



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS**

**O VALOR SIMBÓLICO DO DIPLOMA DE NÍVEL SUPERIOR:  
UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS  
PROFESSORAS DA PRIMEIRA TURMA DE PEDAGOGIA  
UFBA/PARFOR (2010 – 2013)**

Salvador

2014

**MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS**

**O VALOR SIMBÓLICO DO DIPLOMA DE NÍVEL SUPERIOR:  
UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS  
PROFESSORAS DA PRIMEIRA TURMA DE PEDAGOGIA  
UFBA/PARFOR (2010 – 2013)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha

Salvador

2014

Jesus, Marta Lícia Teles Brito de

O Valor Simbólico do Diploma de Nível Superior: um Estudo sobre os Percursos Formativos dos Professores da Primeira Turma de Pedagogia UFBA/PARFOR (2010-2013)./ Marta Lícia Teles Brito de Jesus. – Salvador, 2014, 228f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Valor simbólico. 3. Diploma de nível superior. 4. Título.  
C D U: 37.13

**MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS**

**O VALOR SIMBÓLICO DO DIPLOMA DE NÍVEL SUPERIOR:  
UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS  
PROFESSORAS DA PRIMEIRA TURMA DE PEDAGOGIA  
UFBA/PARFOR (2010 – 2013)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Defendida em 21 de março de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

Álamo Pimentel

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Domingos Manuel Barros Fernandes

Doutor em Educação pela Texas A&M University  
Universidade de Lisboa

Elizeu Clementino de Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Maria Couto Cunha (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Garcia Bordas

Doutor em Filosofia e Letras pela Universidade Complutense de Madrid  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## TODO RISCO

A possibilidade de arriscar é que nos faz homens.  
Vôo perfeito no espaço que criamos.  
Ninguém decide sobre os passos que evitamos.  
Certeza de que não somos pássaros e voamos.  
Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos.

Damário da Cruz (*in memoriam*)

Para Ademir e Marlene  
meus pais

## **AGRADECIMENTOS**

Esta tese é resultado de muitos “felizes encontros” com todos aqueles que me incentivaram nessa busca sempre inacabada de tornar-me quem eu sou em todos os sentidos possíveis: menina, mulher, namorada, esposa, companheira, filha, mãe, nora, cunhada, tia, amiga, estudante, professora, pesquisadora. São tantos os papéis experimentados por mim nesta caminhada tanto quanto os ensinamentos que cada um deles me proporciona e, de alguma maneira, estão aqui reunidos neste trabalho.

Através destes encontros com pessoas especiais aprendi a recolher nesta vida elementos que favoreceram o desenvolvimento de um espírito científico e as bases para questionar a realidade social e educacional que estamos submersos. Tais perguntas, me conduziram em direção à docência e aos estudos acadêmicos na área da Pedagogia.

Agradeço a todos aqueles que durante essa caminhada rumo à produção desta tese apoiaram-me no que foi necessário. Certamente, eu não conseguiria concluir este trabalho sem a participação de cada um de vocês:

A vida, os ensinamentos, a dedicação e os irmãos que me deram, Ademir, Alex Sandro e Alex Fábio: Ademir e Marlene, meu pai e minha mãe.

A compreensão, a paixão e o amor mais doce que dão sentido e completude a esta minha vida: Paulo de Jesus, meu companheiro e amor;

A inspiração diária e o desejo de vê-los crescer e trilharem seus caminhos: Zaila Abayomi e Zende Abayomi, meus filhos; Asantewaa, minha afilhada; Driele, Camila, Josemar, Raul e Péricles meus sobrinhos;

O apoio incondicional em todos os momentos, especialmente os mais difíceis: Enesia, minha sogra;

A surpresa e curiosidade de saber mais sobre minha irmã: Luana;

O exemplo e as orientações que sempre que pude procurei seguir: Eni, minha amiga e eterna professora;

A tutoria nos meus primeiros passos durante à iniciação científica: meu incentivador Miguel Bordas;

A confiança depositada e o investimento sempre presente e determinante em minha formação: Maria Clara Mariani;

O compromisso, o companheirismo e a aposta de que eu conseguiria cumprir o meu propósito: Maria Couto Cunha, minha ORIENTADORA com letras maiúsculas;

Os laços familiares e fraternos de amizade que me mostram todos os dias com quem eu posso contar de verdade: Daniele, Alex, Aline, Andréia, Acácio, Cleude, Perivaldo, Vanusa, Santana, Lene, Fabinho, Zelito, Tati, Souza, Zilda, Carlos, Sica, Gal, Adayan, Ademir, Flávia, Penha, Sodré, Luís Henrique e Rogério, tantos outros que, apesar de não terem sido citados, por não estarem envolvidos diretamente nesse processo de produção desta tese, sabem da minha gratidão e respeito;

Aos professores que fizeram parte da minha banca de qualificação, pelo entusiasmo demonstrado, bem como pela contribuição valiosa que deram para o aperfeiçoamento do trabalho: prof. Elizeu, prof. Miguel, profa. Roseli e profa. Iria Brzenzinski.

Registro, também, os meus sinceros agradecimentos as seguintes instituições:

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, através do Programa de Pós-graduação em Educação, acolheu-me para mais uma incursão acadêmica, após ter concluído o curso de Pedagogia (1995-1998) e o Mestrado em Educação (2001-2004), bem como a todos os professores que muito me ensinaram ao longo desses anos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) que me concedeu uma bolsa para realização do doutorado *sandúich* em Lisboa e dessa forma me proporcionou

uma experiência muito significativa para a minha família e, particularmente, muito proveitosa para o desenvolvimento desta tese;

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que colaborou para que eu pudesse realizar parte dos estudos liberada das minhas obrigações profissionais, assegurando dessa maneira melhores condições para a realização desta produção;

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IUL) que, especialmente, na pessoa do Prof. Dr. Domingos Fernandes proporcionou-me muitos aprendizados no período em que fiz parte da referida Instituição na condição de aluna especial do doutorado intercalar.

Ao Núcleo de Estudos sobre Educação Municipal (NEEM) cujos encontros presenciais e à distância, coordenados pela minha orientadora, mostraram-me como é positivo estabelecer trocas acadêmicas com um grupo específico de estudantes de graduação, mestrado e doutorado com temas e objetivos afins.

Finalmente, agradeço as colaboradoras deste estudo e minhas colegas de profissão da primeira turma de Pedagogia UFBA/PARFOR-presencial pelo carinho, confiança e respeito recíprocos.

Muito obrigada!

## RESUMO

Nesta pesquisa, apresenta-se uma discussão sobre o valor simbólico do diploma de nível superior para as professoras que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino que fizeram parte da primeira turma do curso de Pedagogia realizado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, entre 2010 e 2013, durante a execução do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR. O objetivo geral da pesquisa foi investigar o fenômeno da titulação dos professores da Educação Básica. Os objetivos específicos foram: a) conhecer as razões que levaram as professoras-estudantes a investir na obtenção do diploma de nível superior; b) compreender o significado da vivência universitária do curso de Pedagogia na trajetória dessas professoras; c) perceber as expectativas delas em torno das possíveis vantagens que esperavam ter ao concluírem a licenciatura; d) investigar o lugar ocupado pela UFBA no valor simbólico atribuído a formação de nível superior pelos participantes. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, no qual foram utilizadas diversas estratégias, sobretudo, as desenvolvidas usualmente nos estudos etnográficos da área da educação, e a metodologia e o método da História Oral. Os principais interlocutores para a construção das categorias de análise foram: Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Os achados apontam para a compreensão das aspirações das professoras-estudantes e de suas famílias em terem acesso a graus mais elevados de escolarização, especialmente, o direito a um diploma de nível superior, e mostram também a necessidade delas cursarem Pedagogia de forma a superarem um processo de estigmatização, provocado a partir da divulgação da LDB (Lei 9394/96) e vivenciado no interior das escolas e redes de ensino, por não terem a titulação desejável. Assim como, evidenciam a chance que as professoras tiveram de satisfazer essa necessidade, através da conclusão do curso em uma universidade pública como a UFBA, a qual no decorrer da vivência acadêmica ganhou um lugar de relevância e destaque na pesquisa. As considerações concernentes ao trabalho, dizem respeito à importância de investigar a perspectiva das professoras-estudantes, neste momento em que é preciso refletir sobre a forma como vem ocorrendo o processo de titulação dos docentes da Educação Básica, de nível médio para o ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** histórias de vida – biografias - formação de professores – valor simbólico – diploma de nível superior

## **ABSTRACT**

In this research, I discuss the symbolic value of a superior-level diploma for female teachers who worked in Childhood Programs and Elementary classes in public educational systems. Specifically, the focus was on the first cohort who participated in the pedagogy program at the Federal University of Bahia (UFBA) during the implementation of the National Plan for the Training of Teachers in Elementary Education—PARFOR, between 2010 and 2013. A key objective of the research was to evaluate what the diploma meant to Elementary Education teachers, based on the life stories of teachers - students. The research sought a) to learn the motives that led the teacher - students to seek a superior-level diploma; b) to evaluate the impact of enrolling, remaining in the course, and completing the pedagogical program on the trajectory of these teachers; c) to analyze expectations with respect to the possible benefits to be gained upon conclusion of the course of study; and d) investigate the symbolic value of a superior-level degree from UFBA. The research is of a qualitative nature. I used diverse research strategies, including ethnographic approaches to the study of education along with Oral Histories, to understand the personal background of the teacher-students, their day-to-day lives during the enrollment period, the course of study, and graduation from the university. Major works informing the study included those by Pierre Bourdieu and Norbert Elias. The findings demonstrate that the teacher-students and their families seek access to higher levels of education, in particular the right to a superior-level diploma in the case of the teachers. They also demonstrate a perceived need to attain a superior-level diploma in Education in order to overcome stigmas associated with the LDB (Law 9394/96) and biases exhibited inside the schools and school systems towards individuals without superior-level diplomas. The research demonstrates as well a sense of fulfillment and affirmation among those individuals who completed the course of study at UFBA. It is important to evaluate access to superior-level training and degree programs for teachers at elementary, middle and upper level schools. It is equally important to reflect on the personal experiences of individuals who pursue these advanced degrees.

**KEYWORDS** : history of life – biographies - teacher training - symbolic value - higher education qualifications

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b>	Estratégias Utilizadas na Pesquisa de Campo	38
<b>QUADRO 2</b>	Características das Professoras-estudantes	65
<b>QUADRO 3</b>	Escolaridade dos filhos acima de 18 anos	76

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Faixa-etária das professoras-estudantes	67
<b>TABELA 2</b>	Renda familiar e individual das professoras-estudantes	68
<b>TABELA 3</b>	Escolaridade dos avós das professoras-estudantes	71
<b>TABELA 4</b>	Escolaridade dos pais das professoras-estudantes	72
<b>TABELA 5</b>	Escolaridade das professoras da Educação Básica, por região, em 2011	116
<b>TABELA 6</b>	Previsão de docentes na Bahia a serem beneficiários do Curso de Pedagogia - PARFOR	142
<b>TABELA 7</b>	Crescimento da Matrícula UFBA (1964-1967)	151
<b>TABELA 8</b>	Situação dos alunos na semana de aula das professoras- estudantes no curso PARFOR-presencial	171

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - A FORMATURA E O RITUAL DE ENTREGA DO DIPLOMA .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II – O CAMINHO QUE ME LEVOU A ESTA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO III – “EU” E ‘NÓS: A HERANÇA FAMILIAR E O CAPITAL ESCOLAR DAS PROFESSORAS-ESTUDANTES .....</b>	<b>61</b>
3.1 AS COLABORADORAS DESTA PESQUISA .....	64
3.2 EIS, AS DONAS DAS BIOGRAFIAS .....	94
<b>CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS DOCENTES E O SONHO DE INGRESSAR E CONCLUIR UM CURSO SUPERIOR .....</b>	<b>116</b>
4.1 AS PORTAS ABERTAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO .....	122
4.2 A DIFICULDADE DE INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.	128
4.3 O ESTIGMA DE NÃO TER UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	133
4.4 O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFBA/PARFOR-PRESENCIAL .....	143
<b>CAPÍTULO V – A CONQUISTA DO DIPLOMA DE PEDAGOGIA DA UFBA PELAS PROFESSORAS-ESTUDANTES.....</b>	<b>148</b>
5.1 A HISTÓRIA DA UFBA E DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA.....	151
5.2 O INÍCIO DO CURSO E OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS...	169
5.3 A PERMANÊNCIA E A EXPECTATIVA DE CONCLUSÃO DO CURSO..	172
<b>CAPÍTULO VI - CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>179</b>
<b>CAPÍTULO VII – A FINALIZAÇÃO DO PERCURSO DA TESE .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE - A .....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE - B .....</b>	<b>228</b>

## **CAPÍTULO I – A FORMATURA E O RITUAL DE ENTREGA DO DIPLOMA**

O significado atribuído ao título de licenciadas em Pedagogia entregue às formandas com todo o seu simbolismo estava ali diante dos meus olhos, bem como de todos aqueles que estiveram presentes na ocasião da formatura da primeira turma de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), resultante da adesão desta Instituição ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O Salão Nobre da Reitoria da UFBA estava impecavelmente deslumbrante. Este espaço que já foi palco de memoráveis acontecimentos que marcaram a sociedade baiana, desde a sua criação, está situado no Canela, bairro considerado nobre em Salvador, no lugar que abriga a Reitoria da Universidade. Com sua arquitetura de destaque, móveis bem trabalhados e antigos, anuncia mesmo aos mais desatentos a sua grandiosidade, seu esplendor e a sua importância.

Diante desse esplendor da Reitoria me ocorreu o relato de um ex-aluno de Direito da UFBA que concluiu o curso ainda na década de 1940. Ele conta o seu encantamento pelo prédio da Reitoria e lembra com muito saudosismo as “boas maneiras” e “bons costumes”, próprios de uma sociedade civilizada (ELIAS, 1994) que definiam, à época, qual o traje permitido para assistir aula, algo corriqueiro na vida estudantil. Isso me permitiu supor qual o comportamento e as vestes esperados em um ritual pomposo como a ocasião de uma formatura no Salão Nobre da Reitoria:

[...] O belo prédio da Reitoria, construído por Edgard [primeiro Reitor], merecia um cuidado especial, vivia “lustrando”, como se diz vulgarmente, as formaturas se dando no seu salão nobre, onde muitos e belos concertos se realizavam, a par de conferências inesquecíveis, seguidas de debates onde a dialética refulgia, verdadeiros prédios da inteligência baiana e nacional. A frequência às aulas, e mesmo o ingresso ao prédio da Faculdade, só era possível em traje de passeio

completo, o que vale dizer, de paletó e gravata. (KRUSCHEWKY, 1999, p.331-332, grifo nosso)

Até os dias de hoje, o Salão Nobre mantém a sua suntuosidade. Esse espaço tem uma agenda muito disputada, justamente por conta dessa percepção de que se trata de um local especial. O fato de um evento ocorrer neste ambiente, por si só, já comunica a todos a importância atribuída a ocasião.

Nas mentes e corações de quem passou pelo tapete vermelho e recebeu os cumprimentos de representantes do *establishment* da sociedade baiana, ou seja, pessoas que ocupam lugares de prestígio e poder (ELIAS e SCOTSON, 2000), pelo seu grande dia de formatura, fica a boa recordação e a esperança de quiçá aquele momento representar verdadeiramente um marco para o ingresso no cobiçado mundo compartilhado apenas por aqueles que detêm um diploma de nível superior, em um país que somente um pouco mais de 10% da população possui esta credencial educativa.

Na memória, difícil esquecer o registro do nervosismo diante de um momento tão esperado, com todos os seus holofotes e honrarias, tal como aconteceu com as formandas, todas professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação da Bahia ou das redes municipais de ensino, neste dia que presenciei e observei de perto cada detalhe.

Estávamos nós diante das formandas e dos seus convidados. Elas, representantes dos *outsiders*, melhor dizendo do outro lado da moeda, aquelas que não fazem parte do grupo dos *established*, todas professoras da Educação Básica, na sua maioria negras, com trajetórias familiares marcadas por pouco acesso a níveis elevados de escolarização. Os convidados, um público majoritariamente formado por amigos e familiares, cuja presença no espaço acadêmico era rara, bem diferente do que os frequentadores assíduos estavam acostumados a ver, mesmo entre os cursos regulares de licenciatura, conhecidos por serem mais inclusivos.

No convite, é possível antecipar, um pouco, o enredo do que aconteceria durante o ritual de recebimento do diploma pelas futuras licenciadas em Pedagogia. Na mensagem elas escreveram o seguinte:

Somos a primeira turma de Pedagogia do PARFOR. Fizemos história. Ingressamos na UFBA. Juntos na mesma turma, cada um de um lugar da Bahia, cada um com uma história. Muitos obstáculos, alguns muitos altos, outros nem tanto, todos foram vencidos. De tudo, o mais importante foram as nossas atitudes diante das adversidades. Nós não desistimos e fizemos das pedras de graus resistentes que nos levariam à realização de nossos sonhos. Quanta coisa nós deixamos de viver para realizar este sonho... Mas valeu a pena cada segundo vivido. Hoje olhamos para trás e sabemos dizer o quanto crescemos e mudamos. Festejamos esta vitória que não é apenas nossa, mas de todos aqueles que estiveram conosco durante estes embates, a cada semana, a cada módulo, a cada aula, enfrentando a desconfiança de algumas pessoas na nossa capacidade de aprender. Somos vencedores e como tais nos orgulhamos. Agora vamos celebrar e vibrar com nossa grande conquista, valiosa para nosso futuro e nossa carreira docente. Nos formamos! Sigamos em frente, rumo a um país que respeitará seu professor e cuidará das suas crianças. Estamos aqui para lutar por isso! Sucesso para todos nós!

O texto em destaque, como foi dito, consta da mensagem de abertura do convite elaborado pelas formandas e distribuído entre os convidados, especialmente para a ocasião da formatura. Ele evidencia o pensamento comum à turma sobre o que representou a caminhada dessas professoras das etapas iniciais da Educação Básica, em direção à conclusão do sonhado curso superior.

A noção de luta, resistência e obstáculos enfrentados e superados durante o processo de formação pelas professoras, e, principalmente, o orgulho de cada uma por ter vencido as adversidades e conquistado o diploma está explícito na mensagem. Entretanto, nada melhor do que ter presenciado a satisfação de ter o sonho de cursar uma universidade plenamente realizado, estampado em seus rostos no momento em que entraram e desfilaram até o interior do Salão Nobre da Reitoria, conduzidas por seus padrinhos, orgulhosos e emocionados, para

dar início ao ato público de Colação de Grau.

A realização da formatura de 15 professoras com solenidade ocorreu com todo o brilho e *glamour*, próprios de quem planejou cada detalhe deste grandioso e emocionante dia, que teve como objetivo registrar a magia desse momento inesquecível na vida das quinze formandas. E, não foi diferente quando da realização da Colação de Grau Simples que ocorreu na manhã do dia seguinte, tendo como protagonistas as 22 professoras que não optaram pela formatura com solenidade. Nessa ocasião estas professoras quebraram inteiramente os protocolos e organizaram um ritual que cumpriu todos os procedimentos da Formatura com Solenidade, inclusive, o uso obrigatório da beca e muitos convidados presentes, também no Salão Nobre.

