quais indicam o quanto é preciso considerar a subjetividade dos professores em formação, com a finalidade de avaliar políticas de elevação da escolarização dos docentes deste nível de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Políticas educacionais.

ABSTRACT: The present article discusses the way teachers from the public school system of the state of Bahia led the context in which an induction, by the State, was perceived, that all must have bachelor's

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professora do Departamento I da Faculdade de Educação da UFBA e tutora do Programa de Educação Tutorial. *E-mail:* martaliciatelesbr@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Coordenadora da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação da UFBA. *E-mail:* mariacoutocunha@gmail.com.

degree as minimum qualification in order to act in the first years of elementary education. The principles of ethnomethodology were primordial in the field of research to understand the results, which indicate how necessary it is to consider the subjectiveness of the teachers in academic training, to evaluate the schooling improvement policies of the teachers in this level of instruction.

Keywords: Teacher qualification. Pedagogy. Educational policies

RESUMEN: En el presente artículo se discute de qué manera docentes de las redes públicas de enseñanza del Estado de Bahía protagonizaron el contexto en el que se percibió una inducción, por parte del poder público, para que todos tuvieran un curso de licenciatura como formación mínima, a fin de actuar en los años iniciales de la educación básica. Los principios de la etnometodología fueron fundamentales en la investigación de campo para la comprensión de los resultados, los cuales indican cuánto es necesario considerar la subjetividad de los profesores en formación, con la finalidad de evaluar políticas de elevación de la escolarización de los docentes de este nivel de enseñanza.

Palabras clave: Formación de profesores. Pedagogía. Políticas educativas.

Introdução

Os dilemas observados na análise das informações recolhidas junto às professoras que colaboraram durante a pesquisa empírica deste estudo aparecem, metaforicamente, no decorrer do artigo, através dos verbos “dever”, “poder” e “querer” cursar Pedagogia. Esses verbos, do ponto de vista da ação-reflexão-ação, representam as tensões constitutivas da nossa subjetividade. Portanto, revelam-se como chave importante na compreensão de como os professores das etapas iniciais da educação básica, das redes públicas de ensino, lidam com a necessidade imposta pelo Estado brasileiro, desde a década de noventa do século passado, de que os profissionais devam possuir uma licenciatura.

De acordo com Rey (2011), compreender as tensões próprias da subjetividade dos sujeitos implica pensar nas dimensões individual e social da relação estabelecida entre os sujeitos, as condições reais do tempo vivido e os “outros” envolvidos, direta e indiretamente, em uma determinada ação e a atribuição de sentido para a ação.

A percepção de que há uma rede indissociada entre o indivíduo e a sociedade nos remete às ideias defendidas por Norbert Elias (1994), na abordagem teórica sobre as maneiras como ocorrem, dinamicamente, o processo sócio-histórico de individuação, no qual os sujeitos tornam-se membros da sociedade, que também é, ela própria, uma construção. Trata-se de perceber o modo como os indivíduos “constroem socialmente a realidade.” (BERGER e LUCKMANN, 2004), ou seja, como os professores – nosso interesse neste artigo – produzem, material e simbolicamente, caminhos e sentidos, na busca pela elevação da escolarização em um tempo de muitas mudanças, introduzidas pelo quadro normativo legal brasileiro, que impactam, diretamente, na profissão docente.

Assim, chegamos ao nosso propósito, qual seja, o interesse em conhecer o que dizem e como agem os professores que não possuíam um diploma de licenciatura antes de ingressar na profissão docente, sobre a necessidade de se graduarem em nível superior, bem como as estratégias utilizadas para cursarem a licenciatura em Pedagogia e serem bem sucedidas nessa empreitada.

A perspectiva posta nasce a partir do diálogo com afirmações de Stephen Ball (2011), as quais revelam existir uma concentração de estudos na área das políticas públicas educacionais que valoriza a base ideológica e os processos de mudança no setor público. Entretanto, pouca atenção tem sido observada por ele às transformações dos valores e das culturas das pessoas que participam dos rumos dessas políticas.