Ao todo, 37 licenciadas em Pedagogia pela UFBA foram apresentadas à sociedade baiana com todo o simbolismo presente nas cerimônias, até porque nenhuma deixou de realizar a formatura, tal como reza a tradição. É importante registrar que esta postura é incomum. A pompa só fazia parte do ritual daqueles que optavam por realizar a Colação de Grau com solenidade e, nesse caso, se fez presente em ambos os momentos. Essa atitude da turma, ao que parece, mostra um pouco o desejo de entoarem em alto e bom som que estavam se formando publicamente.

Estávamos diante de um momento muito particular de elevado prestígio da Pedagogia? Provavelmente, sim. Os símbolos que representam a conquista da formatura estiveram todos presentes: a beca completa, o anel de formatura e o “canudo” de camurça para abrigar cuidadosamente o diploma expedido pela UFBA, no qual é depositado a expectativa delas de almejem uma participação social distinta, ou seja, serem possuidoras de um lugar na sociedade que lhes confere o *status* de um portador de diploma de nível superior (BOURDIEU, 2007).

Aconteceu no dia 27 de agosto de 2013, a Cerimônia com Solenidade para a outorga

dos diplomas da primeira turma de licenciados em Pedagogia, fruto do compromisso da UFBA com a execução do PARFOR. Iniciada a solenidade prevista para às 19 horas, com cerca de 40 minutos de atraso, o Salão estava diferente, parecia se curvar para melhor acolher aquele público especial, composto por pessoas das classes populares que ingressaram, permaneceram e se graduaram, nesta instituição considerada ainda nos dias de hoje elitista.

Havia um clima de respeito para com um público que não costumava e não costuma frequentar aquele lugar, nesta posição de *empowerment*. No lugar da indiferença e frieza para com aqueles que não alçaram postos mais elevados dos bancos escolares, foi visível perceber o reconhecimento, através das autoridades presentes e representantes da Instituição, de que a UFBA deveria há mais tempo ter aberto suas portas para acolher e não excluir o povo baiano deste lugar que foi destinado durante muitos anos apenas as camadas médias e mais abastadas da sociedade.

Os familiares e amigos chegaram cedo para conhecer, explorar e registrar aquele lugar que poucas vezes visitaram, ou mesmo, que pisavam pela primeira vez, justamente para vivenciar este grande dia de uma amiga ou membro da família. Com os melhores e mais apropriados trajés, as mais impecáveis maquiagens e os penteados convencionais, outros nem tanto, lá estavam todos nem sempre à vontade, mas certos de que estavam à altura daquela ocasião e que não poderiam perder nenhum instante daquele momento muito representativo.

Os indícios do novo status e da mobilidade social são “ardorosamente” almejados, pois fazem parte de um elenco de signos que corroboram com o cenário ritualístico da ascensão social. A cerimônia da colação de grau, o convite de madeira encamurçado, a beca, o anel e o tão desejado “canudo”, além da imagem fotográfica, onde o formando posado ostenta o seu grau acadêmico, são os registros memoráveis de uma elitização cultural alcançada (AVELAR, 2007, p. 2)

Neste ritual de formatura também estive em jogo fazer parte de uma mobilidade social

conquistada através da elevação das credenciais educativas, muito próximo do trabalho de pesquisa da autora da citação anterior, que discutiu a importância do ritual de formatura para as turmas de Direito de universidades do Rio de Janeiro, ou seja, para os filhos das camadas médias da sociedade brasileira.

A diferença é que para as professoras oriundas de famílias de classes populares, sujeitos deste estudo, o diploma de licenciadas em Pedagogia é um troféu pelo reconhecimento alcançado, enquanto para os sujeitos de Avelar (2007) ele é um sinônimo de baixo prestígio, pois o ideal é ser bacharel numa sociedade cujo imaginário ainda reproduz o ideário de que ser advogado é mais importante do que ser professor.

Para participar deste ritual, havia muitas gerações recebendo de forma simbólica o título que cabia, por direito, às professoras – seus bisavós, avôs, tios, filhos, netos e bisnetos -, todas tomando para si aquele “canudo”, como carinhosamente chamamos o diploma, símbolo que dá materialidade ao poder que representa, e que a partir daquele dia elas passariam a ser portadoras no mercado das trocas simbólicas e materiais da nossa sociedade meritocrática.

Durante a Cerimônia, lembrei-me do depoimento de Nildes, uma das formandas, sobre a empolgação da sua avó que, aos 87 anos, sentia-se realizada pelo ingresso de sua neta na UFBA, visto que ela própria não havia frequentado sequer à escola básica. Durante o curso, a avó dela sempre que podia se deslocava da sua cidade natal para acompanhar a neta nos trabalhos acadêmicos, nos ensaios para os seminários. Sua frequência era comum nas reuniões presenciais dos trabalhos de equipe que ocorriam na casa da sua neta.

Recordei-me também da filha caçula de Luísa que entusiasmada com o sucesso da mãe na UFBA, aos 18 anos, prestou vestibular, foi aprovada e iniciou o curso de Geologia na mesma instituição. Assim, quando a mãe estava cursando o último ano, esta tinha a satisfação de ter a companhia de sua filha, também na condição de colega de Universidade, e, portanto, podia orgulhosa lhe iniciar no “caminho das pedras – como realizar empréstimos de livros na

biblioteca, fotocopiar textos, usufruir do direito ao Restaurante Universitário e assim por diante.

História bem diferente da filha mais velha de Luísa, cuja realidade vivenciada antes do ingresso da mãe no curso de Pedagogia achava impossível o ingresso na UFBA, devido à formação anterior na escola pública, que infelizmente não tem conseguido, salvo exceções, preparar os seus alunos para os processos seletivos rigorosos como tem sido os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela acreditava que não podia alçar vôos mais altos e se encaminhou “naturalmente” para um curso superior noturno oferecido pela iniciativa privada e considerado de qualidade inferior, através de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), depois de ingressar, imediatamente, no mercado de trabalho, como recepcionista de uma empresa. Outrossim, lembrei-me também dos filhos caçulas das professoras Maria, Luísa e Lane que frequentemente participavam de algumas aulas ou iam levá-las ou pegá-las na universidade, mostrando-se integrados à vivência universitária das suas mães, e ouvindo-as dizer que, em breve, seriam eles que estudariam naquela instituição.

Do ato oficial da referida Colação de Grau constou da execução do Hino Nacional, do Juramento das Formandas, dos Discursos da Oradora da Turma e da Paraninfa, da Colação de Grau e, finalmente, a assinatura da Ata. Estiveram entre os presentes as autoridades, o diretor da Faculdade de Educação, a coordenadora do curso, a patronesse, a paraninfa e a amiga da turma, bem como os professores homenageados.

A execução do Hino Nacional foi um momento emocionante, como ocorre em outras cerimônias, capaz de unir os presentes, como o fez, em um sentimento de pertencimento e orgulho por fazer parte da nação brasileira e daquele momento institucional. Todos de pé, mãos à mostra, no peito ou cruzadas à frente do corpo, vozes improvisadas e nervosas entoando a gravação, suspiros, olhos marejados.

O Juramento repetido reiteradamente pelas formandas que, dada a empolgação e a seriedade depositada na realização daquela atividade, fez-me em um piscar de olhos esquecer que não havia ali a mudança de *status* de estudantes para profissionais da educação, como ocorre geralmente em uma Cerimônia de Diplomação. Afinal, elas já exerciam a profissão há algum tempo.

Prometo exercer as funções inerentes ao meu grau de Pedagogo; a serviço da educação; em prol da humanidade, fraternidade e justiça. Cumprindo as leis e normas da República dos órgãos competentes da educação. E jamais atentando contra a dignidade da pessoa humana, e nem permitindo que os preconceitos de religião, nacionalidade, raça, credo político ou situação social intervenham entre meus deveres de educador. Por tudo isso, para honra minha, solene e livremente, faço esse juramento. (UFBA, s/d, mimeo)

A promessa ditada em voz alta já estava sendo cumprida por elas desde que se tornaram professoras de crianças, jovens e adultos nas primeiras etapas da Educação Básica, visto que elas já possuíam o *status* de profissionais, antes mesmo daquele momento solene. Muitas delas, inclusive, já haviam prestado o juramento quando se formaram no ensino médio em magistério. A formação em Pedagogia não era para aquele grupo o início de uma caminhada na profissão docente, mas um momento para publicamente serem reconhecidas e valorizadas por estarem ali diante de todos, reafirmando os votos e o compromisso com a profissão de professor.

No discurso da oradora da turma o que percebi foi a tentativa de sintetizar em palavras o impossível, pois ela teve a missão de dizer aos presentes o sentimento, comum a elas, de que havia valido a pena cada esforço e cada noite perdida. Este foi um momento singular porque com muita propriedade a oradora reuniu as histórias contadas nesses rituais, quase como uma lenda da academia, a descrição sobre os “grandes feitos” delas e de como elas driblaram as suas vidas pessoais e profissionais para assumirem o papel de estudantes

universitárias, exibindo o quanto eram dignas de receberem o diploma que tanto se esforçaram para conquistar.

Sobre o papel de acadêmicas, descrito pela oradora, registrei na minha memória as brincadeiras inesquecíveis das formandas que se divertiam muito quando no decorrer do curso constatavam que o *ethos* acadêmico estava sendo incorporado. Elas percebiam isso, quando empregavam palavras adequadamente, citavam autores e pesquisadores considerados complexos, fruto de um vasto repertório adquirido que se travestia, muitas vezes, na mudança de vocabulário, que, assumidamente, elas identificavam evolução, a cada dia, desde o ingresso na universidade. Inclusive, foi cunhada uma expressão de uso recorrente, entre as professoras: “Você viu como fulana está sabida?” Elas a usavam todas às vezes que se alegravam com suas novas aprendizagens e descobertas.

O ponto alto do discurso, para mim, foi o desabafo feminino de que não foi fácil para muitas delas “enfrentar a cara feia dos maridos ciumentos” por não destinarem mais o tempo que restava do exercício do magistério às tarefas domésticas, a eles e ao cuidado com os filhos. Nele também foi destinado um espaço para transmissão de um recado, igualmente presente na mensagem do convite de formatura. Trata-se de um verdadeiro agradecimento a todos que acreditaram nelas. De outro modo, lembraram o pesar, o sofrimento e a dor que sentiam, como uma “ferida” agora cicatrizada quando lembravam que algumas pessoas, ao olharem para elas no início e durante o curso, duvidavam se seriam capazes de saírem vitoriosas desse processo.

No discurso da Parainfa, ou seja, no meu discurso já que fui escolhida para ser a madrinha da turma, a tentativa de explorar um memorial de como foi viver o curso com elas, que fazem parte da história da Faculdade de Educação da UFBA. Destaquei as boas lembranças que o curso proporcionou por ter sido produtivo, bonito e prazeroso o processo formativo e porque foi importante e enriquecedor para as vidas pessoais, acadêmicas e

profissionais de todos os envolvidos.

Registrei também que sem a operacionalização do PARFOR, tal como idealizado, um programa emergencial com abrangência em todo o território brasileiro com vistas a ofertar formação inicial, continuada e aperfeiçoamento profissional para os professores em exercício na rede pública de educação básica, esta experiência não teria existido e, por conseguinte, não poderia ser contada por quem a vivenciou. Além disso, a noção de conquista dessas mulheres também foi por mim valorizada, ponto em comum com a mensagem do convite e com o discurso da oradora da turma, a noção de que estas professoras transformaram um sonho em realidade. A seguir, trechos do discurso proferido:

*Como cada uma de vocês sabe, este é um momento de muita alegria e satisfação. Devemos comemorar a conquista destas mulheres, pela ousadia que tiveram de ir em busca de um sonho!!! O sonho de ingressar numa Universidade reconhecida e sair dela com o seu diploma de nível superior na área em que atuam – a PEDAGOGIA. [...] Sonhar como todos sabemos também faz parte da condição humana, nenhuma novidade nisto, mas transformar nossos sonhos em realidade, como minhas afilhadas o fizeram, mesmo com tantas adversidades que viveram ao longo dos três anos de curso, isto SIM é motivo de orgulho e constitui-se na razão de todos estarmos aqui hoje reunidos para testemunhar este rito de passagem – de alunas para ex-alunas da primeira turma do curso de Pedagogia do Convênio desta Universidade com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissional do Ensino Superior. [...] Pois bem, eu tive o prazer de lecionar para esta turma no primeiro semestre, de participar de todo o processo formativo delas, conheço um pouco das suas histórias de vida. Aqui estou diante de vocês publicamente para dizer da minha admiração e respeito por cada uma de vocês. Despeço-me dedicando um poema de Damário da Cruz, um poeta de Cachoeira que sonhou e realizou muitos sonhos assim como vocês. O título do poema é “Certo vôo”. Ele diz o seguinte: Cada pássaro sabe a rota do retorno. Cada pássaro sabe a rota de si. Cada pássaro, na rota, sabe-se pássaro. Como lição do poema reafirmo a necessidade de que todos nós voemos em busca de novos sonhos, inspirados nestas minhas afilhadas a quem peço uma salva de palmas.*

Durante a cerimônia, neste momento já se aproximando do final, foi difícil conter as

lágrimas. A essa altura, quem ainda não havia se emocionado estava aguardando a oportunidade para abraçar as licenciadas, com os respectivos diplomas em mãos, no momento dos cumprimentos no saguão da Reitoria. Durante o momento específico da Colação de Grau, pude pegar nas mãos trêmulas e geladas daqueles que foram escolhidos pelas formandas para entregar-lhes o diploma e o capelo. O que assisti foi o nervosismo que as fazia esquecer de colar o grau com o anel de formatura, bem como eternizar aquele momento com a memorável fotografia, que materializa nos álbuns a magia deste ato, nas lembranças deste dia tão esperado e vivenciado por elas e seus familiares.

Ao ver as licenciadas de posse do diploma, me questionei sobre o que elas ainda desejavam? Ao tentar responder a tal questionamento, retornei à mensagem inicial do convite de formatura, especialmente para me deter ao tipo de condição feita por elas, ao exigirem respeito para com a profissão docente, carreira que já é parte delas antes mesmo de terem nas mãos o diploma que tanto almejaram e conquistaram. Assim, ficou evidente o que as licenciadas esperam, como pessoas e profissionais, mais respeito pela trajetória que possuem e pela história que estão construindo nas escolas públicas nas quais atuam. Escolas cujos desafios são muitos e envolvem certamente a dedicação, o compromisso e uma melhor formação e profissionalização dessas professoras.

Após a solenidade de formatura, as licenciadas levaram consigo o diploma outorgado pela UFBA e é sobre o valor atribuído a este símbolo e o porquê destes sujeitos dedicarem a ele tamanha importância para as suas vidas que construí o objeto da minha pesquisa. Sendo assim, convido você, leitor, a conhecer o desenrolar deste estudo, cuja pesquisa surgiu a partir de uma inquietação intelectual que consistiu em investigar a elevação da escolarização dos professores da Educação Básica, de nível médio para nível superior, impulsionada pela mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a qual passou a exigir o curso de licenciatura como formação mínima para a docência na Educação Básica, admitindo-se o magistério de nível médio como formação somente para os docentes da

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto atual, esta demanda por uma formação de nível superior para os professores tem provocado muitas inquietações entre aqueles que se encontram no exercício de sua profissão e não possuem essa titulação, o que incitou em mim o desejo de conhecer mais de perto este fenômeno. Para tanto, foi necessário escutar estes profissionais que se sentiram pressionados a elevar a sua escolarização a partir da oferta crescente de cursos de licenciatura que tem neles o principal público-alvo. Tal oferta foi à princípio realizada sem uma política específica orientando as iniciativas existentes, e, depois, foi assumida pelo Estado Brasileiro, quando implantou o PARFOR e definiu que a formação dos professores deveria ser desenvolvida em universidades públicas.

Durante a aproximação com o objeto de estudo, observei a necessidade de escolher um caminho, dentre tantos outros, que me seduziam para dar conta da investigação. Na primeira perspectiva, a pesquisa apontava para um acompanhamento da execução de diversas iniciativas do Estado na oferta de cursos de graduação para os professores que se encontravam no exercício do magistério, através da Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação, devido à riqueza das experiências em curso. Na segunda perspectiva, o estudo motivou-me a tentar conhecer a trajetória dos professores nessa busca por um diploma de nível superior, tendo em vista o lugar desta formação em todas as dimensões de suas vidas. Decidi, então, pela segunda opção certa de que desta maneira eu poderia dialogar com os estudos do campo da formação de professores que privilegiam a escuta dos professores.

Neste trabalho, o leitor terá a oportunidade de conhecer as tramas da história de vida destas mulheres que com coragem ingressaram, permaneceram e concluíram o curso de licenciatura na conceituada UFBA, tornando possível o que era praticamente improvável. “Cursar uma universidade federal, como elas diziam, é o enredo principal da narrativa que está presente neste trabalho. Esse processo para as professoras foi como reavivar um sonho

que não foi possível tornar realidade na juventude. Um sonho adormecido ou que nem chegou a ser sonhado devido às dificuldades vividas por muitas delas, cujo desejo de tornar-se titulada em nível superior somente surgiu após a profissionalização na docência, quando já professoras, anos mais tarde, surgiu a oportunidade de cursar Pedagogia em um Programa Emergencial.

Sendo assim, mostro como organizei os próximos capítulos a fim de antecipar um resumo das discussões que privilegiei, em cada um deles, tendo em vista discutir transversalmente o valor simbólico do diploma de nível superior para os sujeitos pesquisados:

Depois desta narrativa, a título de introdução, anuncio no capítulo II os principais desafios desta tese, procurando mostrar como defini as categorias a serem discutidas, os objetivos geral e específicos a serem alcançados, as questões de pesquisa que orientaram a minha curiosidade acadêmica em torno de possíveis respostas-problema, bem como o caminho teórico-metodológico percorrido no decorrer do doutorado.

No capítulo III, apresento quem são os participantes da pesquisa e qual a configuração familiar da qual fazem parte. Para tanto, organizei e mostrei o perfil da turma e das professoras-estudantes que elaboraram suas histórias de vida temáticas, tendo em vista antecipar, ao leitor, quem são estas mulheres. Dialoguei também sobre os impactos das reflexões produzidas por este estudo na minha trajetória de vida.

No capítulo IV, discuto algumas mudanças ocorridas no sistema de ensino superior no Brasil e na Bahia, em particular. Para tanto, estabeleci uma relação entre tais acontecimentos e a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, sobretudo, as tentativas observadas de ingressar no ensino superior, público ou privado, para cursarem Pedagogia, bem como a importância do ingresso deles na UFBA e a importância atribuída ao diploma que elas estavam em vias de conquistar.

No capítulo V, mostro a caminhada das professoras-estudantes, ao longo dos três anos, no curso de Pedagogia do PARFOR na UFBA, com o intuito de evidenciar as pistas que me ajudaram a dar continuidade à discussão sobre o valor simbólico do diploma de nível superior para elas e para mim, tendo como pano de fundo o período de adaptação e permanência delas na universidade, bem como as dificuldades que enfrentaram para titular-se em nível superior.

No capítulo VI, aponto de que maneira esta investigação dialogou com a produção no campo da formação de professores, sem a pretensão de dar a palavra final sobre o assunto ou mesmo abarcar a gama de autores que tratam dessa temática, mostrei o alcance desse trabalho para a comunidade acadêmica envolvida com o desenvolvimento dos estudos sobre o professor.

Finalmente, fecho a tese no capítulo VII com uma discussão sobre a minha percepção diante do que foi estudado. Nele destaco as considerações finais e as perspectivas de futuros desdobramentos a partir dos elementos explorados nessa investigação.

## **CAPÍTULO II – O CAMINHO QUE ME LEVOU A ESTA PESQUISA**

O meu propósito com esta tese de doutorado é descrever e analisar os achados do estudo que realizei sobre a caminhada de professoras-estudantes, que atuam na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em busca do sonhado diploma de nível superior no período em que cursaram a formação em Pedagogia, entre 2010 e 2013.

Elas foram denominadas neste trabalho de professoras-estudantes. Esta opção de adjetivar minhas colegas de magistério foi motivada por dois entendimentos: a condição de alunas que elas vivenciaram durante o curso de graduação, em andamento no momento da pesquisa, e a certeza de que dialoguei a partir de um universo feminino, por se tratar de um estudo realizado majoritariamente com e por mulheres.

A propósito, entre as pessoas que colaboraram, registro que há apenas uma do sexo masculino. Marcos é o nome dele<sup>1</sup>. Um jovem com aproximadamente 28 anos, que, segundo ele, quando iniciou o curso de Pedagogia sentiu muita dificuldade para adaptar-se à turma devido às diferenças de gênero e faixa etária. As professoras-estudantes pesquisadas encontravam-se na faixa etária acima de 35 anos, sendo que a maioria do grupo era composta por jovens senhoras, como muitas se autodenominavam, na faixa etária acima dos 45 anos. Por conta disso, os temas de interesse delas eram muito distantes da perspectiva masculina e de juventude de Marcos, que chegou até mesmo a pensar em desistir do curso.

No início, ele não conseguia perceber o que um homem solteiro, começando sua carreira de professor, recém-chegado na profissão, com menos de cinco anos de experiência, poderia aprender nas rodas de conversa, no cotidiano do curso, com as colegas que geralmente compartilhavam assuntos familiares, especialmente como conseguiam conciliar os

---

<sup>1</sup> Todos os nomes das pessoas que participaram da pesquisa são fictícios.

estudos, o exercício do magistério e o trabalho doméstico – cuidar dos maridos e dos filhos, bem como da manutenção dos lares. Além disso, muitas estavam se preparando para a chegada dos netos e faziam planos para a aposentadoria cada vez mais próxima para elas que iniciaram cedo na profissão docente.

Para ser aceito no grupo, Marcos precisou incorporar e compreender esse universo feminino das professoras-estudantes, pois esta foi uma condição para ele dar sentido e aproveitar a experiência, que não é muito diferente do que acontece nas turmas regulares dos cursos de Pedagogia, cuja composição das turmas é formada também, em sua maioria, por mulheres. Veja como ele mesmo relata esse processo:

*[...] Lembro que quando fui aprovado tomei um susto, por ser uma turma de mulheres e isso pesou muito no início, até pensei que não voltaria depois da primeira semana de aula. Mas, hoje percebo o quanto tenho aprendido e amadurecido com estas mulheres. Cheguei até a procurar a coordenação, e no semestre passado [quarto semestre] a coordenadora do curso, me perguntou se eu ainda queria mudar para o curso regular e cursar à noite, pois havia vagas residuais, até fui assistir algumas aulas, mas não gostei. Acho que na minha fase atual ganho muito mais com esse grupo do PARFOR. Veja, eu até já visitei algumas delas nas suas escolas, para bisbilhotar mesmo, Andira me impressionou com o controle de sala de aula que ela tem. Tenho muito a aprender!*

Assim, durante a investigação, dialoguei com as professoras-estudantes e acompanhei-as de forma interessada, na condição de observadora-participante, nas diversas atividades desenvolvidas no período em que elas estavam na condição de alunas do curso de Pedagogia e também durante a preparação e, posterior, concretização da solenidade de Colação de Grau, mais conhecida como formatura.

Neste trabalho, procurei conhecer o valor simbólico atribuído ao diploma de graduação pela primeira turma do Curso de Pedagogia desenvolvido pela UFBA, através de um termo de adesão ao PARFOR, implantado em regime de colaboração entre a União,

representada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), com o objetivo de ofertar licenciaturas para os professores que ainda não a possuíam ou àqueles que, apesar de terem um curso superior, mesmo uma licenciatura, atuam na Educação Básica em áreas ou níveis de ensino que requerem deles uma formação adequada.

Este termo de adesão ao PARFOR é posterior ao compromisso, firmado junto ao Ministério da Educação, em cumprir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), no qual os sistemas de ensino estaduais e municipais seguem, ao assinarem um termo voluntário, 28 diretrizes comuns com a intenção de participar da melhoria da qualidade da Educação Básica. Entre as diretrizes, há metas voltadas para melhoria da formação, das condições de trabalho e da carreira do magistério público. Uma delas diz respeito à execução do PARFOR, trata-se da meta XII que visa garantir a instituição de um programa próprio, ou em regime de colaboração, para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Em troca da assinatura do termo de adesão ao PDE, os estados e municípios recebem assessoria técnica e financeira da União, principalmente aqueles que se encontram com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, para a elaboração e execução de um Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual são explicitadas as metas, as condições e o tempo de cumprimento das ações a serem realizadas para que cada Município ou Estado participante consiga alcançar os objetivos traçados.

No contexto do PARFOR, que inclui diversos programas de formação inicial e continuada, presenciais e a distância, com vistas a formação, o aprimoramento e a profissionalização dos professores da Educação Básica, existe o PARFOR-Presencial. Como o próprio nome sugere, nele são oferecidas turmas presenciais de licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior; segunda licenciatura para professores

licenciados que estejam em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial; e formação pedagógica para docente graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O PARFOR-Presencial, portanto, é parte de uma política pública mais ampla, voltada para titular os professores das redes públicas em cursos presenciais. Para o funcionamento destes Cursos, que só podem ser ofertados por IES públicas, conforme Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, as IES realizam uma seleção especial para o público de professores no exercício da docência na Educação Básica que se candidataram e tiveram suas inscrições validadas pelos respectivos sistemas de ensino do qual fazem parte, para esse fim.

Por conta disto, no decorrer do trabalho, denominei a turma de licenciatura investigada de Curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial, por ser ela desenvolvida pela UFBA no âmbito do PARFOR-Presencial, já explicado anteriormente. Estudei a primeira turma de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial, a qual formou 37 professoras, no mesmo período que a UFBA estava ofertando também outras licenciaturas de sua competência.

Além disso, quando iniciei a pesquisa empírica, em 2011, estava em andamento uma segunda turma de Pedagogia na UFBA fruto da iniciativa da mesma instituição por força da adesão ao PARFOR. A segunda turma não foi incluída neste estudo porque era composta por professoras de escolas comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Salvador, diferente da primeira que fez parte desta investigação, formada em sua totalidade por professoras das redes públicas municipais e estadual.

Em 2009, quando esta tese ainda era um anteprojeto, as professoras-estudantes que participaram do meu estudo estavam inscrevendo-se no processo seletivo com vistas a pleitearem uma vaga no concorrido universo do ensino superior da única universidade pública federal situada na capital baiana. A maioria delas não tinha acesso regular à internet ou

possuía pouca familiaridade com o uso do computador. Isso nos revelou uma verdadeira luta a fim de conseguirem as informações necessárias para efetuarem e acompanharem a inscrição ou mesmo tomarem conhecimento se haviam sido aprovadas na primeira ou segunda lista de convocados para as matrículas. Apenas oito professoras-estudantes do universo de 37 eram autônomas para lidar com essas informações repassadas eletronicamente.

Esta luta incluiu madrugadas na casa de familiares, amigos ou vizinhos para conseguirem acessar a *internet*, cujo sinal é ruim em muitas residências ou nas *lan houses* de bairros populares. Muitas não possuíam endereços eletrônicos ou mesmo não sabiam como acessar contas de *e-mail*, ou se tinham recebido as senhas de acesso, esqueciam-nas facilmente por não entenderem a necessidade de guardá-las para terem o acesso às informações importantes para a sua vida acadêmica.

Relatos nessa mesma direção também foram feitos no período após a inscrição ter sido realizada, visto que a comunicação dos resultados da seleção se dava eletronicamente e muitas quase perderam prazos estabelecidos, por deixarem filhos ou sobrinhos responsáveis por acessarem seus endereços para mantê-las informadas. Estes, poderiam até ser mais hábeis no uso das ferramentas da informática, porém não tinham o mesmo interesse no assunto que fora confiado a eles. Para muitas delas, o caminho foi contar também com o apoio de funcionários das Secretarias de Educação ou das escolas em que trabalhavam, como pode ser percebido no relato de Lane:

*As meninas [colegas professoras] ficavam comentando que a Plataforma Freire havia aberto inscrição e ficaram perguntando e cutucando para nos inscrevermos. A diretora na época olhava tudo pra gente... porque eu mesma era uma desinformada, se dependesse de mim até hoje nem sabia que existiam esses cursos... mas, foi uma dificuldade porque eu não conseguia fazer a minha inscrição. Lembro que um dia de chuva fui para casa de uma colega e fiquei lá a tarde toda até conseguir me inscrever na internet e valeu a pena! Nós que só tínhamos o magistério [curso médio na modalidade normal] fizemos a prova e uma de nós não passou. Acho que ela não quer mais*

*fazer! [na escola eram cinco professoras sem uma licenciatura, dentre as quais quatro foram aprovadas e fizeram o curso].*

A inscrição para candidatar-se aos cursos do PARFOR a que se referiu Lane é realizada através da Plataforma Freire, desde 2009. A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de gerir e acompanhar as informações administrativas do PARFOR. Para um professor concorrer a uma vaga entre os cursos ofertados, ele deve:

- 1) cadastrar-se e realizar uma pré-inscrição na Plataforma Freire;
- 2) estar cadastrado no Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso -, um sistema de registro e armazenamento de informações cadastrais do corpo docente das escolas públicas com o controle do Ministério da Educação - na função docente ou tradutor de intérprete de Libras na rede pública;
- 3) ter a sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação do sistema de ensino a que esteja vinculado.

Durante a pesquisa, descobri que, ao menos quatro delas, não tinham conhecimento sequer no período anterior à realização do curso de que, se submeteriam à seleção da UFBA, pois havia várias universidades também a ofertar vagas para outros cursos vinculados ao PARFOR, nesse mesmo período e, muitas delas, não tinham sido as responsáveis por suas inscrições, como já foi descrito.

Assim, acredito que o leitor também pode imaginar o clima vivido por essas professoras-estudantes, a partir dessas histórias por elas vivenciadas, o porque de relatarmos tamanha vibração e alegria, com o fato de terem conseguido apenas efetuar a inscrição na Plataforma Freire. Assim como, o clima de grande nervosismo que viveram quando souberam que a seleção seria para o ingresso na UFBA, praticamente, às vésperas do dia previsto para a

realização das provas, e, principalmente, quando experimentaram a ansiedade para aguardarem o dia da divulgação do resultado, e saberem se haviam sido aprovadas, ou não.

Sobre a aprovação na seleção, as professoras-estudantes relatam como foi longa a espera pelos resultados e a felicidade sentida ao saberem que haviam sido selecionadas. Durante os depoimentos elas reviveram o olhar marejado, a mudança na postura corporal, nos batimentos cardíacos e na voz para conter a emoção revivida. O brilho no olhar delas ao rememorar estas passagens nas suas vidas me fez lembrar o depoimento de um ex-aluno da UFBA da década de 1960, quando registrou o sentimento que teve ao aguardar o resultado do vestibular e o processo de matrícula, quando começou a fazer parte desta instituição. Veja:

- Já tirou a abreugrafia? Matrícula feita, este era dos últimos passos para ter tudo pronto e enfrentar o vestibular daquele ano de 1960. Local? A Praça da Piedade, então muito linda, com suas estátuas e fonte luminosa, bancos sinuosos onde sentavam-se bucolicamente, velhos, crianças, namorados. Entrar no novo edifício da Faculdade de Ciências Econômicas era algo que nos encantava. Hall de entrada revestido de madeira, corrimão das escadas refulgente de bronze recém-polido, elevadores com permanente cheiro de “óleo de peroba” em suas paredes de sucupira [...] Depois, a ansiedade da espera, até sair o resultado – bendito e festejado resultado – onde fomos 50 os felizes aprovados. Éramos UNIVERSITÁRIOS, assim mesmo, com maiúsculas, era como gostávamos de ser chamados. Que orgulho pertencer a nossa Universidade. (BALCÁZAR, 1999, p. 242)

Passados mais de quarenta anos, o relato anterior consegue manter um elo comum com os depoimentos das professoras-estudantes que participaram desta pesquisa, quando ao contarem que viveram momentos de muita ansiedade e também o quanto festejaram o resultado positivo de fazerem parte da UFBA. Além disso, o mesmo gozo é sentido por elas ao serem chamadas de UNIVERSITÁRIAS ou ACADÊMICAS da referida Instituição, utilizando-se igualmente das letras maiúsculas, e, ainda, a impostação da voz sinalizadas mesmo no discurso oral.

Nos depoimentos das professoras-estudantes, não foi identificada uma referência para a beleza dos prédios e arquitetura da Universidade. Os relatos das professoras-estudantes que não moram na capital estavam ligados ao tamanho da Instituição, muito mais como uma menção ao quanto se sentiam despreparadas para lidar com esta nova situação de não saber como situar-se na dinâmica daquele espaço.

Repletas de expectativas e sonhos, foi em 2010, que as professoras-estudantes submeteram-se à referida seleção. Entre o sentimento de felicidade por terem sido aprovadas, lá estava o temor de não conseguirem se adaptar à proposta curricular do curso de Pedagogia, pois tinha muito tempo que haviam parado de estudar. Com medo ou não, o fato é que elas iniciaram a licenciatura em Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial, enquanto eu retornava para a mesma instituição de ensino e dava os primeiros passos no curso de doutorado em educação, após ter cursado também o curso de Pedagogia (1995-1998) e o mestrado em educação (2001-2004). Desde então, nossas trajetórias se cruzaram e não mais se separaram até a formatura da turma e a conclusão da pesquisa.

O meu primeiro contato com a turma de recém-estudantes universitárias ocorreu logo no primeiro semestre do doutorado, quando, a convite da Coordenação do curso, tornei-me docente da Disciplina História da Educação. O Curso teve uma coordenação própria e o currículo foi organizado de forma modular, com duração total de três anos. Os módulos consistiam em oito horas de aulas presenciais diárias, durante uma semana, incluindo os sábados, uma vez ao mês, com seis ou sete componentes curriculares em cada semestre.

A proposta do referido curso funcionou praticamente com o mesmo currículo do curso de Pedagogia de fluxo contínuo da UFBA, apenas com alguns ajustes. A estrutura curricular foi reorganizada no sentido de adequar as disciplinas e atividades previstas em um tempo menor, visto que o curso regular tem a previsão de conclusão mínima de oito semestres letivos para o diurno e de dez semestres para o noturno. O curso de Pedagogia UFBA/PARFOR -

Presencial teve a duração de seis semestres letivos por determinação da CAPES, como já foi dito, Órgão responsável pela implementação da política de formação, conforme determina o Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

As atividades presenciais foram desenvolvidas no Pavilhão de Aulas nº 4 da Federação, situado no *Campus* de Ondina, onde os outros cursos do PARFOR-Presencial se acomodavam na UFBA. Esporadicamente, houve aulas nas dependências da Faculdade de Educação, localizada no Vale do Canela, onde funciona o curso de Pedagogia regular. Isso ocorreu, por iniciativa da Coordenação. Nessa unidade de ensino, elas frequentaram diversas atividades tais como visita à biblioteca e participação em defesas de dissertações e teses, de modo que este ambiente não se tornou totalmente alheio as professoras-estudantes.

Nesse período, precisamente no segundo semestre de 2010, conheci as professoras-estudantes, que mais tarde viria a convidar para participar do referido estudo na condição de colaboradoras. À época, elas encontravam-se no primeiro ano de adaptação ao complexo ambiente universitário, e, também, procuravam situar-se no interior da proposta do curso, com todas as especificidades de serem estudantes da UFBA e beneficiárias do PARFOR-Presencial, o que significa está no efetivo exercício do magistério. Quanto a mim, cada vez, sentia-me encorajada e desejosa por saber mais sobre elas, um interesse a princípio apenas derivado da minha forma de desenvolver a atividade docente, mas que aos poucos foi extrapolando essa condição. Foi quando, ao final do referido semestre, despedi-me da condição de docente da turma e, como pesquisadora, não me afastei mais do grupo.

As experiências que vivenciei e as expectativas que criei em conhecer como aquela turma iria concluir o curso me fizeram abandonar a ideia inicial de realizar uma investigação que tomasse uma rede municipal de educação como ponto de partida e unidade de estudo para conhecer a realidade dos professores que estavam cursando uma graduação e trabalhando na docência, ao mesmo tempo. Em vez disto, passei a dirigir minhas preocupações acadêmicas

para um estudo de caso envolvendo essa nova modalidade de formação, concretizada por uma política específica para titular professores oriundos de diferentes redes de ensino do Estado, reunidos em uma turma específica de estudantes de Pedagogia.

Dessa forma, com esta opção definida, já era pública a minha condição de pesquisadora, a qual pude estreitar e intensificar uma relação de reciprocidade com as professoras-estudantes, que se mostraram interessadas pelo objeto de estudo em questão. O meu engajamento em conhecer qual a importância atribuída ao diploma de nível superior que elas almejavam me ajudou a focalizar a pesquisa de campo nesta turma, cujos membros tinham em comum a frequência no já referido curso e o fato de serem docentes da rede pública de ensino, atuando em diversas escolas da capital e interior do Estado.

Em 2011, durante a preparação para a qualificação do projeto desta tese, que ocorreu um ano depois, ou seja, no início de 2012, já fazia parte do meu cotidiano encontrar com as professoras-estudantes, pelo menos, uma vez ao mês, durante os dias de aula. Esta rotina se manteve até o final do curso. Também já havia aplicado um questionário exploratório (Apêndice-A), tendo em vista construir as bases para iniciar o processo de entrevistas e a construção das histórias de vidas das professoras-estudantes, a partir de uma reflexão sobre a caminhada delas até ingressarem na Universidade, procurando perceber o que esperavam do diploma de Pedagogia.

A seguir, para uma melhor compreensão de como organizei o processo da pesquisa empírica, apresento um quadro-síntese com os procedimentos adotados no caminhar do trabalho de campo, e, na sequência, descrevo o desafio que cada um deles representou na minha busca constante na triangulação de informações extraídas de fontes diversas, para discutir as categorias propostas neste estudo com o rigor teórico-metodológico necessário.