Mesmo cientes de que o referido autor tem como base pesquisas desenvolvidas no Reino Unido, consideramos pertinente participar desse movimento, em busca de abordagens que considerem os valores e as culturas forjadas no âmbito da categoria profissional docente. Isto porque há uma relação constante com as demandas geradas pelas inúmeras iniciativas de diversas políticas públicas, que têm esses professores como público-alvo.

Dito isso, neste artigo temos a finalidade de compartilhar o nosso entendimento acerca das estratégias utilizadas pelos professores das redes públicas de ensino, na Bahia, que cursaram uma turma de Pedagogia, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). Trata-se de estratégias para resolver os dilemas que as faziam “querer” um diploma, através de um processo que envolvia a avaliação das dificuldades, possibilidades e dos ganhos reais obtidos com a conquista, no contexto das políticas educativas voltadas para a elevação da formação dos professores.

É importante registrar que o Parfor faz parte de uma política pública articulada entre as esferas federal, estadual e municipal, voltada para aperfeiçoar e titular os professores das redes públicas em cursos presenciais e a distância. (BRASIL, 2009). Os cursos são ofertados somente por instituições públicas de ensino superior, que devem realizar um processo seletivo especial para os professores em efetivo exercício da docência, ou seja, ministrando aulas na educação básica.

Nesse contexto, como se sabe, os docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam uma particularidade, no interior da

categoria profissional dos professores: é preciso lembrar que, até há pouco tempo, não era necessário ter concluído um curso de nível superior para atuar nas etapas iniciais da educação básica. Isto é, o curso de magistério de nível médio foi, para muitos, a porta de entrada para a docência e não o curso de licenciatura, sendo este último considerado desejável pelo poder público a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A discussão aqui proposta foi organizada em quatro momentos, além desta Introdução e das Considerações Finais. O primeiro visa situar a metodologia, o campo empírico e os princípios que orientaram o trabalho investigativo e os três últimos correspondem à discussão sobre os dados colhidos na pesquisa.

Notas sobre a metodologia e campo empírico

Para dar conta da discussão proposta na Introdução, revisitamos parte dos dados recolhidos entre 2011 e 2014, durante nossa pesquisa de doutorado, para refletir sobre como os professores que atuam nas etapas iniciais da educação básica — educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental — vivenciavam a “pressão” a que estavam sendo submetidos quanto à necessidade de terem um diploma de nível superior em Pedagogia. Esses dados foram colhidos através de um questionário que versava sobre características pessoais, formação pessoal e familiar, experiências e expectativas profissionais, acesso a bens culturais e de consumo e sobre iniciativas para cursar o ensino superior. Esse questionário possibilitou conhecer melhor a turma e escolher as colaboradoras para a fase posterior da pesquisa de aprofundamento das questões focalizadas neste artigo.

O questionário exploratório foi aplicado a 34 sujeitos numa turma de 37 docentes. A análise indicou, como hipótese de trabalho, o fato de que as professoras se sentiam “obrigadas” a cursar uma licenciatura, desde que tomaram conhecimento da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a qual instituiu, nas Disposições Transitórias, a *Década da Educação* e a necessidade de que todos os professores tivessem o curso superior ou fossem treinados em serviço.

A partir da hipótese de trabalho, a principal perspectiva foi conhecer de que maneira, na vida cotidiana, as professoras produziram regras e estratégias que as ajudavam a refletir e a agir em busca de uma formação de nível superior, de modo a fazer sentido a rotina cansativa que vivenciavam entre a dinâmica dos seus lares, da escola em que atuavam e da universidade que frequentavam. Os dados do questionário serviram para a identificação de dez professoras dessa turma, que aceitaram o convite e foram entrevistadas, posteriormente.

O cotidiano das professoras pesquisadas consistia em frequentar, regularmente, as aulas e desenvolver todas as atividades acadêmicas do curso de Pedagogia, ao lado

da rotina de trabalho como docentes nas redes públicas de ensino, e era a nossa rotina, também, acompanhá-las durante o processo formativo, ou seja, observá-las durante as aulas, intervalos, almoços, trabalhos em grupo, apresentações em diversas aulas. Assim, para este artigo, analisou-se o registro da observação desse acompanhamento e a visita realizada em uma escola pública, na qual atuavam três docentes do curso de Pedagogia Parfor.