**Quadro 1 – Estratégias utilizadas no decorrer da pesquisa de campo**

Estratégias	Objetivo	Período
1. Aplicação de questionário	Identificar o perfil das professoras-estudantes que fizeram parte da primeira turma de pedagogia UFBA-PARFOR	dez/2011
2. Análise das anotações de aula	Recolher elementos importantes sobre o processo de formação das professoras-estudantes no curso e na Instituição	jan/2011 – fev/2011
3. Observação participante	Conhecer o cotidiano das professoras-estudantes na UFBA	mar/2012 – jul/2013
4. Visita às escolas	Conhecer o cotidiano das professoras-estudantes no ambiente de trabalho	abr/2012
5. Realização de entrevistas	Conhecer profundamente a história de vida das professoras-estudantes com vistas a construir narrativas temáticas sobre o valor simbólico do diploma para elas	abr/2012 – mai/2013
6. Sistematização das histórias de vida	Transformar os perfis e os depoimentos orais das professoras-estudantes entrevistadas em narrativas biográficas sobre o valor do diploma de nível superior nas suas vidas	jun/2012 – jul/2013
7. Análise documental das atas do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente	Identificar as principais discussões realizadas pelos membros do Fórum sobre a implementação do PARFOR no Estado	jul/2012 – dez/2013
8. Análise documental do depoimento de ex-alunos da UFBA na ocasião das comemorações dos 50 anos da Instituição	Conhecer a história da UFBA a partir do olhar de ex-alunos considerados ilustres que escreveram depoimentos para homenagear a instituição de que fizeram parte	nov/2013 – dez/2013

Fonte: documentos utilizados na pesquisa – Elaboração: própria autora.

As estratégias utilizadas para recolher as informações para este estudo ocorreram em dois planos, concomitantemente. O primeiro deles teve o intuito de conhecer as professoras-estudantes, a partir das informações dos questionários, entrevistas e observações de campo. O segundo teve como propósito contextualizar as informações recolhidas diretamente das colaboradoras, o qual foi adotado por mim para a análise documental e pesquisa bibliográfica.

Conforme socializei no quadro anterior, a primeira etapa da pesquisa de campo consistiu na elaboração e aplicação de um questionário com toda a turma. O questionário foi construído tendo como principal finalidade reunir o maior número de informações sobre as professoras-estudantes, a saber: a) faixa etária, estado civil, religião, renda e tipo de moradia;

b) trajetória escolar delas e de seus familiares, incluindo o ensino superior e o curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial; c) a atuação docente, tipo de vínculo com o Poder Público, carga horária de trabalho e tempo de serviço; d) a vida cultural, especialmente o tipo de lazer, o acesso a livros, jornais, internet e o gosto musical; e) as expectativas futuras e suas opiniões sobre temas ligados à formação de professores.

Conforme a lista de alunos fornecida pela Coordenação do Curso, a turma era composta por 38 professoras-estudantes, que mais tarde se tornaram 37. A professora em questão, transferiu-se de curso, após ter sido aprovada no vestibular para a mesma Instituição, ela tinha uma graduação anterior em Artes e foi cursar Arquitetura. Apliquei com o apoio de duas estudantes 35 questionários (no dia da aplicação, faltaram duas alunas) e retornaram 32 preenchidos. As informações foram digitadas no processador de textos *Word*, que me permitiu ter acesso a um perfil individual delas e no programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*, que me ajudou a agrupar os dados e trabalhar com as frequências das respostas. Para compreenderem o tema da pesquisa, todas as professoras-estudantes assistiram a uma apresentação oral, organizada por mim, sobre os objetivos da investigação e receberam um resumo por escrito do projeto, contendo, principalmente, seus objetivos e metodologia, para só depois dessa ação elas serem convidadas, no módulo seguinte, a responder o já referido questionário.

Para iniciar a observação-participante da turma, realizada até o final do percurso formativo das professoras-estudantes, durante os três anos de curso<sup>2</sup>, retomei as anotações de aula do primeiro semestre quando fui docente do grupo, com o objetivo de registrar a minha percepção a respeito de alguns episódios ocorridos. Este registro forneceu-me subsídios para continuar vivenciado com elas o cotidiano das aulas na condição de observadora e também para o planejamento das entrevistas. Foi importante, sobretudo, o registro da primeira semana

---

<sup>2</sup> O contato presencial com as professoras foi interrompido apenas durante um semestre, quando fui realizar o estágio doutoral na Universidade de Lisboa, entre setembro de 2012 e março de 2013, sob a orientação do Prof. Dr. Domingos Fernandes.

de aula, bem como o comportamento observado no decorrer da disciplina e a participação oral das cursistas durante as atividades realizadas no módulo que ministrei.

O processo de observação do cotidiano delas nos espaços de aula e convivência da UFBA foi rico e intenso. Momentos de conversas públicas e reservadas ocorreram nos corredores, nas salas de aula, nos restaurantes e lanchonetes, nas salas de pesquisa e biblioteca. A distância entre “pesquisadora” e “sujeitos” da pesquisa, recomendada em alguns modelos de pesquisas, por exemplo, pesquisas inspiradas nos pressupostos teóricos positivistas ou neopositivistas, não fez parte da minha preocupação e nem fez parte da abordagem utilizada neste trabalho. Procurei seguir as orientações contidas de forma resumida na citação que se segue:

A relação tradicional de *sujeito-objeto*, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo *sujeito-sujeito*, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO & BORGES, 2007, p. 5)

O desenvolvimento da pesquisa dependia dos avanços obtidos no processo de trocas entre os participantes do estudo, e estas tornavam-se, cada vez, mais intensas e próximas. O intuito ensejado era de construir uma relação menos verticalizada com as professoras-estudantes. Esse foi um processo que, como já foi sinalizado, perdurou três anos, pois o que estava em questão era conhecer as representações, os desejos e as crenças do grupo pesquisado, sendo que minha condição anterior de ter sido docente do grupo era, ao mesmo tempo, um aspecto que facilitava e dificultava atingir o tipo de relação esperada. Uma vez a relação estabelecida, esta tornou-se fundamental para a construção das histórias de vida delas e observação do grupo.

O fato de ter sido eu professora da turma no primeiro semestre tornou inevitável, em alguns momentos de conversas sobre os temas pertinentes ao estudo, ser identificada como conselheira e orientadora de algumas delas. Este foi o clima de recolha das informações durante a pesquisa de campo. Ocorreram momentos de estreitamento de laços afetivos sobre questões que mobilizavam a turma, a exemplo de diálogos sobre possíveis temas a serem investigados nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), desabafos sobre problemas pessoais de cunho existencial ou mesmo prático. Os espaços virtuais (*facebook e e-mail*) também forneceram ambientes de escuta e trocas.

Quando por algum motivo eu faltava as atividades de um módulo presencial durante as observações de campo, no dia seguinte ouvia relatos sobre o que havia ocorrido no dia anterior. Nestes relatos, não faltavam informações sobre o que havia ocorrido de importante, destacados pelo sujeito da narrativa, seja por razões acadêmicas, seja por motivos pessoais. Alguns exemplos ilustram estes episódios: uma apresentação brilhante feita por uma colega em algum componente curricular, a realização bem ou mal sucedida de uma prova difícil, ou, mesmo, a visita de um jornalista para entrevistá-las e conhecer mais sobre o PARFOR.

Durante o processo de convivência mensal com as professoras-estudantes nos módulos do curso fui convidada, quer dizer, convidei-me para realizar visitas às escolas em que elas trabalhavam. A maioria gostou da ideia de serem visitadas por mim, mas somente as que tinham uma boa relação com a direção das escolas quis tornar realidade esse momento. As demais, que enfrentavam problemas, pediram para agendar a visita em outra circunstância.

Visitei uma escola vinculada à Secretaria Municipal Educação de Salvador que tinha, no seu quadro docente, três professoras-estudantes que estavam participando de todo processo da pesquisa, ou seja, era a única unidade escolar que me permitia conhecer de perto o cotidiano de várias professoras ao mesmo tempo. Além dessa visita, programei mais duas em escolas de outras redes municipais, as quais não ocorreram. Como houve demora no

estabelecimento de um melhor dia para a realização das demais visitas, considerei melhor não realizá-las, em função da necessidade de dedicar-me mais tempo ao longo processo de realização das entrevistas, fonte principal de recolha dos dados qualitativos da pesquisa.

Ainda de acordo com o quadro anteriormente apresentado, a realização das entrevistas foi uma estratégia que contribuiu significativamente com o estudo. As entrevistas foram sendo marcadas, e aconteceram à medida em que eu frequentava os módulos presenciais do curso. Os sujeitos que foram entrevistados formaram um grupo dos que manifestaram o desejo de participar e compreender mais os objetivos da pesquisa em questão e compartilhar suas percepções acerca do que eu procurava. Não utilizei um roteiro prévio, pois este procedimento não se mostrou necessário. As entrevistas foram baseadas em um diálogo sobre o perfil de cada uma, elaborado por mim de posse das respostas dadas ao questionário que levantou muitas informações, conforme referir-me anteriormente.

As entrevistas enriqueceram muito as informações recolhidas anteriormente, através de questionário, e me permitiram manter um clima de cumplicidade, respeito e confiança, fundamental durante a participação do cotidiano dos módulos presenciais. Este clima favorável é muito comentado por outros pesquisadores, a exemplo de Camargo (1989) que também utilizou de entrevistas para realizar suas pesquisas. Essa estratégia foi decisiva para o aprofundamento da minha compreensão sobre quem eram as professoras-estudantes e como o diploma de Pedagogia na percepção de cada uma delas impactaria nas suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para Camargo (1989), a entrevista ganha maior dimensão quando resulta da cumplicidade prolongada entre entrevistador e entrevistado, cabendo ao pesquisador construir uma relação de sensibilidade e de adesão progressiva do entrevistado. Isto é denominado por este autor de “cumplicidade controlada e prolongada”, e foi muito útil conhecer tal definição

no processo de construção das versões que os sujeitos ofereceram para o tema pesquisado.

Veja esse processo descrito por ele:

[...] a entrevista ganha maior dimensão quando resulta da cumplicidade prolongada entre entrevistador e entrevistado, cabendo ao pesquisador construir ao mesmo tempo, com seu entrevistado, uma relação de sensibilidade e de rigor; de adesão no processo de compreender e de crítica atenta no processo de indagar; de constituição e questionamento. É esta cumplicidade controlada, típica da sociologia qualitativa e dos métodos de história de vida, que garante a dimensão e a consistência do que é revelado. (CAMARGO, 1989, p. 9, grifo nosso)

Durante o processo de dialogar com as professoras-estudantes, nesse clima de cumplicidade explorado na citação anterior, optei por realizar entrevistas temáticas com foco na história individual. De acordo com Alberti (1989) esse tipo de entrevista é aquela que versa sobre a participação do entrevistado no tema escolhido como objeto do estudo, ou seja, é a abordagem do tema de interesse da pesquisa narrado a partir da biografia dos entrevistados.

Pelo que compreendi, essa perspectiva é muito diferente das entrevistas eminentemente de histórias de vida que têm como centro de interesse a trajetória dos entrevistados desde a infância até o momento presente, tentando passar pelos diversos acontecimentos e conjunturas que viu ou experimentou no decorrer do tempo. Neste caso há uma liberdade maior para abordar diferentes temáticas e também deve-se destinar mais tempo para ouvir as narrativas. Esse processo seria inviável nessa pesquisa, na minha compreensão, pois eu não tinha experiência anterior com este tipo de abordagem e poderia me perder no caminho da recolha dos depoimentos. Além disso, minhas colaboradoras demonstraram não terem muito tempo para destinar a essa atividade.

Entrevistar as professoras-estudantes foi um exercício importante e mais um espaço para a aproximação com as questões que fiz para apreender o objeto de estudo. A coleta de

relatos orais é, pois, uma prática insubstituível numa pesquisa qualitativa que visa compreender a visão dos sujeitos sobre uma determinada questão. De acordo com a importância atribuída ao processo de entrevistar, a abordagem que fiz teve como propósito contemplar não somente o passado, mas também o presente e perspectivas futuras das professoras-estudantes. Interessou-me, sobretudo, as inferências que os sujeitos faziam à respeito do significado em torno do diploma de nível superior considerando as trajetórias, ações cotidianas e também o que pretendiam fazer de suas vidas pessoais e profissionais após a obtenção do título de pedagogas.

Do universo das 37 participantes, 13 foram entrevistadas formalmente e dez delas produziram uma reflexão sobre suas histórias de vida tendo como tema principal o lugar do diploma de nível superior nas trajetórias pessoais e profissionais apresentadas por elas. As demais, demonstraram o desejo de também serem entrevistadas, mas em função das atividades pessoais, acadêmicas e profissionais, este momento foi sendo protelado por elas que concluíram o curso sem terem conseguido destinar um tempo para realizar as entrevistas.

Vários depoimentos foram obtidos também a partir de conversas informais, facilitado pelo fato de fazer parte das estratégias metodológicas a observação cotidiana da turma. Vivenciaram esta forma de coleta de dados todas as professoras-estudantes. A maioria me procurava para conversar sobre aspectos de sua vida e sobre suas opiniões acerca do andamento do curso ou de alguma situação vivenciada na escola. Fiz o registro das conversas informais, com o consentimento delas, tal como as entrevistas, elas foram, igualmente, longas e esclarecedoras, mas, apesar de contribuírem para a análise das informações contidas neste trabalho, elas não foram utilizadas como base para a construção das autobiografias temáticas, exceto de quem havia sido entrevistada, visto que esse processo exigia mais disponibilidade de tempo para que ao final do processo os textos orais fossem transformados em textos escritos.

A análise e a escrita da história de vida das professoras-estudantes foi um processo singular e prazeroso. Com o passar do tempo, através desse trabalho, houve um estreitamento do meu vínculo com as entrevistadas ainda maior, e, conseqüentemente, uma frequência e intensidade no contato com elas. As observações do cotidiano do curso foram se tornando mais ricas e complexas na medida em que elas ficavam à vontade com a minha presença, “naturalizando” o fato de que eu frequentava o curso sem que fosse aluna do curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial.

A cada novo encontro, que ocorria nos dias de aula, os ditos, entre-ditos e os silêncios (ORLANDI, 2002) que ocorriam durante as entrevistas eram retomados, melhor compreendidos e revistos por mim e por elas que protagonizaram as narrativas. No processo de sistematização das histórias, fiquei responsável pela transformação do texto oral em texto escrito e nossos encontros giravam em torno de ajustes na redação, sobre o que as professoras-estudantes consideravam necessários ser novamente dialogado. Geralmente por causa de algum esquecimento ou troca de nomes, confusão do período em que ocorreram os fatos abordados ou mesmo pela necessidade que sentiam elas próprias, após me ouvirem ler suas histórias, de darem maior ênfase a um ou outro acontecimento.

Dessa forma, as estratégias de coleta de informações, até aqui apresentadas e discutidas – questionários, observações e entrevistas - sempre estiveram concatenadas e mostraram-se complementares. Estive intensamente com as professoras-estudantes durante todo o processo, principalmente durante as pausas para almoço, trajetos de casa para a faculdade e vice-versa, através de caronas solidárias, conversas de corredor, bem como de observação de algumas atividades específicas de sala de aula, quando havia algum tipo de apresentação oral ou trabalho de grupo. Sem dúvida o trabalho de campo ganhou contornos típicos de um estudo de caso da área educacional com orientação etnográfica como sugerem André (1995) e Fonseca (1998).

A leitura das atas dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente,<sup>3</sup> em funcionamento no território nacional, em especial o criado no Estado da Bahia, ocorreu a partir de 2012. Os Fóruns foram criados legalmente em cada estado federado do Brasil com o objetivo de acompanhar a execução do PARFOR. Compostos por representantes das Secretarias de Educação, representantes das universidades envolvidas na execução do Plano, Representantes dos Conselhos de Educação e representantes da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e de outros segmentos da sociedade civil, eles surgiram a partir do Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e funcionam conforme determina a Portaria n. 883 de 16 de setembro de 2009, que estabelece as diretrizes para o funcionamento dos fóruns.

Essa atividade deixou-me atualizada, em sintonia com os objetivos do PARFOR- Presencial, e ciente das dificuldades encontradas durante o processo de sua implantação em cada Estado. Porém, para os propósitos e alcance deste estudo, elas não me traziam elementos novos para orientar as observações e as entrevistas. Assim, em 2013, detive-me especificamente a leitura das atas do Fórum da Bahia e, dessa forma, encontrei algumas pistas para entender melhor os aspectos vivenciados e discutidos pelas professoras-estudantes, a partir do olhar dos participantes das reuniões do Fórum.

Além disso, analisei também os depoimentos de ex-alunos da UFBA, na ocasião de uma publicação organizada com o objetivo de celebrar os cinquenta anos de existência da instituição (BOAVENTURA, E., 1999), visto que os dados recolhidos durante a pesquisa de campo junto às professoras-estudantes demandaram de mim uma melhor compreensão da importância e história da UFBA. Para realizar a retrospectiva histórica dessa universidade foram imprescindíveis o aporte fornecido pelos estudos de Edivaldo Boaventura (1999 e

---

<sup>3</sup> As discussões dos Fóruns podem ser acompanhadas através das atas das reuniões que são publicadas no site da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/3387-foruns-estaduais>. Acesso em: 21 nov. 2013.

2009), Rubim (1999) e Marques (2010), esta última defendeu uma tese de doutorado em educação na qual reafirmou o pioneirismo desta Instituição e a necessidade de estudá-la ainda mais.

Todas as estratégias anteriormente descritas visaram responder às perguntas que me orientaram e conduziram meus estudos sobre o valor simbólico do diploma de nível superior para as professoras-estudantes que participaram da pesquisa:

- ✓ Quem são estas mulheres e porque somente a partir de um programa emergencial ingressaram e concluíram o curso de Pedagogia em uma universidade?
- ✓ Qual a trajetória escolar delas antes de ingressar neste curso?
- ✓ Quais as vantagens que elas julgam ter ao cursar Pedagogia visto que já são profissionais atuando no magistério público?

Tais perguntas somaram-se a uma questão que surgiu no decorrer da pesquisa empírica, logo após a aplicação do questionário de sondagem e foi reelaborada a cada dia de observação do cotidiano das colaboradoras durante o curso e a cada nova entrevista realizada.

- ✓ Por que a UFBA ocupa um lugar de destaque na rede de significados elaborados pelas professoras-estudantes para tentarem explicar a importância do diploma nas suas vidas?

Por conta disto, tornou-se imperativo explorar mais detidamente de que forma a UFBA era representada na história de vida destes sujeitos e esta acabou por se tornar parte da espinha dorsal deste trabalho, definido, como não poderia deixar de ser, pelos dados recolhidos na pesquisa de campo.

Diante de tais questões, procurei pensar sobre a contribuição deste trabalho para a memória da formação docente, conforme sinaliza Nóvoa (1995), Abrahão (2006) e Souza (2004, 2007 e 2011), ao defenderem a necessidade de incluir fontes diversificadas como a narrativa e a biografia, através da legitimação e uso recorrente da história de vida e história

oral, nos estudos sobre adultos, e também sobre o professor. Nesse sentido procurei construir um repertório de conhecimentos capazes de me ajudar a vislumbrar um olhar e uma escuta mais qualificados para ir ao encontro dessas professoras-estudantes.

Esse repertório foi formado por muitas ideias resultantes dos diálogos com os autores que são citados e constam nas referências deste trabalho, bem como das reflexões surgidas durante a pesquisa empírica. A construção das categorias da pesquisa ocorreu processualmente, a partir de um movimento de mão dupla, entre leituras solitárias e as atividades coletivas do trabalho de campo, em um trabalho incansável de vai e vem.

Esse processo foi todo ele apoiado nas ideias inspiradoras de Bourdieu (1991, 1996, 1999, 2005, 2007 e 2008) e Elias (1994, 1995 e 1999). Sendo que durante o estudo destes autores foi importante ter encontrado ensaios que relacionam a teoria social de ambos e advogam a necessidade de que as pesquisas busquem estabelecer cada vez mais uma aproximação possível e fecunda entre os conceitos por eles oferecidos para a compreensão dos fenômenos sociais (ARRIBAS, 2012; MALERBA, 2004; NERY, 2007; NORONHA, 2011).

A maneira como Pierre Bourdieu e Norbert Elias se posicionam a respeito da relação entre os seres humanos e o mundo social, mostrou-me o quanto somos partes de uma rede social que é formadora e é também transformada continuamente por cada um de nós. Sendo este um aspecto que mereceu a atenção e despertou o meu interesse, e ajudou-me a não cair na armadilha do psicologismo quando o fenômeno estudado requer a interação permanente com sujeitos singulares, especialmente, em situações em que estes são marcados por histórias de vida que apresentam pontos de interseção com a própria trajetória do pesquisador, tal como as características deste estudo.

Nesse sentido, para superar essa determinação do “sujeito” ou das “estruturas” foram fundamentais as noções de campo, *habitus* e capital desenvolvidas pela teoria social de

Bourdieu (2007, 2008a, 2008b) e a noção de configuração social na qual tornou possível pensar as professoras-estudantes no plural em constante inter-relação e desenvolvimento entre o “eu” e o “nós” (ELIAS, 1994a, 1994b).

O conceito de *habitus* trabalhado por Bourdieu (2007) significa ter em mente que as disposições psíquicas são duráveis, mas não estáticas, posto que ela formam a estrutura social que conformam as ações práticas e as reflexões sobre essas atividades pelos sujeitos, a partir da herança familiar, das ideias que construiu de si e dos “outros”, das expectativas futuras que ele elaborou, das preferências por determinados tipos de lazer e ocupação, em detrimento de outros, bem como do capital escolar que tem ou teve.

Para tentar conhecer o *habitus* é preciso analisar os tipos de capital cultural incorporado pelo sujeito nos campos em que se movimenta. Este capital segundo Bourdieu (2005) é encontrado em três estados que não podem ser compreendidos isoladamente:

1) o “estado incorporado”, no qual está ligado ao aprendizado que ocorre no seio da família, pois trata-se de conhecimentos incorporados pelo sujeito lentamente, demandando tempo e dedicação, sendo marcado pela maneira totalmente inconsciente pela qual é feita a sua transmissão;

2) o “estado objetivado”, o qual consiste em aportes materiais tais como escritos, pinturas, monumentos, sendo transmissível em sua materialidade, cujas propriedades são definidas em relação ao capital cultural incorporado e;

3) o “estado institucionalizado”, que se refere aos títulos conquistados ao longo do percurso escolar, que acabam representando uma “certidão de competência cultural” conquistada pelo sujeito, que será mais bem explorada por aqueles que detêm, a partir da posição social que ocupa na sociedade, um elevado conjunto de relações sociais que lhes permite tirar proveito do *status*, poder e valor econômico das credenciais que lhes conferem distinção.

Esse entendimento sobre os tipos de capital encontrados na nossa sociedade não pode ser procurado ingenuamente, sem uma compreensão das hierarquizações presentes nas diversas relações de poder observadas. Para compreendê-los é preciso perceber a arena de disputas e distribuição desses capitais no campo, onde eles são distribuídos desigualmente. O campo é interdependente de outra noção igualmente importante, a noção do *habitus* incorporado. Dito isto não há um campo, mas vários deles que são espaços de disputa pela dominação de um maior volume de capital cultural, econômico, educacional, entre outros.

Enquanto as leituras de obras de Pierre Bourdieu ajudaram-me a perceber os mecanismos que estruturam no presente essa dinâmica encontrada na forma como os sujeitos se movimentavam dentro do jogo de poder, em busca de incorporar novos *habitus* através das disposições individuais e do grupo social a qual pertenciam. As leituras de trabalhos de Norbert Elias alertaram-me para procurar um olhar para o presente tendo como base uma articulação sólida com a história desses sujeitos e as características das instituições que eles fizeram parte, a fim de melhor conhecer as marcas sociais inscritas processualmente em cada um.

Em ambos os autores, pude perceber mais claramente uma resposta para um debate antigo a de que não há uma separação entre o sujeito e a sociedade. Compreensão percebida do ponto de vista teórico, mas que se mostrou de difícil apreensão no momento da operacionalização da pesquisa com os sujeitos de “carne e osso”, pela complexidade com que ela se apresentou na prática. Para Elias (1994) há uma compreensão importante de que o “eu” e o “nós” resulta da relação de interdependência entre os sujeitos que acabam por definir as ações cotidianas e a sua percepção de si em relação à conduta dos “outros”. Em Bourdieu (2007, 2008b) é relevante a demonstração de sua busca por superar o “objetivismo” e o “subjetivismo”, ou, para usar suas palavras, a estrutura e o estruturante.

Perceber, então, as professoras-estudantes em sua rede de configurações, e de que maneira elas estão situadas no campo da produção dos títulos escolares, que tem as professoras como protagonistas na produção de novos e velhos sentidos para o diploma de Pedagogia a ser incorporado por elas nesse processo de formação, cujas cartas do jogo foram definidas pelo novo quadro normativo brasileiro, após a LDB (Lei 9394/96), impôs esta nova realidade de investigar o quanto a UFBA agrega de prestígio na representação das professoras-estudantes ao valor atribuído ao curso de Pedagogia que elas cursaram.

Em relação a tensa dicotomia entre teoria e prática, a qual me referi anteriormente quanto à operacionalização da pesquisa propriamente dita na prática, encontrei novamente apoio nas ideias de Bourdieu (1996) e Elias (1999). Eles mostram-me como através das suas pesquisas não se deve manter distância entre ambas e que o desafiador de produzir saberes no campo científico é justamente tornar os conceitos criados possíveis de serem utilizados na prática, durante o processo de teorização, sem separá-los.

O conhecimento para os autores referenciados é construído na medida em que a teoria nos permite compreender o mundo em suas contradições e complexidades, e vice-versa. Nesse sentido, a teoria e prática se retroalimentam e se renovam gerando novos conhecimentos a cerca da realidade social (ARRIBAS, 2012; MALERBA, 2004; NERY, 2007; NORONHA, 2011), para ser mais específica, para conhecer a realidade educacional.

Nesse processo, além dos conceitos de campo, capital e *habitus* de Pierre Bourdieu e os conceitos de configuração social e *habitus* de Norbert Elias, identifiquei a vitalidade de me valer do conceito de estigmatização encontrado especificamente na obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*” de Elias e Scotson (2000). Para melhor dialogar com este conceito procurei relacioná-lo com as contribuições de Goffman (2008), visto que eu já conhecia o trabalho deste autor sobre o conceito de estigma na nossa sociedade.

Essa discussão específica sobre estigmatização e estigma também foi muito útil para entender, por outro lado, a busca por *status*, poder e distinção trabalhados por Bourdieu (2007a, 2007b, 2008). Foi assim que formei a tessitura desta tese. Criei três sub-categorias as quais foram perpassadas transversalmente por uma categoria eleita como central neste trabalho, o valor simbólico do diploma para os sujeitos pesquisados, pois é ela quem aponta para a necessidade de compreender:

a) Na primeira sub-categoria, a trajetória escolar das professoras-estudantes e de seus familiares, elegi como principal recorte temático a origem e o percurso escolar das professoras e de seus familiares, com o objetivo de trazer a dimensão pessoal dos sujeitos da pesquisa, procurando mostrar de que maneira essas trajetórias se cruzam e se afastam do desejo de cursar uma graduação em nível superior;

b) Na segunda sub-categoria, a ambiência profissional e a cobrança pela elevação da escolarização das professoras-estudantes, transitei especialmente sobre como as professoras-estudantes percebiam o fato de não possuírem um curso de licenciatura no interior das escolas e redes de ensino da qual fazem parte, tentando identificar qual a contribuição desse contexto e as estratégias utilizadas para satisfazer a necessidade de cursarem Pedagogia, bem como as vantagens que julgavam ter com essa opção;

c) Na terceira sub-categoria, o lugar ocupado pela UFBA como instituição formativa da qual as professoras fizeram parte focalizei a extensa e complexa rede de interações presentes na vida das professoras-estudantes como calouras, cursistas, prováveis concluintes e depois pedagogas e ex-alunas desta Universidade. Destaquei também o impacto dessa vivência no valor por elas atribuído ao diploma. Para abordá-lo foi necessário realizar um diálogo mais intenso sobre a história da importância da UFBA no Estado.

Nesse processo, é válido destacar que as duas primeiras sub-categorias faziam parte do escopo inicial do estudo, pois na literatura sobre formação de professores são consideradas

relevantes em investigações que procuram conhecer melhor os percursos formativos dos professores. Já a terceira categoria só foi incorporada quando mergulhei nas observações e comecei a conhecer a narrativa das professoras-estudantes, as quais mostraram que o fato de fazerem parte da UFBA era um elemento fundamental a ser também conhecido.

Perceber as redes das quais participam as professoras-estudantes levou-me a identificar de que maneira a família e o ambiente profissional contribuíram para dar sentido ao diploma de nível superior, sentido este burilado e reforçado ou não durante as vivências que tiveram no interior da UFBA. Até que ponto a vivência no ambiente universitário, bem como a nova posição ocupada pelas professoras-estudantes nas famílias e nas “redes de solidariedade” mais amplas interferiram na interpretação delas para o fato de estarem mais próximas da conquista de um diploma foi um elemento presente em minha busca.

O objetivo geral da pesquisa, então, foi investigar o fenômeno da elevação da titulação dos professores da Educação Básica, através das histórias de vida destas professoras-estudantes, procurando identificar o valor simbólico que elas atribuem ao diploma de nível superior.

Os objetivos específicos delineados como desdobramentos do objetivo geral foram:

- a) conhecer as razões que levaram as professoras-estudantes que participaram da pesquisa a investir na obtenção do diploma de nível superior;
- b) compreender o significado do ingresso e da conclusão do curso de Pedagogia na trajetória dessas professoras;
- c) perceber as expectativas das professoras-estudantes em torno das possíveis vantagens que esperavam ter ao concluírem o curso superior;
- d) compreender o lugar da UFBA no valor simbólico atribuído à formação de nível superior pelos participantes da pesquisa.

Desta forma, com o objeto da pesquisa, as questões e as categorias delineadas, bem como os objetivos e as estratégias utilizadas na pesquisa de campo definidas, cabe explicitar mais claramente o caminho teórico-metodológico que adotei.

Ao trilhar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, certa eu estava de que este caminhar é um aprendizado peculiar a cada nova pesquisa proposta, e não aconteceu diferente neste estudo. Até aqui, havia participado da realização de pesquisas quantitativas e qualitativas cujas técnicas variaram muito. Já protagonizei, como coordenadora ou como pesquisadora de campo, a realização de grupos focais, entrevistas em profundidade e aplicação de questionários.

Esta era a minha, digamos assim, zona de conforto quando ingressei no doutorado. Por isso, neste trabalho, demorei muito até optar pela pesquisa orientada pelo estudo de caso etnográfico com a abordagem em histórias de vida, pois nunca havia feito algo parecido e tudo era muito novo. Assim, cerquei-me de estratégias conhecidas para, só então, de posse da leitura de referências importantes neste campo, aventurar-me por esse caminho, com responsabilidade.

Em direção ao meu propósito na adoção de estratégias teórico-práticas capazes de me ajudarem a refletir sobre as questões colocadas como fundamentais neste estudo, as ideias de Boaventura Santos (2009, 2010) foram importantes. Este autor me convocou a tentar produzir com este trabalho conhecimentos com vistas a participar de um movimento mais amplo de superação do modelo de racionalidade atual, ainda baseado na compreensão ocidental do mundo, portanto parcial e inadequada, e na criação e legitimação do poder social tendo como pilares uma concepção linear do tempo e a planificação da história.

A racionalidade que procurei, portanto, foi a de tentar traduzir os fenômenos estudados desnaturalizando-os, no sentido de apontar caminhos possíveis para buscar a transformação da realidade investigada. Conforme Boaventura Santos (2010) explica:

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências, para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. (BOAVENTURA, S., 2010, p.95)

Seguir esta proposta de Boaventura Santos (2009, 2010) situou-me, ainda mais, com a intenção de realizar um trabalho no campo da formação de professores voltado para um olhar focalizado na história de vida e vivências das professoras-estudantes. A responsabilidade de construir um trabalho coletivo de tradução sobre a caminhada destes sujeitos na busca por um diploma de nível superior se tornou o rumo de meu percurso metodológico.

Este trabalho de tradução foi um procedimento que, ao invés de construir uma teoria geral para dar conta da pesquisa buscou ser “(...) capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir sua identidade.” (BOAVENTURA, S., 2009, p. 95), e sem tampouco desqualificar a realidade a ser conhecida ou desconhecer a existência de outras realidades.

Assim, todo o trabalho foi organizado de modo a captar as formas sociais cuja existência é desqualificada: *o ignorante* que representa tudo que não faz parte dos cânones da produção do conhecimento ou de criação artística; *o residual*, ou seja, aquilo que não faz parte da lógica do progresso, do crescimento, da globalização, da modernização, ou seja, do considerado atrasado; *o inferior*, compreendido como a naturalização das diferenças distribuídas a partir de hierarquias categorizadas, a exemplo da classificação racial e sexual insuperáveis por serem consideradas naturais; *o local*, tudo aquilo que é definido como particular ou local em contraposição ao global e universal que são aprisionados em escalas que os incapacitam de serem alternativas para esta lógica e; *o improdutivo*, representado como

a monocultura dos critérios únicos de produtividade capitalista, ou seja, a lógica do crescimento econômico, tanto aplicada à natureza, como ao trabalho humano (BOAVENTURA, S., 2010).

O trabalho de tradução brevemente apresentado como metodologia mostrou-se pertinente e por demais sedutor, por se tratar de um trabalho intelectual, político e que não deixa de lado o envolvimento emocional. Dialogar com a possibilidade metodológica de “expandir o presente” significou neste trabalho, portanto, extrapolar o conhecimento da proposta e da execução de uma Política Nacional de Formação de Professores, o PARFOR-presencial no contexto baiano, indo ao encontro da narrativa de quem vivenciou de perto todas as nuances da complexa trama que envolveu o processo formativo de elevação da titulação dos professores que participaram da pesquisa.

Essas três dimensões destacadas por Boaventura Santos (2010) dialogam *pari passo* com os desafios de propor uma pesquisa qualitativa nos moldes do que se denomina abordagens (auto)biográficas, tal como defendido por Nóvoa (1995), Josso (2002) e Souza (2004, 2009, 2011). Nesse processo, procurei conhecer a história de vida das professoras-estudantes para comprometer-me com a afirmação da história formativa de cada uma delas e a minha também como uma fonte importante de conhecimento.

[...] a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. A pesquisa como toda prática social deve assumir ideologicamente seus valores e seus vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião, etc. (SOUZA, 2011, p. 41)

Assim, meu trabalho primou pela escuta de mulheres, na sua maioria, negras e oriundas das camadas populares, que na nossa sociedade, tradicionalmente, seria comum a

estas mulheres não terem acesso a níveis mais elevados de escolarização, bem como a muitos e variados bens culturais e de consumo.

Narrar junto com esses sujeitos esta história de formação é, conforme sugerido na citação anterior, assumir um compromisso em registrar um posicionamento com a construção de versões outras que não apenas a que será contada pela história oficial, contida nos relatórios e nos documentos formais das instituições envolvidas na execução do PARFOR.

Para tanto, tomei cuidado com o cruzamento de várias fontes (Quadro 1) de modo a compor um estudo de caso, que focalizasse um universo particular em seus detalhes, mas que dialogasse com um universo mais amplo. Tal como definido pelo autor, a seguir:

Às vezes, o caso é uma pessoa e, tal como em muitos outros estudos de caso, as pessoas são descritas em profundidade. O investigador é, portanto, uma espécie de biógrafo. Os biógrafos têm as suas escolhas metodológicas e compete ao investigador de caso ponderar algumas delas. (...) A cronologia da vida é explorada em comparação com uma rede temática. (STAKE, 2012, p. 112)

É importante sinalizar que foi preciso ir em busca de uma rede temática, tal qual sugere o trecho anterior, na qual as professoras que são o público-alvo da ação do PARFOR- Presencial do curso de Pedagogia pudessem ser ouvidas, nesse movimento em que uma política pública os mobilizou a elevar a sua escolaridade.

A partir da primeira versão da história de vida temática das professoras-estudantes, elaborei roteiros de entrevistas específicos para cada entrevistada e realizei conversas informais durante as observações de campo, conforme já sinalizado anteriormente. Os depoimentos eram sistematizados a partir de novas perguntas, a fim de aprofundar a informação que já havia sido obtida antes, além de servir para dirimir as dúvidas e construir hipóteses para continuar o diálogo com cada uma delas.

Sanadas as dúvidas, a conversa fluía em torno do que as entrevistadas desejavam conversar à respeito da formação e profissão sua e de seus familiares e colegas de magistério. Em geral, elas gostavam de socializar exemplos de aspectos da sua trajetória que consideravam relevantes para o estudo ou enfatizavam determinado aspecto do seu perfil pessoal e profissional. Interessante foi o interesse demonstrado pelos sujeitos sobre a minha trajetória, como me tornei professora e pesquisadora, bem como sobre os próximos passos da pesquisa.

Dessa forma, foram construídas várias versões da história de vida temática das professoras-estudantes, que foram lidas por cada uma delas e, somente, após aprovadas, os termos de concessão da entrevista foram assinados (Apêndice-B) e as narrativas foram autorizadas, desde que eu utilizasse nomes fictícios, o que já aproveitei para alertar que o fiz. Portanto, todos os nomes das professoras-estudantes que aparecem neste trabalho foram criados por mim.

A definição deste modelo de construção da memória escrita para as histórias orais das professoras-estudantes surgiu aos poucos. Segui a intuição, mas fui guiada principalmente pelas orientações de Souza (2011) e Josso (2002). Tive que responder com criatividade e determinação a falta de tempo das professoras-estudantes de elaborarem por escrito suas histórias de vida ou mesmo de participarem de muitas sessões de entrevistas.