A etnometodologia foi a perspectiva teórica que nos ajudou a trilhar o caminho, diante da expectativa em perceber como as professoras construía as regras que definiam cursar Pedagogia como uma prioridade em suas vidas pessoais e profissionais. Sobre isto alerta Macedo (2004):

O que permanece sociologicamente essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida desses indivíduos concretos e, portanto, não possui status empírico à parte dessas vidas (p. 59).

As estratégias foram utilizadas de acordo com o que se captou ser considerado pertinente à abordagem da etnometodologia, pelo incentivo observado para que os pesquisadores procurem "(...) analisar os métodos — ou, se quisermos, os procedimentos — que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana." (COULON, 1998, p.15).

O perfil das professoras e o ensino superior

A história das professoras com o ensino superior, antes de ingressarem no curso de Pedagogia Parfor, revela aspectos que serão importantes para a compreensão da discussão proposta nos próximos tópicos: a) onze professoras haviam iniciado o curso de Pedagogia em instituições privadas, sem terem conseguido concluir os estudos; b) uma professora havia concluído o curso Normal Superior em uma instituição privada, dentro desse processo de ir em busca do diploma e, por não se sentir satisfeita, queria realizar o sonho de cursar Pedagogia; c) oito professoras já tinham um curso superior em uma área incompatível com a função que exerciam no Magistério; d) quatorze professoras ingressaram no curso de Pedagogia Parfor como primeira experiência na universidade.

Convém registrar que as docentes que participaram da pesquisa possuem mais de dez anos de experiência na profissão docente, sendo que oito estão muito próximas à aposentadoria por tempo de serviço. A turma é formada majoritariamente por mulheres, tendo apenas uma pessoa do sexo masculino. Em relação à idade, possuem entre 35 e 60 anos, sendo que 20 têm idade acima de 45 anos. Quanto ao acesso à escola, guardam, na memória, uma história marcada por muita dificuldade para a conclusão da

educação básica, principalmente, a partir do ensino médio e com poucas chances para prestarem vestibular e lograrem êxito.

Entre as docentes pesquisadas, 26 cursaram o magistério como curso profissionalizante, ao término do ensino médio, e com esse certificado se tornaram professoras das redes públicas de ensino. As demais ingressaram na profissão com o diploma de nível médio ou não tinham ainda concluído a educação básica, à época. Três somente concluíram o ensino médio quando já eram docentes.

As colaboradoras que participaram da pesquisa são funcionárias públicas efetivas, com exceção de três, que não faziam parte do quadro efetivo da rede estadual ou municipal de educação no Estado da Bahia, subordinadas às novas formas precarizadas de contrato, vez que o Governo do Estado realiza, regularmente, seleção pública para a contratação de professores temporários. O curso foi realizado em Salvador, através da Universidade Federal da Bahia, atendendo a professores da região e de mais duas cidades do interior do Estado.

Docente da educação básica “deve” cursar licenciatura!

Ao ingressarem na carreira docente, a maioria das professoras estava submetida à lógica da progressão e obtenção de maior *status* profissional, com base na ideia, presente na maioria dos Planos de Cargos e Salários, de que o tempo de serviço era o principal elemento norteador de benefícios a serem conquistados, a saber, licença-prêmio e progressivos aumentos salariais. Essa lógica foi colocada em xeque quando, apesar de terem galgado muitos anos de experiência, elas sentiram-se desprestigiadas por não terem um diploma de nível superior, já que não conseguiam progredir salarialmente, e tampouco eram reconhecidas pelos colegas de profissão e gestores das escolas em que atuam. Essa lógica é apontada por Weber, quando afirma que

O funcionário se prepara para uma ‘carreira’ dentro da ordem hierárquica do serviço público. Passa dos cargos inferiores e de menor remuneração para os postos mais elevados. O funcionário médio naturalmente deseja uma fixação mecânica das condições de promoção: se não de cargos, pelo menos de níveis de salário. Deseja que sejam fixadas em termos de ‘antiguidade’ ou possivelmente segundo os graus alcançados num sistema de exame de habilitações (WEBER, 2008, p. 143)

A lógica que regia as expectativas de carreira dos professores — mesmo se atribuindo prestígio e reconhecimento à conquista da elevação da escolarização no interior da profissão docente — era considerada uma escolha ou opção e não um caminho a ser tomado “naturalmente” por todos os docentes da rede de ensino, como se todos devessem ter um diploma de licenciatura.