Foi assim, com a finalidade de transpor a principal dificuldade surgida na pesquisa de campo, que fiquei responsável pela sistematização por escrito dos depoimentos, transformando narrativas orais em biografias escritas, como já foi sinalizado em outro momento. O desafio foi com este artifício não diminuir o número de colaboradores interessados no trabalho e tampouco retirar dos sujeitos o protagonismo esperado neste tipo de trabalho, que seguiu as sugestões fornecidas por Marie-Christine Josso:

A originalidade do modelo de investigação-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, na nossa constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2002, p. 17)

Segui esses passos, diante da necessidade de que o conhecimento produzido tivesse sentido não apenas para a tese, mas principalmente para as professoras-estudantes envolvidas no estudo. Assim, realizei o diálogo com este grupo tendo como principio a legitimidade de construir versões das histórias de vida pesquisadas, produzindo assim a fonte a ser analisada. Dessa maneira, assumi a construção de uma das mais importantes fontes desta pesquisa, a partir das entrevistas fui ao encontro da história oral delas, para, posteriormente, construir coletivamente as histórias de vida temáticas.

A respeito do uso da história oral, cabe compartilhar o comentário a seguir:

[...] a história oral é legítima como *fonte* porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais e históricas. O conteúdo de uma correspondência não é menos sujeito a distorções factuais do que uma entrevista gravada. A diferença básica é que, enquanto no primeiro caso a ideologia se cristaliza em um momento qualquer do passado, na história oral a *versão* representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de “reconstruir” e totalizar, reinterpretar o fato. A história oral tem também o mérito singular de introduzir o pesquisador na construção da versão, o que significa introjetar no documento produzido o controle sistemático da produção da própria fonte. (CAMARGO, 1989, p. 9, grifo nosso)

Como pode ser visualizado na citação anterior, a metodologia da história oral é complexa. O debate sobre as contribuições das fontes orais introduziu a necessidade de metodologias capazes de nos ajudar a analisar as informações recolhidas, sobretudo, nas entrevistas. Inclusive, há uma tendência observada na historiografia de problematizar a

continuidade do uso desta nomenclatura “história oral”, pois no entendimento de muitos historiadores contemporâneos não é mais preciso adjetivar a história, pois ela é uma só, apenas no processo de produção de conhecimentos pode-se ter como base fontes orais, iconográficas, escritas, entre outras.

Assim, para utilizar esta metodologia dentro de princípios éticos e teórico-metodológicos tomei o cuidado de ter como referência:

- ✓ as publicações e recomendações do Programa de História Oral – PHO e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC, disponíveis no Portal CPDOC<sup>4</sup>;
- ✓ as recomendações da Associação Brasileira de História Oral, criada em 1994, e da *International Oral History Association*, criada em 1996<sup>5</sup> e;
- ✓ a vasta produção dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto) biográfica – CIPAS e, especialmente, as publicações do Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

Dito isto, convido o leitor a ler o próximo capítulo para conhecer as professoras-estudantes e também ter acesso ao início das reflexões sobre a trajetória escolar delas e de suas famílias, bem como a condição socioeconômica em que elas vivem e o processo de profissionalização e experiência no magistério.

---

<sup>4</sup> Disponível no portal: [http:// www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br) Acesso em: 15 jan. 2012.

<sup>5</sup> Disponível no portal: [http:// www.historiaoral.org.br](http://www.historiaoral.org.br) Acesso em: 15 jan. 2012.

### **CAPÍTULO III – “EU” E “NÓS”: A HERANÇA FAMILIAR E O CAPITAL ESCOLAR DAS PROFESSORAS-ESTUDANTES**

A noção de trajetória, trilha, percurso ou caminho foi sugerida por Bourdieu (1996b) em um provocante ensaio que ele escreveu intitulado *A Ilusão Biográfica*. Neste escrito, encontrei algumas preocupações em torno do uso das construções individuais dos sujeitos, visto que estas são responsáveis pela transmissão de um “eu” coerente e pode gerar problemas graves numa pesquisa.

Vivenciei de perto a inevitável tarefa de organizar junto com as professoras-estudantes a sistematização das narrativas. Sem dúvida, as histórias de vida aqui apresentadas giraram em torno de acontecimentos sucessivos e concatenados. No entanto, isto foi feito com base em orientações em torno da produção da própria fonte e a análise dos dados tiveram como foco o tema e as questões da investigação.

É sempre bom lembrar que a aplicação da metodologia da história oral consistia em gravar entrevistas com pessoas consideradas testemunhas do passado, mas que após as décadas de 1970 e 1980, os temas contemporâneos foram incorporados e valorizados pelo papel de cada um como sujeito da história, através das suas biografias. Assim, para trabalhar com a história oral, diz Verena Alberti:

[...] é sempre bom ter em mente que o relato de vida é apenas uma entre muitas possibilidades. O relato de vida costuma ser a apresentação oficial de si, que varia conforme o “mercado” no qual é oferecido – na família, geralmente, o que rege é a confiança; na esfera pública, o relato costuma ser mais formal. Ou seja, em um trabalho de história oral, a biografia, a trajetória individual não é coisa dada, mas construída à medida mesmo em que é feita a entrevista. (ALBERTI, 2000, p. 5)

A *illusio*, quer sejam as paixões, o imaginário, os sonhos e as pulsões, na forma como se apresenta as nossas estruturas mentais, conforme retrata o próprio Bourdieu (1991), não se restringe à forma de construir conhecimento sobre as estruturas sociais. Eu própria, não me senti mais ou menos arbitrária, tão pouco, ferindo o rigor inerente a uma investigação científica durante o jogo de se atribuir sentido e direção aos fatos vividos pelos sujeitos envolvidos. Numa trama produzida pelas marcas das narrativas do “eu” e “nós”.

Neste capítulo, discuto principalmente a trajetória escolar das professoras-estudantes e de seus familiares com o objetivo de trazer a dimensão pessoal dos sujeitos, tendo em vista identificar pistas para a compreensão do valor simbólico do diploma de Pedagogia na vida delas.

Dessa maneira, a percepção das professoras-estudantes sobre o capital escolar que acumularam até o ingresso no magistério foi o ponto de partida, valorizei a inter-relação “eu” e “nós” no sentido de mostrar a rede que atravessava as narrativas em torno da escola, a partir do repertório das professoras sobre as suas respectivas trajetórias e o olhar que estas lançam para a história escolar de seus pais, avós, filhos e demais familiares. Desse modo, procurei mostrar as trajetórias das professoras como parte integrante da herança que receberam de suas famílias.

Do ponto de vista das determinações colocadas pela socialização primária na vida das professoras-estudantes, foi preciso pensar sobre a configuração de suas famílias também a partir da ocupação dos seus membros, visto que numa sociedade como a nossa há uma forte correlação entre a escolarização alcançada pelo sujeito e o tipo de profissão ou atividade por ele exercida. Somente assim, foi possível identificar a posição social ocupada por elas no jogo das trocas simbólicas que ocorrem especificamente no campo escolar (BOURDIEU, 2007, 2009).

Sobre a proposição a que me referi anteriormente, a leitura de Norbert Elias (1995) convenceu-me ser um aspecto primordial conhecer as aspirações dos sujeitos, e, nesse sentido, fez-se necessário conhecer os anseios das professoras-estudantes. Veja a formulação do autor sobre a vida singular do gênio musical Mozart cuja biografia ele estudou para compreender melhor a sociedade da corte:

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de repente, associado a uma experiência especialmente grave. Sem dúvida alguma, é comum não se ter consciência do papel dominante e determinante destes desejos. E nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos serão satisfeitos, ou até que ponto o serão, já que eles sempre estão dirigidos para outros, para o meio social (ELIAS, 1995, p. 13).

De igual modo, ao pensar sobre a biografia das colaboradoras questiono-me à respeito de suas aspirações para compreender como elas participam na condição de estudantes e depois de egressas do Curso de Pedagogia PARFOR-Presencial na UFBA. Porém, , antes de trazer informações que permitam o leitor conhecer de que maneira as professoras-estudantes organizaram o curso de suas vidas, apresento-as. Desejo registrar quem são estas pessoas queridas que aceitaram participar deste estudo e assim compartilharam um pouco de si conosco.

A apresentação das professoras-estudantes foi organizada em dois níveis: em um primeiro nível, optei por apresentá-las em forma de agrupamentos com o uso da estatística simples, em busca de encontrar afinidades entre elas. Desse modo, penso que poderia garantir uma leitura mais panorâmica do perfil de todas as participantes. Em um segundo nível,

apresentei somente aquelas que, ao serem convidadas a narrar suas vidas, aceitaram e produziram histórias significativas referentes à importância do diploma nas suas trajetórias.

### 3.1 AS COLABORADORAS DESTA PESQUISA

Somos muitas, todas compromissadas com os resultados desta pesquisa. Nessa amplitude, posso dizer que tive uma participação ativa durante o processo de construção das narrativas referentes ao valor do diploma de Pedagogia das professoras-estudantes. Como foi dito anteriormente, 37 professoras da rede pública participaram deste trabalho e, sem sombra de dúvidas, elas são as protagonistas deste estudo.

A seguir, apresento o Quadro 2 com o perfil resumido de cada uma das professoras-estudantes para que o leitor tenha uma visão geral da turma, ou seja, possa fazer suas inferências a partir de uma visão de conjunto.

**Quadro 2 – Características das Professoras-Estudantes**

<b>N</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Municípios de Origem</b>	<b>Município em que trabalham</b>	<b>Religião<sup>6</sup></b>
1	Feminino	45 a 50	Casada	1	São Francisco do Conde/BA	Itaparica/BA	Testemunha de Jeová
2	Feminino	40 a 45	Casada	2	São João do Meriti/RJ	Salvador/BA	não tem
3	Feminino	30 a 35	Solteira	Não tem	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
4	Feminino	55 a 60	Casada	3	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
5	Feminino	40 a 45	Solteira	Não tem	Simões Filho/BA	Salvador/BA	Católica
6	Feminino	55 a 60	Viúva	1	Tucano/BA	Salvador/BA	Católica
7	Feminino	45 a 50	Solteira	1	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
8	Feminino	35 a 40	Solteira	1	Itaparica/BA	Itaparica/BA	Católica
9	Feminino	40 a 45	Solteira	2	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
10	Feminino	35 a 40	Solteira	Não tem	Salvador/BA	Lauro de Freitas/BA	Católica
11	Feminino	30 a 35	Casada	1	Salvador/BA	Itaparica/BA	Cristã
12	Feminino	45 a 50	Casada	1	-	Salvador/BA	-
13	Feminino	35 a 40	Solteira	1	Salvador/BA	Salvador/BA	Espírita
14	Feminino	40 a 45	Casada	2	Alagoinhas/BA	Salvador/BA	não informou
15	Feminino	45 a 50	Casada	1	Nazaré	Itaparica/BA	Católica
16	Feminino	30 a 35	Solteira	Não tem	Santo Amaro/BA	São Francisco do Conde/BA	Evangélica
17	Feminino	50 a 55	Separada	Não tem	Salvador/BA	Salvador/BA	não tem
18	Feminino	45 a 50	Casada	3	-	Camaçari/BA	-
19	Feminino	40 a 45	Solteira	Não tem	Jitaúna/BA	Salvador/BA	Católica

<sup>6</sup> Este dado não foi analisado nesta pesquisa em virtude da necessidade de fazer recortes e escolhas em função do propósito e natureza deste trabalho. Ele aparece na tabela apenas para compartilhar o perfil das professoras incluindo a opção religiosa delas para o leitor mais curioso.

20	Masculino	20 a 25	Solteiro	Não tem	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
21	Feminino	50 a 55	Solteira	2	Salvador/BA	Salvador/BA	Espírita
22	Feminino	50 a 55	Casada	3	Entre Rios/BA	Entre Rios/BA	Católica
23	Feminino	45 a 50	Casada	2	Valente/BA	Camaçari/BA	Católica
24	Feminino	40 a 45	Solteira	1	Salvador/BA	Salvador/BA	Batista
25	Feminino	35 a 40	Solteira	2	Salvador/BA	Salvador/BA	Espírita
26	Feminino	30 a 35	Casada	3	Santo Amaro/BA	Salvador/BA	Prebisteriana
27	Feminino	45 a 50	Solteira	3	-	Brejões/BA	-
28	Feminino	50 a 55	Separada	3	Itaparica	Itaparica/BA	Candomblé
29	Feminino	35 a 40	Solteira	Não tem	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
30	Feminino	50 a 55	Casada	2	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
31	Feminino	40 a 45	Solteira	1	Salvador/BA	Itaparica/BA	Católica
32	Feminino	35-40	Solteira	Não tem	-	Camaçari/BA	-
33	Feminino	35 a 40	Casada	1	Salvador/BA	Salvador/BA	Ecumênica
34	Feminino	55 a 60	Casada	5	Salvador/BA	Salvador/BA	Católica
35	Feminino	45 a 50	-	-	-	Salvador/BA	-
36	Feminino	35 a 40	Viúva	1	Ilhéus/BA	Salvador/BA	Católica
37	Feminino	45 a 50	Separada	2	Paramirim/BA	Paramirim/BA	Católica

Fonte: Questionário aplicado – Elaboração: própria autora.

A faixa-etária das professoras-estudantes, com exceção de Marcos que possui menos de 30 anos, situa-se acima de 35 anos. 20 delas possui mais de 45 anos e 8 estão muito próximas da aposentadoria por idade.

Para uma melhor visualização, veja a tabela a seguir:

**Tabela 01- Faixa Etária das Professoras-Estudantes**

Faixa etária	Frequência	Percentual
25 e 30 anos	1	3,1
30 e 35 anos	4	12,5
35 e 40 anos	7	21,9
40 e 45 anos	7	21,9
45 e 50 anos	5	15,6
50 e 55 anos	5	15,6
55 e 60 anos	3	9,4
Total	32	100,0

Fonte: questionário aplicado - Elaboração: própria autora.

Em relação ainda à faixa etária, posso afirmar que a maturidade da maioria das professoras-estudantes reflete no tempo por elas dedicado ao magistério. A maioria contabiliza mais de dez anos de experiência em sala de aula na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O local de atuação profissional das professoras-estudantes varia um pouco. Elas lecionavam em escolas situadas em nove municípios baianos: Salvador (Capital), Itaparica, Nazaré, Lauro de Freitas, Camaçari, Entre Rios, São Francisco do Conde, Brejões e Paramirim. Por sua vez, as localidades que mais concentram estas professoras são os municípios de Salvador, que possui 22 professoras, e Itaparica, que possui 6 professoras, no universo de 37 professoras-estudantes.

No que diz respeito à posição social, observei que, com exceção de três professoras, a grande maioria pertence às classes populares, ou seja, elas se situam dentro do mesmo padrão de consumo de seus avós e pais. Para realizar esta afirmação levei em consideração à renda *per capita* familiar, a escolarização e a ocupação de seus avós, pais e familiares, bem como a ocupação e o grau de instrução de seus cônjuges.

A investigação destas características foi importante, visto que compartilho com a ideia de que existe uma bagagem cultural que deve ser levada em consideração para a compreensão das estratégias empregadas pelas pessoas em busca de sucesso no mercado de distribuição de capitais escolares (BOURDIEU, 2007, 2009; NOGUEIRA, 1991).

Em se tratando da renda familiar *per capita* é conveniente fazer menção à participação das professoras na renda doméstica, visto que esta participação me pareceu importante para a manutenção das suas famílias. Os salários de 11 professoras-estudantes giravam em torno de 1 a 3 salários mínimos, sendo que seis delas mantêm a família sozinhas, com os seus próprios rendimentos.

**Tabela 02 - Renda individual e Familiar das Professoras (salário mínimo)**

Categorias	Renda familiar							Subtotal
	1 a 2	2 a 3	5 a 6	6 a 7	7 a 8	Mais de 9	Não respondeu	
Renda individual								
1 a 2	6	5	0	0	0	0	-	11
2 a 3	0	1	0	0	0	0	-	2
3 a 4	0	0	2	1	0	0	-	3
4 a 5	0	0	0	1	2	0	-	3
5 a 6	0	0	2	1	0	1	-	4
6 a 7	0	0	0	0	1	1	-	2
Total	6	6	4	3	3	2	7	32

Fonte: Questionário aplicado – Elaboração: própria autora.

Um aspecto que mais chamou a atenção, na tabela anterior, foi o fato de algumas professoras apresentarem salários muito baixos em relação às demais colegas de profissão. Só entendi o motivo de rendimentos tão parcos, ao descobrir que algumas delas não ingressaram na rede de ensino como docentes, mas sim como auxiliares de serviço gerais. Esta situação permaneceu nos contracheques destas no momento da aplicação dos questionários, perdurou até o final da pesquisa e, salvo a realização e aprovação de um novo concurso público, não há perspectiva de mudança.

As professoras-estudantes em análise tornaram-se docentes, exercendo a função de titulares ou auxiliares de classe, nas creches e pré-escolas das cidades em que atuam, em momentos de escassez de profissionais da educação para atender a demanda. Isto aconteceu com a anuência dos gestores da Secretaria de Educação do Município em que elas desenvolvem suas atividades laborais.

Esta é uma particularidade identificada apenas em uma rede municipal de ensino e só me foi informada quando realizei as observações cotidianas. *Fiquei sabendo*, durante as conversas informais no interior da Universidade, que algumas destas educadoras não eram contratadas como professoras, mas sim como auxiliares de serviços gerais. Somente à medida em que elas ficaram à vontade com a minha condição de pesquisadora, no dia-a-dia do curso, essa situação veio à baila, através das professoras da turma, enquanto que as protagonistas só tocaram no assunto depois de tomarem conhecimento de que eu sabia da situação.

Portanto, a participação delas no curso de Pedagogia PARFOR-Presencial foi considerado um paradoxo, por se tratar de funcionárias que exercem a função docente na prática, sendo que são auxiliares de serviços gerais e, a depender do ponto de vista, podem ou não serem consideradas como público-alvo da política de formação, que é voltada exclusivamente para os professores. Esta situação só ficou conhecida por mim

através de *fluxicos*, justamente em razão dos problemas constrangedores que poderiam surgir com a publicação desta informação. Elas, em número de quatro ou seis aproximadamente, certamente estão ocupando a vaga de professoras concursadas que atendem os critérios estabelecidos pelo PARFOR – presencial e foram alertadas quanto aos prejuízos de terem essa situação divulgada.

Outra situação também protagonizada por algumas professoras, ao menos três delas, por mim identificadas, era o fato delas serem diretoras de escolas há muito tempo (cargos de confiança) e, portanto, não terem direito à cursarem o PARFOR-presencial, por não estarem no exercício da docência no momento da realização do curso. Esta condição não foi confidenciada e nem dialogada diretamente, ela é resultado da observação cotidiana, no decorrer do curso.