Sobre essa questão, a década de 1990 foi marcada pela aprovação da LDB (Lei 9.394/96), que forneceu as bases para as mudanças no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. É neste contexto que o coletivo de professores, com formação de nível médio no exercício da profissão, passa a ser incentivado, com maior ênfase, a respeito da necessidade de ingressarem no ensino superior.

Assim, o que era para muitos professores um anseio pessoal, latente, ou mesmo esquecido e abandonado — ingressar em uma universidade — passou a ser um imperativo, pairando em suas cabeças, induzindo-os a pensar que deveriam ter cursado uma licenciatura, ao final da *Década da Educação* (cujo prazo era o ano de 2007) ou que precisariam fazê-lo o mais rápido possível.

Relembremos o texto da LDB (Lei 9.394/96), quando no Art. 87, do Título IX, instituiu, nas Disposições Transitórias, a *Década da Educação*. No caso dos professores, de acordo com a expectativa que não se cumpriu, ao final de 2007 só seriam admitidos docentes habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, em sala de aula na educação básica. O fato da determinação não ter se concretizado em sua plenitude não significou uma situação de inércia, no que diz respeito à meta pactuada pelo Estado brasileiro, internacionalmente, de titular os professores. Apesar de a Lei não impor o curso de licenciatura em Pedagogia como condição *sine qua non* para aqueles professores que já atuavam com certificado de magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi dessa maneira que o texto legal foi interpretado.

Para esses professores, “o Estado os encurralou”, expressão recorrente, deixando-os com a responsabilidade de terem um diploma de nível superior. Por isso, o ingresso na Universidade da turma pesquisada foi envolto em um sentimento de muito entusiasmo, alegria, mas também de medo e expectativa. É interessante ressaltar, aqui, os efeitos perversos, muitas vezes invisibilizados, da exigência de que todos os professores da rede pública de ensino deveriam ter um curso superior, expressados através da fala de uma professora participante da pesquisa. Para ela, somente após a sua inserção no curso de Pedagogia Parfor foi possível voltar a ser ouvida nas questões que diziam respeito à escola em que atua. É importante frisar que, na instituição em que a professora trabalha, ela era a única que ainda não possuía uma licenciatura.

A LDB (Lei 9.394/96), responsável por orientar a reforma educativa em curso, impulsionou o anseio dos professores de ingressar em uma universidade. No entanto, o estímulo à melhoria da qualificação e formação, algo extremamente positivo, acabou se transformando em um pesadelo para os professores pesquisados, antes de ingressarem no curso de Pedagogia Parfor. É preciso ter em mente que a subjetividade dos professores acabou marcada pelo imperativo de que era preciso cursar uma licenciatura, especialmente, o curso de Pedagogia ou Normal Superior, sem deixar claras as condições objetivas para que isso pudesse acontecer.

Em decorrência da compreensão da obrigatoriedade de se cursar uma licenciatura, foi criada uma espécie de sentimento de culpa por não ter obtido um diploma antes, por não ter dinheiro para custear uma faculdade privada, entre outros, diretamente ligados à necessidade de buscar legitimidade, na continuidade do exercício do magistério.

Para refletir sobre o que a nova política para formação de professores fomentou nesse grupo de profissionais, recorremos ao que coloca Ball (2011):

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. (...) As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, p. 46-46).

A participação dos professores nesse projeto esperançoso de que dias melhores serão vivenciados com maior qualificação revela certa ambiguidade. Ora os docentes são considerados os principais protagonistas dessa pretensa transformação, ora figuram entre os principais obstáculos para que a mudança venha a tornar-se realidade. Em todo caso, espera-se do professor uma participação ativa na construção de uma escola de melhor qualidade, diante da melhoria de sua qualificação, uma empreitada importante, porém nada fácil de ser concretizada.

Para viver esse momento das políticas de formação de professores, a análise da situação vivida pelos docentes pesquisados pode ser percebida através das seguintes categorias, a partir dos dados recolhidos nos questionários, nas entrevistas e no aprofundamento das observações participantes: 1) professores atraídos para os cursos noturnos e a distância do ensino superior privado; 2) professores desejosos de anteciparem a aposentadoria, pois viram colegas sem curso superior seguirem esse caminho; 3) professores que ingressaram no ensino superior a partir da iniciativa das secretarias municipais e estaduais de educação; 4) professores que aguardavam uma solução e carregavam um sentimento de culpa, pois apesar de se sentir pressionados pela mesma necessidade de terem um diploma de licenciatura, não haviam sido contemplados nos convênios ou não tinham sido bem sucedidos nas seleções para o ingresso no ensino superior.

Assim, nos percursos formativos das professoras antes de ingressar no Parfor, observou-se a tendência à responsabilização por não se ter um diploma de licenciatura e uma busca em resolver, individualmente, a questão. Esse fenômeno é descrito por Ball (2011), referindo-se aos profissionais em geral, conforme demonstrado a seguir:

Profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder concebidas

e reproduzidas por intermédio da interação social na vida cotidiana das instituições (BALL, 2011, p. 28).

A essa responsabilização e o estímulo à competição, no fenômeno estudado especificamente neste artigo, denominamos de indução das políticas educacionais para que professores das redes públicas de ensino busquem saídas que comunguem muito mais com a acentuação do individualismo, em detrimento da coletividade.

O tema da responsabilização dos professores e de outros atores do sistema educacional como entraves para as reformas educativas e qualidade da educação, por exemplo, foi debatido, com preocupação, em um evento que teve como finalidade apresentar o relatório de monitoramento global da educação, produzido e divulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2017).

Não por acaso, observamos, no grupo pesquisado, um sofrimento muito grande por vivenciarem uma espécie de sentimento de inferioridade e culpabilização em relação aos colegas de trabalho, por não terem cursado uma universidade antes de se tornarem docentes em suas instituições. Salvo uma exceção que, mesmo trazendo consigo o sentimento de inferioridade, culpava o Estado por não ter criado as condições para que ela e colegas de profissão tivessem um diploma de nível superior.

Professor da educação básica “pode” cursar licenciatura!

De um modo geral, as participantes da pesquisa foram induzidas pela forma como os meios de comunicação noticiavam o aumento da oferta de cursos de licenciatura nas instituições privadas, bem como os diversos programas criados pelas IES, em parceria com as secretarias de educação, para formar em serviço os que não possuíam uma licenciatura.

Ao lado dessa situação, é preciso também discutir como percebiam e experimentavam o fato de não possuírem um curso de licenciatura no interior das escolas e redes de ensino da qual faziam parte, e quais estratégias utilizaram para vivenciar o novo cenário de expansão do ensino superior, nível de ensino que também mudou, substancialmente, impulsionado pelas inovações da LDB (Lei 9.394/96).

Recorremos, ainda, às ideias de Ball (2011), quando ele afirma que estamos vivenciando o surgimento de uma nova economia moral, no interior da lógica que vem sendo adotada pela nova gestão do Estado, na qual o ambiente, sustentado pela filosofia e economia neoliberal, envolve os atores sociais em um contexto em que há um reforço ao individualismo, em detrimento de busca por soluções coletivas aos problemas comuns. No caso em questão, a melhoria da formação dos professores das redes públicas de

ensino, o que acaba ocasionando, por consequência, o incentivo ao surgimento ou consolidação de novos mercados.

O fenômeno da elevação da titulação dos professores da educação básica de nível médio para nível superior tem sido discutido a partir de diferentes prismas, especialmente nas investigações atreladas à Gestão e Políticas Educacionais, à Sociologia da Educação e às Políticas de Formação de Professores. Pode ser observado, em muitas dessas áreas, a recorrência ao termo “universitarização” da formação docente para estudar as repercussões desse fenômeno no Brasil e em outros contextos (MAUÉS, 2003; HAMEL, JAROCQUE, 2004).