Utilizei a expressão *fiquei sabendo* para registrar que a informação que está sendo apresentada foi-me dada em tom confidencial e não formal. Esta maneira de “saber das coisas” lembrou-me as conversas com o prof. de história da Bahia da UFBA Ubiratan Castro de Araújo (*in memoriam*) que, ao defender a importância do *fluxico*, de forma bem humorada mostrava a diferença entre a *fofoca* e o *fluxico*. Para ele, a *fofoca* é uma comunicação oral não confiável, geralmente baseada em algo que não aconteceu tal como relatado, já o *fluxico*, ao contrário, tem base no real e por razões diversas é divulgado na “clandestinidade”.

Foi a partir da prática de pesquisa de Elias e Scotson (2000) que também aprendi a dar atenção ao fenômeno do *fluxico* e da “*fofoca*” como um elemento importante a ser considerado nesta investigação cujo trabalho de campo foi intenso. Para estes autores que, destinaram um capítulo sobre a *fofoca* no livro *Estabelecidos e Outsiders*, onde mostram o quanto a *fofoca depreciativa* pode colaborar com a subjugação de um grupo sob o outro, a *fofoca* ajuda a tecer uma rede que estigmatiza o “outro”, pois

divulga o que é digno a partir das normas de conduta e crenças coletivas estabelecidas pelas relações em comunidade.

Outra situação que explica os salários baixos foi o fato de, apesar das professoras-estudantes desejarem trabalhar integralmente, o município em que atuam só ofereceu a carga horária parcial de 20 horas. Não sei ao certo o motivo dessa oferta de carga horária não levar em consideração o desejo delas, por isso não foi possível aprofundar essa questão.

Em relação aos avós, pais e parentes mais próximos destas educadoras, posso dizer que me interessei também em conhecer o grau de instrução e a ocupação dos cônjuges e dos filhos das professoras-estudantes. A intenção foi inferir, a partir de tais informações, o quanto as práticas delas em direção à continuidade dos estudos foi também fruto desse sistema de disposições familiares do passado, vivido através das gerações anteriores, e do presente vivido nas famílias que constituíram.

A memória familiar das professoras-estudantes foi e é marcada por dificuldades em frequentar a escola. No caso das mães e avós, isto se deve ao fato delas serem mulheres e permanecerem ainda confinadas aos trabalhos domésticos e ao cuidado com os filhos. Com referência aos avós e pais, a baixa escolaridade se dava pela necessidade dos mesmos de sustentar as famílias e, desse modo, serem encaminhados a aprendizagem de um ofício e ao trabalho remunerado antes de chegarem à fase adulta. Estes são os argumentos frequentemente utilizados por elas para explicar o insucesso escolar das suas gerações anteriores, inclusive, muito discutidas em estudos que focalizam a trajetória escolar nos meios populares (ZAGO, 2006; NOGUEIRA, 2000; JESUS, 2007). Veja a tabela que segue:

**TABELA 03 - Escolaridade dos avós das professoras-estudantes**

Categorias	Avó paterna	Avó materna	Avô paterno	Avô materno
Sem escolaridade	8	7	4	6
Ensino fundamental incompleto	3	4	3	3
Ensino fundamental completo	8	8	10	8
Ensino médio	0	0	1	0
Ensino superior completo	1	1	1	0
Não lembra	12	13	13	15
Total	32	32	32	32

Fonte: Questionário aplicado – elaboração: própria autora.

Na tabela anterior, chamou a minha atenção a quantidade de professoras-estudantes que não lembravam a escolaridade dos avós. Nesses casos, os diálogos posteriores à aplicação do questionário revelaram que elas não têm dúvida que seus avós tem uma baixa escolarização e, em alguns casos, sequer foram alfabetizados. Elas apenas não tinham certeza se os avós frequentaram um dia a escola ou se concluíram ou não o antigo primário, por isso deixaram sem resposta esta questão.

Na geração posterior aos avós, observei a recorrência de uma mesma memória coletiva de exclusão dos níveis mais elevados da educação formal. Entre os pais das professoras-estudantes mudou muito pouco o cenário de acesso a graus mais elevados de escolaridade e, por conseguinte, como será apresentado mais adiante, também o acesso a postos de trabalho prestigiados e bem remunerados.

Veja a próxima tabela:

**TABELA 04 - Escolaridade dos pais das professoras-estudantes**

Categorias	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Sem escolaridade	4	1
Ensino fundamental incompleto	6	6
Ensino fundamental completo	11	11
Ensino médio incompleto	1	2
Ensino médio completo	2	4
Ensino superior incompleto	1	0
Ensino superior completo	4	4
Não lembra	2	3
Não respondeu	1	1
Total	32	32

Fonte: Questionário aplicado - elaboração: própria autora.

Ao analisar os dados da tabela anterior é possível perceber que em três casos as professoras-estudantes não lembram ou não responderam a respeito do grau de instrução dos pais, indicando tratar de baixa escolaridade ou de não acesso à escola por parte deles. Mesmo assim, é visível que os pais superaram os avós das professoras-estudantes, mas como o *background* era muito baixo, ou melhor, a herança do capital escolar das famílias era ínfima, o salto dado pela geração seguinte representa muito do ponto de vista qualitativo (BOURDIEU, 2008).

Explico melhor, em algumas famílias enquanto os avós não haviam frequentado a escola, seus filhos chegaram a concluir o ensino fundamental, ou seja, frequentaram a educação formal durante pelo menos oito anos. Em quatro situações os sujeitos acumularam um capital escolar considerável e isto possibilitou a oito pais ingressarem e concluírem um curso superior.

Como consequência da baixa escolaridade dos avós das professoras-estudantes descobri que eles exerciam as seguintes ocupações: bombeiro, lavrador, padeiro,

carpinteiro, comerciante (entre os homens) e costureira, donas de casa, empregada doméstica e lavadeira (entre as mulheres). No caso dos pais, a maioria das mães é dona de casa, onze delas. As demais são professoras, costureiras, corretora de imóveis, empregadas domésticas e cozinheiras. Entre os pais, há uma pulverização de funções exercidas, tais como, comerciante, funcionário público, mestre de obras, professor, feirante, policial, jornalista e motorista.

Apesar do número elevado de professoras-estudantes que se declaram solteiras, apenas quatro o são de fato. Muitas se autodeclararam solteiras, por que apesar de manterem uniões estáveis não se casaram formalmente. Elas residem com seus companheiros, com ou sem filhos ou criam filhos com a ajuda de parentes. Apenas Marcos é solteiro e reside na casa dos pais, Jandira é solteira e mora sozinha e Luci é solteira e mora com parentes. Sendo que os três não possuem filhos.

O grau de instrução e o tipo de ocupação dos cônjuges, em geral, se assemelham com os dos pais das professoras-estudantes no que diz respeito ao *status*. Dentre eles, no que tange à escolarização, cinco possuem ensino fundamental incompleto, dois cursaram o ensino fundamental, um cursou o ensino médio, mas não concluiu, três cursaram o ensino médio e seis ingressaram no ensino superior, dos quais quatro concluíram este nível de ensino. Também houve casos em que as professoras-estudantes não informaram no questionário o grau de instrução deles, pelo mesmo motivo: uma baixa escolaridade identificada. Durante as conversas informais foi possível perceber que não há mais nenhum, entre os cônjuges, em que o ensino médio ou superior tenha sido concluído.

No que diz respeito à ocupação dos companheiros, em geral, a maioria era formada de vigilantes, também conhecidos como seguranças, mas há também muitos

deles exercendo atividade remunerada no ramo da construção civil (mestre de obras, pedreiros, marceneiros e ajudantes de pedreiros), bem como comerciantes.

Como foi possível notar, as ocupações dos avós, pais e cônjuges possuem, em sua maioria, são semelhantes. Essas informações relativas à ocupação no mundo do trabalho associadas ao grau de instrução dão uma noção do tipo de aspiração que as professoras-estudantes pensavam para o futuro, sendo a profissão docente uma posição desejável nesses contextos. Além disso, elas fornecem pistas para uma discussão sobre o prestígio atribuído ao curso de Pedagogia pelas professoras-estudantes e seus familiares, prestígio este geralmente pouco observado em outros cenários em que a Pedagogia é comparada a outras opções de carreiras e áreas do conhecimento.

A título de exemplificação do que acabei de afirmar, Luísa nos contou que seu pai lutou muito para que ela e as irmãs tivessem o diploma de nível médio com formação em magistério, pois ele sabia que, mais cedo ou mais tarde, elas precisariam dele. Ela diz que quando o seu casamento não deu certo foi lecionar em uma escola da zona rural no interior da Bahia e foi assim que deu razão ao seu pai, pois sem o magistério ela não teria como se sustentar financeiramente e não teria uma profissão.

Assim, a profissão docente conquistada pelas professoras-estudantes pode ser considerada como de maior *status* do que as ocupações alçadas pela maioria dos membros que compõem o universo de pessoas que fazem parte da herança familiar delas. Em relação à ocupação de seus cônjuges, esta situação é reafirmada. A exceção fica por conta de três casos, sendo um deles o mais emblemático.

Ruth é neta de imigrantes espanhóis, tendo ela nas figuras masculinas, o avô e o pai, a referência de uma das profissões mais bem remuneradas e distintas em muitas sociedades e não é diferente aqui no Brasil. O seu cônjuge é engenheiro e empresário. Ao que nos pareceu durante as observações de campo e diálogos, ela teve uma “boa”

educação, estudou piano quando criança e cursou o magistério de nível médio em uma escola particular. Ela teve também uma educação voltada para um bom casamento, a fim de exercer bem o seu papel de mulher e mãe, tão discutido nos estudos de gênero (PASSOS, 1995, 1999) e vivenciado por ela na condição de herdeira familiar deste tradicional papel feminino ocupado anteriormente por sua avó e mãe. Ruth possui uma vida financeira bem resolvida através do marido e se diferencia da turma pelo capital cultural e material que construiu com a sua família.

O bem mais importante que o curso proporcionou a Ruth diz respeito ao direito de ir e vir sozinha, tal qual o fato dela trabalhar algumas horas na escola lhe permite viver um mundo exterior ao ambiente privado de sua família. Lembro-me de um dia em que ela sorria muito com uma amiga de curso com o fato de ter tomado um ônibus sozinha para ir à universidade e que isto era uma vitória muito grande, pois ela jamais havia se imaginado nesta, digamos assim, aventura. Nunca saía sozinha, sempre estava na companhia do marido, dos filhos ou dos alunos e colegas quando estava na escola.

Entre as professoras-estudantes, o casamento e a maternidade foram também divisores de águas para que elas não alçassem voos mais altos no que diz respeito à escolarização. Em geral, elas se voltaram para os filhos, e ainda hoje cuidam deles na função de mães e responsáveis, bem como, algumas delas, destinam parte dos ordenados para o custeio dos estudos deles. Apenas sete professoras-estudantes possuem filhos maiores de 18 anos, conforme dados reunidos no quadro, a seguir:

**QUADRO 3 – Escolaridade dos Filhos maiores de 18 anos**

Faixa etária	Frequência	Escolaridade
18 anos	2	Estudantes do Ensino Fundamental
18 anos	1	Estudante do Ensino Médio
21 anos	1	Estudante do Ensino Superior Privado
23 anos	1	Estudante do Ensino Superior Privado
27 anos	1	Concluiu o ensino médio e trabalha
29 anos	1	Estudante do Ensino Superior Privado
30 anos	1	Estudante do Ensino Superior Privado
32 anos	1	Não concluiu o Ensino Fundamental
Total	9	-

Fonte: questionário aplicado – Elaboração: própria autora.

Ao observar o quadro anterior, é possível identificar que há três casos em que o ingresso no ensino superior não ocorreu. Inclusive é visível ter ocorrido problemas no percurso escolar desses sujeitos. Nos demais casos em que ocorreu o ingresso no ensino superior, há duas situações em que a faixa etária não corresponde a um ingresso tardio nesse nível de ensino.

Para os filhos que possuem idade acima de 18 anos, uma boa parte da renda familiar foi ou é destinada a custear faculdades privadas para que eles tenham, como elas dizem, mais “sorte na vida”. A discussão sobre as reais chances que os jovens oriundos das camadas populares têm, ao tentarem ingressar em instituições públicas é pequena, por isso a procura por instituições cujo o ingresso é menos disputado, tais como instituições privadas com pouca tradição no mercado, tem sido o caminho adotado por muitos deles.

A questão a ser ponderada é que, de acordo com dados do ano de 2011 do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), está ocorrendo o aproveitamento

dessas pessoas em vagas de emprego que exigiam antes menor qualificação. No contexto brasileiro, 80% das vagas que estão sendo criadas exigem o ensino médio e o empregador prefere contratar alguém com nível superior, mesmo que a colocação não exija diploma nesse nível. Caso esse profissional, que possui mais credenciais educativas, recuse um posto menos qualificado, ele pode não conseguir ingressar no mercado de trabalho. Esta é a realidade quando o mercado escolar distribui muitos certificados e diplomas, fenômeno denominado por Collins (1979) de *inflação de diplomas*.

O investimento das famílias de baixa renda em um curso superior privado para os filhos pode significar uma tentativa dos jovens ingressarem no mercado de trabalho e não, necessariamente, de conseguir *status* e prestígio no seu meio social. Fenômeno próximo a essa descrição ocorreu com as professoras-estudantes que já possuem um curso superior em outra área que não a Pedagogia, pois elas estão trabalhando nas redes de ensino graças ao diploma de nível médio no magistério que já possuíam. Trata-se de um grupo de pessoas para as quais o diploma não mudou suas posições na estrutura social (BOURDIEU, 2007).

Entre as professoras-estudantes há um grupo de oito que já tinha uma graduação anterior ao curso de Pedagogia PARFOR-Presencial. Ele tem uma configuração diferente em relação ao grupo que estava pisando os pés numa universidade pela primeira vez. No entanto, independente delas terem ou não um diploma de nível superior anterior, observei que elas têm em comum uma expectativa elevada em relação a esta nova formação.

Essas informações até aqui apresentadas me fizeram pensar na minha trajetória familiar e o tipo de acesso a níveis mais elevados de escolarização presentes nesta história, visto que ela se configura de modo muito parecido com a da maioria das

professoras-estudantes cujas famílias apresentam um histórico de pouco acesso a níveis mais elevados de escolarização, cenário que somente vem sofrendo alteração nos últimos anos. Meus pais não tem curso superior. Sou filha de mãe dona de casa com nível médio completo em magistério e pai mestre de obras com ensino fundamental incompleto.

Entre as professoras desta pesquisa 26 cursaram magistério, e foi com este diploma que se tornaram professoras. Jandira com a sua história revela muito sobre o valor deste curso na sua vida e na de suas irmãs, pois, apesar de ter o curso de Bacharel em Letras Vernáculas, foi com o curso de magistério de nível médio que, como diz, conseguiu ser aprovada em um concurso público, ter um emprego e conquistar a autonomia financeira sonhada.

O destino de ser professora, segundo Jandira nos conta, foi e é vivido sem reclamações, como ela sintetizou em um dos nossos encontros: “(...) eu bem sei que, salvo engano, a minha vida seria de muita incerteza e dificuldades se não fosse o magistério.” Nesse sentido, ela narra como ocorreu a sua escolha profissional:

*Ser professora foi o que aprendemos a fazer. Aprendi muito com Cris [irmã do meio] ela é uma professora excelente, uma referência como profissional e acabou me ajudando a descobrir que também gostava de ser professora. Fiz magistério e agradeço a ele ter um emprego, pois fiz concurso e passei e se não fosse a Prefeitura ter feito o concurso exigindo ensino médio eu não seria professora, não pagaria minhas contas e não tinha uma profissão.*

Esse posicionamento dos sujeitos, tal qual Jandira mostrou no seu depoimento, na estrutura da nossa sociedade que distribui desigualmente os diversos tipos de capitais econômico, escolar e cultural, define, em boa medida, o acesso à escolha de uma profissão muito cedo. A formação no curso de magistério de nível médio por ela

conquistada definiu o seu ingresso no mundo do trabalho e o diploma de Pedagoga que pleiteou figura como uma continuidade dessa opção feita há muitos anos antes.

Nesse contexto, três das professoras-estudantes ingressaram no magistério sem que tivessem concluído o ensino médio e cursaram programas destinados à Educação de Pessoas Jovens e Adultas para concluírem seus estudos, ainda nas décadas de 1970 e 1980. Elas cursaram o Programa de Aperfeiçoamento de Professores Leigos (Proleigos) voltado para a habilitação de professores que não haviam completado o Ensino Fundamental e o Programa de Aperfeiçoamento de Professores para atuarem na Educação Infantil (ProInfantil) que tem sido responsável por habilitar no magistério do ensino médio professores e auxiliares de classe que se encontravam no exercício da docência em creches e instituições de Educação Infantil.

Ambos os programas, portanto, têm como objetivo contribuir para a escolarização dos professores que não possuíam ensino fundamental e médio, através da formação em serviço na modalidade semipresencial (aulas presenciais e atividades pedagógicas realizadas à distância). E quatro delas concluíram o curso de nível médio profissionalizante em magistério, sendo a maioria no Instituto Estadual Isaias Alves (ICEIA), situado em Salvador, após uma caminhada escolar toda realizada na escola pública.

Silvia concluiu o curso de magistério em 1970, Áurea terminou em 1973, Luísa em 1975 e Marcia em 1979. Foi neste período em que eu nasci, precisamente no ano de 1976, e nesta mesma década, também a minha mãe concluiu o curso médio profissionalizante em magistério no ICEIA. Muito do que penso saber sobre o curso de magistério é recheado por lembranças das fotografias do álbum de família, onde aparecem os melhores professores, os espaços de formação, incluindo o estágio, retomados pela voz de minha mãe. Quando ouvi sobre esse momento formativo das

professoras-estudantes, durante a pesquisa, foi como ouvi-la novamente, visto que as histórias se completam seguramente em direção à mesma impressão que me foi passada a de que todas fizeram um curso conceituado, difícil e importante para o preparo no magistério.

A este respeito, Andressa afirma em um de nossos diálogos sobre o quanto se sentia preparada e o quanto foram úteis os conteúdos que ela aprendeu no curso de magistério. Inclusive, ao dar sua opinião, lança uma polêmica antiga sobre a excessiva formação teórica dos pedagogos que iniciam à docência menos preparados do que àqueles que cursaram um bom magistério:

*Então, eu estou muito feliz de cursar Pedagogia e estou aprendendo muito com toda a teoria que é passada. Mas, eu conheço muito professor que só tem o curso de magistério e não perde em nada para um pedagogo. Antes eu não entendia, mas hoje eu entendo o que acontece porque estou cursando Pedagogia. Antes eu achava que o pessoal que tinha feito Pedagogia não sabia nada, eles chegavam na escola sem nem saber fazer um plano de aula, um plano de curso e eu que só tinha o magistério sabia fazer tudo isto.*

O depoimento de Andressa revela um pouco as tensões vividas entre os detentores e os despossuídos do diploma de nível superior, que será discutida mais adiante. A partir dele quero destacar a profissionalização delas ocorrida no curso do magistério, pois muito da história dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se entrelaça ao desenvolvimento da formação inicial destes professores e das instituições por ela responsável.

Nessa direção, apresento, brevemente, uma retrospectiva histórica sobre o desenvolvimento dos cursos de formação de professores de nível médio e de Pedagogia

no Brasil, antes de dar continuidade à apresentação das professoras-estudantes como vinha fazendo e anunciei no início deste capítulo.