No caso de professoras que tinham uma vivência anterior em instituições particulares, é importante registrar que, antes mesmo de ingressarem no curso de Pedagogia Parfor, elas sentiam-se aptas a ingressar no ensino superior, mas não estavam certas se conseguiriam concluir a licenciatura. Além disso, observamos o prestígio atribuído ao curso, mesmo em tempos em que a Pedagogia vivia uma fase de desprestígio e pouca atratividade, pelas condições de trabalho, pela não valorização social da docência e pelos baixos salários.

A docente da educação básica “quer” e não pode cursar licenciatura!

A problematização dos possíveis caminhos de acesso ao ensino superior pelos docentes, que sentiram na pele a política de elevação da escolarização dos professores da educação básica, é interessante, mas existem outros elementos que podem tornar ainda mais complexo o cenário. É o que se pretende discutir adiante.

Compartilhamos, aqui, uma situação observada em uma escola da rede pública e que diz respeito, diretamente, à subjetividade docente, que vem sendo ressignificada, no momento. Nesse exemplo, percebe-se a dificuldade das professoras que se submeteram aos processos seletivos, inclusive o do curso de Pedagogia Parfor pesquisado, e não foram contempladas com uma vaga para se inserir no ensino superior. Durante os momentos de conversa, na observação participante, as professoras diziam que se sentiam entristecidas, quando se lembravam de outras colegas que não foram aprovadas no processo seletivo do Parfor e de outros convênios.

Uma professora formada em nível médio não logrou êxito na seleção. Depois dessa tentativa, de acordo com a versão das professoras pesquisadas, a profissional não sentiu mais vontade de prestar outros exames e resolveu acelerar o seu processo de aposentadoria. Essa situação é preocupante, em nosso entendimento, e apesar de particular, demonstra que a política de formação de professores, que tem como um dos seus objetivos favorecer a elevação da escolarização dos docentes, por não trazer no seu bojo uma preocupação com o direito de todas as professoras, acaba por gerar situações

constrangedoras. Isso, por vezes, pode provocar um sentimento difícil de superar entre os que desejam e tentam, mas não conseguem, o diploma de Pedagogia. É preciso que pensemos na complexidade desse dilema, vivenciado pela professora que podemos supor não se tratar de exceção. Quantos professores vivenciam a realidade perversa de se sentir sem apoio para dar continuidade às suas trajetórias formativas?

Isso nos motivou a registrar uma situação oposta, vivenciada por outra colega dessas professoras, mas que, em nosso entendimento, apresenta também um sentimento contraditório de constrangimento e insegurança. Ao contrário da anterior, foi aprovada para o processo seletivo do Parfor, mas quase desistiu de cursar a universidade, porque fez a prova de seleção com outras colegas que não lograram aprovação.

Diante disso, perguntamos se não há algo equivocado nesse modelo de formação, que deixa os professores com mais de dez anos de profissão, e alguns próximos à aposentadoria, vivendo situações como essa, quando aprovados ou não para cursar uma universidade. Na perspectiva trazida por Lawn (2001), mesmo discutindo a realidade inglesa, os docentes, em momentos de reforma, costumam aparecer como inadequados para o projeto idealizado. As ações envolvendo a formação deles são justificadas nas políticas educacionais propostas, as quais, geralmente, planejam uma intervenção de grande monta do Estado com vistas a obter uma pretensa modernização da *performance* docente. No nosso caso, a elevação da escolarização dos professores, por essa abordagem, deve acontecer, custe o que custar aos sujeitos que fazem parte do processo, o que pode incorrer no aumento do constrangimento entre eles.

Considerações finais

Ao longo do texto, procuramos demonstrar a fertilidade de pensar a forma como professores estão imersos em um ambiente carregado de múltiplos significados no que diz respeito às políticas públicas educacionais ligadas à formação de professores e, mais especificamente, àquelas voltadas para a elevação da escolarização desse grupo de servidores.

As diversas situações discutidas ao longo do artigo demonstram que o docente não pode ser visto de forma homogênea e nem passivo ao atual contexto em que vive, quando políticas educacionais definem novas exigências para o professor ser considerado adequado e apto a exercer a profissão. O desejo de ingressar e concluir um curso superior se transformou em vivências muito bem definidas, de forma criativa, e é preciso que os estudos apresentem uma descrição mais minuciosa do fenômeno que arriscamos chamar de estratégias de luta para viver imposições induzidas pelo Estado.

Consideramos oportuno descrever de que maneira vários caminhos foram trilhados por professores, nessa discussão particular, no âmbito do ingresso em uma universidade,

na busca pelo diploma de Pedagogia ou mesmo na desistência dele e antecipação da aposentadoria. Conforme procuramos demonstrar, esse contexto trouxe a vivência de dilemas que transpassam as subjetividades profissionais, trazendo consigo a necessidade de que eles se posicionem no decorrer das suas carreiras e, mesmo ao final delas, se “queriam”, “podiam” e/ou “deviam” cursar e concluir o curso de licenciatura em Pedagogia.

Os dilemas desses professores podem estar relacionados ao desenvolvimento de uma “nova economia moral”, em curso em um ambiente adverso. Se, de um lado, o Estado vem criando estratégias para, digamos assim, uma “inclusão assistida no ensino superior” dos professores da educação básica, por meio de programas especiais, a exemplo do curso de Pedagogia, ofertado pelo Parfor/Bahia, em uma universidade pública, do outro, é preciso registrar que os percursos revelaram muitas outras estratégias para elevar sua escolarização, que os levaram, por exemplo, ao ensino superior privado, como pôde ser observado nos dados discutidos.

É preciso considerar que “(...) os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas.” (BALL, 2011, p. 26). Tais políticas, apoiadas no pressuposto de que a competição entre as pessoas é algo natural e que as pessoas são autocentradas, acabam gerando um novo ambiente moral, que vem a ser permeado por duas características de regulação dos profissionais: os vários processos de mercantilização em curso e a formação de novas subjetividades profissionais (BALL, 2011). Nas professoras pesquisadas, observamos sentimentos contraditórios diante de sua aprovação e proximidade de conclusão do curso, enquanto outros colegas não tiveram a mesma “sorte”.

Por fim, é fundamental construir uma postura aberta à compreensão das questões ligadas à satisfação em relação à *performance* e à qualificação profissional. E nessa amplitude, dilemas que dizem respeito ao campo das políticas de formação de professores, como procuramos evidenciar, não devem ser apenas compreendidos como questões pessoais, vividos isoladamente pelos docentes que almejam ingressar e concluir a sua licenciatura, mas sim como um fenômeno que atinge uma categoria profissional. Esse fenômeno precisa ser melhor conhecido, no que concerne aos efeitos que podem gerar nas redes de ensino.

Recebido em: 05/09/2017, reapresentado em: 26/04/2018 e aprovado em: 27/05/2018

Referências

- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: _____. **Políticas públicas educacionais: questões e dilemas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- _____. Decreto 11.502/2007. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm?TSPD_101_R0=fb0515eb836ae190cd7170af6b7c32bae94000000000000000000b39b73bdf00000000000000000000000005af9a57800a22a5446](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm?TSPD_101_R0=fb0515eb836ae190cd7170af6b7c32bae9400000000000000000b39b73bdf00000000000000000000000005af9a57800a22a5446) Acesso em: 14 mai. 2018.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1994.
- HAMEL, Thérèse; JAROCQUE, Marie-Josée. Legitimação e “universitarização” da formação de professores em Quebeque: surgimento de uma cultura da pesquisa. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2153/2110> Acesso em: 14 mai 2018.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação das identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro: ABCd, v.1, n.2, Jul/Dez, 2001, p. 117-130. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.p>>. Acesso em: 05 out. 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etonpesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004. 297 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **ANAIIS 26 Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf> Acesso em: 14 mai. 2018.
- REY, Fernando Luis González. A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação. **Trabalho Encomendado do GT Psicologia da Educação. 24^a Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, Caxambu, outubro de 2011**. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/te.htm>> Acesso em: 18 ago. 2017.
- UNESCO. **Não culpe apenas o professor quando o culpado é o sistema, diz a UNESCO**. Brasília, UNESCO Office in Brasília, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/dont_just_blame_the_teacher_when_the_system_is_at_fault-1/ Acesso em: 14 mai 2018.
- WEBER, MAX. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.