A literatura educacional, sobretudo, os estudos ligados à história da educação e da profissão docente no país indicam que é no início do século XIX que se inicia o controle da educação formal pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo período, são observadas as primeiras tentativas de organizar um sistema de instrução primária. É nesse momento que se observa a definição de um currículo mínimo para a formação dos professores (SAVIANI, 2009).

Sabe-se que, nesse período, muitos professores foram enviados à Inglaterra com o propósito de estudar o método de ensino mútuo, também denominado método lancasteriano, em função do nome do educador inglês que o concebeu, Joseph Lancaster. Este método foi recomendado pela Lei de 1827 e teve por objetivo substituir o ensino individualizado que funcionava, em grande parte, nas casas dos professores com o uso de monitores. Nesse período foram criadas as primeiras escolas normais em vários pontos do país, na Província de Minas Gerais - 1835, Rio de Janeiro - 1835, Bahia - 1836 e São Paulo - 1846 (VILLELA, 2000; TELES, 2003; SAVIANI, 2009).

No período imperial, as escolas normais eram destinadas a formar o *novo* professor que substituiria os *velhos* mestres-escolas com uma proposta clara de uma política educacional que visava à uniformidade moral e intelectual da população, assim como a implantação do método de ensino mútuo (VILLELA, 2000). Por outro lado, pesquisadores, a exemplo de Taruni (2009), afirmam que a importância da formação institucional para os professores era posta em xeque, nas ações estatais voltadas para a seleção de professores a assumirem as vagas existentes, pois não era atribuído nenhum diferencial aos alunos e ex-alunos das escolas normais nos concursos.

Nessa tarefa de percorrer a história da educação, sinalizo o quanto a mudança no tipo de exigência da formação inicial dos professores de nível médio para nível superior, na minha compreensão, tem semelhança com o que ocorreu ao exigirem uma formação específica para os professores no século XIX, durante a criação e o funcionamento das escolas normais. Sob a égide desse fenômeno descrito por Faria Filho (2000), existiu um marco no processo de institucionalização da profissão, visto que os docentes de posse de um conhecimento especializado adquirido nas escolas normais, melhoraram o seu estatuto sócio-profissional.

Se eu tomar o processo de “universitarização” da formação dos professores percebida atualmente à luz do que ocorreu com os docentes quando viram sua profissionalização atrelada à formação nas escolas normais, será que poderei afirmar, no futuro próximo, que houve uma melhoria do status sócio-profissional dos professores que tinham a formação de nível médio e ingressaram no ensino superior? Será que ao ouvir os professores-estudantes neste estudo poderei trazer pistas para essa questão?

Antigamente, as Escolas Normais somente se definiram como espaço privilegiado da formação dos professores por iniciativa das províncias, a partir da descentralização do ensino promovida pela Reforma Constitucional de 1834. Antes disso, havia um destaque apenas quanto à ação do Estado por causa da Lei de 1827 que, ao instituir o ensino mútuo no Brasil, determinou, no seu art. 5, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da capital” (TARUNI, 2000; VILLELA, 2000).

Portanto, era comum ser debitada na conta do professor as custas com o aperfeiçoamento no método do ensino mútuo, depois de aceita a sua implantação nas escolas brasileiras, a partir de 1827. É importante registrar que o ensino mútuo foi inserido no Brasil tendo como um dos principais argumentos a seu favor a redução dos

custos, pois era possível atender muitos alunos em uma mesma sala de aula e era permitido aos alunos mais avançados ensinarem àqueles que ainda não haviam aprendido, como monitores dos professores.

A desvalorização da formação adquirida nas escolas normais pelos professores, associada ao descontínuo e precário funcionamento dessas instituições, acelerando o seu processo de extinção ou validando o seu funcionamento inadequado, possibilitou o acesso à carreira docente e ao emprego público de pessoas despreparadas (SILVA, 2000).

Ao lado das escolas de primeiras letras existiam os colégios masculinos e femininos, os preceptores que ministravam aulas particulares e as escolas públicas, cuja contratação dos professores e, muitas vezes, a concessão do espaço, era geralmente feita por um fazendeiro (FARIA FILHO, 2000). Este é o contexto em que funcionam as diversas Escolas Normais nas províncias. Essas instituições se assemelhavam muito mais, do que se diferenciavam entre si.

[...]A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso (TARUNI, 2000, p. 65)

A partir da breve descrição anterior, não é difícil concordar com a afirmativa de que as escolas normais, criadas ainda no império, eram um verdadeiro fracasso

(ROCHA 2011; TARUNI, 2000; VILLELA, 2000). Conforme sugere também outro autor: “A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Romanelli (1989) afirma ainda que o modelo de formação de professores baseado na escola normal em 1949 já contava com 549 escolas, apesar de não apresentar um número elevado de professores formados. Diante das dúvidas quanto ao modelo de formação inicial sob a responsabilidade das Escolas Normais, foi implantada outra modalidade de formação baseada nos professores adjuntos como um caminho possível para melhorar a qualificação dos docentes.

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Províncias e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento de qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos” (TARUNI, 2000, p. 65).

Essa figura do professor adjunto, que é na verdade um aluno aplicado responsável pela iniciação de outro professor no exercício da profissão, apesar de não ter durado muito tempo, menos de uma década, é um exemplo da criação de outro modelo de formação posto em prática como alternativa ao fracasso das escolas normais no império.

Esse modelo ajuda-nos a pensar sobre a maneira como a formação continuada é muitas vezes apresentada como uma via para a superação das lacunas observadas na formação inicial nos dias de hoje, problemática contemporânea que será evidenciada no próximo tópico que trata especificamente da reforma educativa iniciada nos anos

noventa do século XX e de suas implicações para os estudos sobre a formação dos professores.

Assim, retomando a breve apresentação sobre a história dos desafios da construção do ser professor a partir da formação, observa-se claramente que a opção pelo método do ensino mútuo e também pelo sistema de professores adjuntos pode ser interpretada como uma desvalorização à formação inicial dos professores no contexto brasileiro.

[...] A questão do ensino público, colocada entre nós desde os primórdios do país independente, tem na formação de professor uma dimensão crucial e originária de sua constituição, a despeito do relativo esquecimento dessa dimensão fundante pela adesão primeira ao ensino mutual. Este ensino, embora também coloque a questão da formação do mestre, o faz de maneira genérica, sem formação específica (ROCHA, 2011, p. 148).

No que se refere à formação inicial dos professores ter sido esquecida, tal como sinalizada na citação anterior, observei durante o período descrito que parte do currículo das escolas normais era o mesmo exigido no currículo das escolas de primeiras letras da Lei de 1827, sendo a única diferença o preparo para a utilização do método ensino mútuo e depois, com o ingresso das mulheres na carreira docente e nas escolas normais, houve também a inclusão do estudo das prendas domésticas (ROCHA, 2011).

De todo modo, é preciso destacar que, apesar da desvalorização observada no que tange à formação dos professores, foi com a criação das escolas normais na Corte e nas províncias que ocorreu uma definição de que a instância formativa dos professores deveria ocorrer fora do exercício da profissão, sendo de responsabilidade de uma instituição formadora, a Escola Normal.

Um problema a ser enfrentado pelos professores cursistas formados pelas escolas normais era o do reconhecimento de que a sua formação deveria ser um requisito para o ingresso na carreira, pois a tradição impôs um sistema de pensamento que depositava no exame ou concurso de responsabilidade do Estado a competência do candidato para tornar-se funcionário público.

Esse sistema de ingresso na carreira por concurso mostrou-se contrário a uma formação específica dos candidatos no que se refere ao magistério, visto que ter sido aluno de uma escola normal não lhe assegurava ter prioridade para assumir o cargo, portanto, o que prevalecia era o preenchimento das vagas públicas sem qualquer exigência de diploma (TARUNI, 2000; ROCHA, 2011).

Apesar de as críticas à formação dos professores e ao pouco resultado obtido, foi na República que se observou a construção dos grupos escolares, com o modelo de escolas seriadas, e se multiplicaram também as escolas normais que passaram a vivenciar um período de consolidação, expansão e de paulatina valorização nas décadas seguintes (SAVIANI, 2009).

Esse processo de valorização das escolas normais e, por conseguinte da formação de professores, é acompanhado da obrigatoriedade da instrução elementar, liberdade de ensino em todos os níveis e cooperação nos ensinos primário e secundário do poder central para com as províncias, entre outras medidas oficiais. Nas reformas que ocorreram, a partir de 1890, envolvendo a formação dos professores, destaca-se a intenção de instalar um curso superior, anexo à escola normal, que não chegou a funcionar na prática (TARUNI, 2000; SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2009), o período que compreende 1890 a 1932 pode ser conhecido como o precursor do padrão de organização e funcionamento das escolas normais, através das diversas reformas realizadas nos estados, inspirados na reforma da

instrução pública ocorrida pioneiramente em São Paulo. Esse momento importante para as escolas normais não foi determinante para que essa instituição se consolidasse como o espaço propício para o desenvolvimento das ideias pedagógicas com base na constituição da pedagogia como ciência.

Após terem se expandido e se dividido em experiências nacionais e regionais, pois foram criadas escolas normais no meio rural, com vistas a atender as especificidades do movimento ruralista da década de 1940. Com a Lei 5.692 de 1971, em uma direção oposta, os cursos normais deixaram de existir e somente ficou a saudade daquele tempo das normalistas.

Desde então, a formação dos professores que ocorria nesses espaços foi transferida para os cursos profissionalizantes de magistério de 2º grau. Nesse modelo, o qual foi instituído legalmente o ensino de 1º e 2º graus, em substituição ao antigo primário, ginásio e colegial, o estudante da escola pública escolhia um curso profissionalizante para cursar juntamente com o ensino médio.

Para ser professor, o estudante escolhia a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, entre outras ofertas de cursos profissionalizantes, tais como, técnico em administração, técnico em contabilidade, técnico em enfermagem. Nesse contexto, os professores formados para lecionarem no antigo primário foram estudar em meio a outros cursos profissionalizantes muito dispersos, o que resultou em uma situação preocupante (SAVIANI, 2009).

Enquanto isso, o curso de Pedagogia que hoje, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2006), é responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre outras funções, não tomava para si esta tarefa.

Criado em 1939, o curso de Pedagogia destinava-se a formar os técnicos em educação (orientadores, supervisores e administradores escolares) e os professores que iriam atuar nas Escolas Normais, estas sim responsáveis pela formação dos profissionais das primeiras etapas da Educação Básica à época com outra nomenclatura. Veja o que diz Iria Brzezinski, representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

Quando foi criado o curso de Pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRZEZINSKI, 2003, p. 243).

O curso de Pedagogia, conforme a primeira regulamentação, ficou responsável por formar licenciados e bacharéis. No caso dos bacharéis tratava-se da formação dos técnicos da educação - diretores de escolas, orientadores e supervisores educacionais, inspetores de ensino e formadores de professores para os cursos de magistério, cuja Lei n. 4.024/61 manteve sob a responsabilidade dos cursos de Pedagogia.

Este curso somente veio a sofrer alterações significativas a partir da reforma universitária, com a Lei n. 5.540/68, quando foi repartida a formação de professores. No ano seguinte, ele foi estruturado a partir da aprovação da sua estruturação curricular, conforme parecer do Conselho Federal de Educação (CFE n. 252/1969) e Resolução do CFE n. 02/1969 (BRZEZINSKI, 2003).

Somente na década de 1970 há um movimento em torno da necessidade de reformular o Curso de Pedagogia. De acordo com Souza (2003), as reflexões envolvem organismos oficiais e entidades independentes, a exemplo, da ANFOPE, criada com esta

configuração nos anos 1990. Destaque para a atuação da ANFOPE, com sua posição importante na arena de disputas quanto à defesa da tese, apesar de não ser consensual, de que a docência deveria ser a base da formação válida para todas as funções exercidas no interior das escolas.

Registro aqui também a posição contrária de Libâneo (1998) que considera ser necessário à formação do pedagogo como um profissional capaz de compreender as práticas educativas dentro e fora da escola, sendo que na formação deste profissional é preciso uma base comum de conhecimentos que o torne capaz de teorizar as práticas educativas, onde quer que elas ocorram.

A partir da década de 1980, houve também uma ênfase em novas abordagens na formação de professores, com a necessidade de defender a constituição de uma sólida tradição de pesquisa que os considere como elementos importantes no entendimento das questões educacionais, e isso repercutiu no curso de Pedagogia. A área acadêmica começou a participar da construção de saberes próprios ao ensino, os conhecidos saberes docentes, e o interesse pelos estudos sobre formação de professores só aumentou.

Os debates sobre a formação de professores e a configuração do curso de Pedagogia ganharam novos contornos a partir do processo de democratização do País. Com o fim da ditadura militar e das lutas em torno da aprovação da constituição de 1988, importantes experiências iniciadas nos espaços destinados à formação inicial tiveram a docência como base.

Muitas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia começaram a formar professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em diversas instituições no Brasil, gerando formas diversificadas de concepções e práticas

curriculares que tornaram a reformulação dessas propostas mais do que uma necessidade.

Na Bahia, por exemplo, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) sempre manteve cursos de Pedagogia bem sucedidos, voltados a formar professores para atuarem na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somente os cursos mais antigos de Pedagogia, a exemplo, dos mantidos pela UFBA, Universidade Católica do Salvador (UCSal) e Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) permaneciam com as antigas habilitações em supervisão, orientação escolar, administração escolar e magistério para as matérias pedagógicas do antigo 2º grau.

A década de 1990 foi marcada pela aprovação da LDB (Lei 9394/96), que forneceu as bases para as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Desde então, surgiram os Institutos Superiores de Educação como uma nova instância também responsável pela formação inicial dos professores das primeiras etapas da Educação Básica. É neste contexto, que as professoras-estudantes desta pesquisa inserem-se na luta por ingressar nesse curso.

Em relação ao Curso de Pedagogia citei anteriormente a aprovação da Resolução do CNE 01/2006, a partir da mesma os cursos existentes precisaram ser reformulados e novos cursos somente receberiam a autorização do MEC se estivessem em consonância com as Diretrizes. Estas trouxeram como exigência a docência como base de sustentação e razão de existir do Curso, que mesmo sendo ainda responsável pela formação de especialistas e de profissionais para atuarem em espaços não-escolares, a exemplo, de Organizações Não Governamentais (ONGs), Associações e Sindicatos, ele tem a docência na Educação Infantil e Creches e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a sua identidade.

No que tange ao surgimento de novas instâncias destinadas a formar professores, após a LDB (Lei 9394/96) ficou definido que várias instituições poderiam ofertar o Ensino Superior, o que gerou uma nova classificação de IES. Além das conhecidas instituições - universidades e faculdades -, surgiram também os Centros Universitários, Faculdades Integradas, Escolas, Institutos de Educação e Institutos Tecnológicos.

Além disso, no Decreto Presidencial n. 3.276/99, no seu artigo 3º, no inciso 2, que dispõe sobre a formação dos professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências, definiu que: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores” (grifo nosso). Estes cursos somente poderiam funcionar em Institutos de Educação.

Apesar deste dispositivo legal ter sido alterado no ano seguinte, modificando a palavra grifada por *preferencialmente*, com a dificuldade encontrada pelas professoras-estudantes nos processos seletivos das universidades públicas, restava a elas como alternativa o ingresso nos Institutos de Educação que, até 2006, só tinham autorização para ofertar o Curso Normal Superior.

A oferta do Curso Normal Superior criado com esta nomenclatura com o objetivo de homenagear os antigos Cursos Normais, substituídos pelos Cursos de Magistério de Nível Médio, conforme abordei antes, tinha como responsabilidade formar também professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estes cursos começaram a ser extintos, a partir da aprovação da referida Resolução que estabeleceu Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, por razões óbvias. Ou seja, para evitar que existissem concomitantemente dois cursos para habilitar os mesmos professores.

É importante registrar, ainda, antes de continuar a tratar dos percursos dos sujeitos da pesquisa, que a precarização do *locus* de oferecimento das licenciaturas em Institutos Superiores de Educação e não em Universidades foi denunciada por diversos pesquisadores e pelas Associações e Sindicatos representativos do movimento de educadores, a exemplo, da ANFOPE, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional da Administração Escolar (ANPAE), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR, entre outros (BRZEZINSKI, 2003; AGUIAR, 2003; SEVERINO, 2008).

Encerro essa incursão na história do curso de magistério e do curso de Pedagogia sem esgotar o assunto, mas ciente de que são suficientes os aspectos sinalizados para o entendimento da discussão dos objetivos deste estudo. Assim, retomo a narrativa sobre as professoras-estudantes, e, ao me voltar a elas, lembrei que quando eu estava dando os primeiros passos na profissão docente, em 1996, com exceção de Marcos e Verena que concluíram o curso de nível médio em 2001 e Luci e Maria que terminaram em 2004, as professoras-estudantes já tinham uma estrada percorrida no exercício da docência. Além das que se profissionalizaram na década de setenta, citadas anteriormente, a maioria concluiu o curso de magistério entre 1980 e 1996.

O horizonte destas professoras foi o ingresso no mercado de trabalho e não a continuidade da escolarização em estudos de nível superior. A conclusão do curso de magistério no ensino médio foi considerada o marco para o término dos estudos, tal qual era preconizado pela Reforma do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, através da conhecida Lei Federal 5.692/1971 que instituiu a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante no Brasil. Inclusive, quatro dessas professoras-estudantes iniciaram a prática docente antes mesmo de concluírem seus estudos de nível médio.

Enquanto para mim, o curso de Pedagogia foi a minha formação inicial, aos 18 anos, e a porta de ingresso para a docência, para as professoras-estudantes este curso tem outro significado, visto que primeiro se profissionalizaram com o curso de nível médio em magistério, para depois ingressarem em um curso superior.

Este significado de já serem docentes quando adentram em um curso de formação inicial para professores é apontado pela literatura como um momento de formação continuada, por ocorrer ao mesmo tempo em que elas encontram-se no exercício efetivo do magistério. Este é, aliás, um critério para elas participarem dos processos seletivos do PARFOR, disponíveis na Plataforma Freire.

Como foi dito, de acordo com o nível de envolvimento na pesquisa, houve um grupo que participou mais intensamente do trabalho. Dez professoras-estudantes nos apresentaram com suas narrativas orais, transformadas em textos biográficos sobre as suas histórias de vida. No próximo item, elas serão apresentadas de modo a oferecer ao leitor uma aproximação com cada uma.

### 3.2 EIS, AS DONAS DAS BIOGRAFIAS!

Nos relatos, a seguir, apresento as professoras-estudantes que tomaram para si a responsabilidade de refletir de forma mais aprofundada os significados atribuídos ao diploma de Pedagogia nos espaços social e simbólico na vida de cada uma. A narrativa foi propositalmente organizada a partir da cumplicidade entre os dois narradores. Aqui, como poderá ser observado, a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa mostram-se, como não poderia deixar de ser, totalmente integradas. Esta integração pode ser explicada a partir da metodologia da história oral cuja perspectiva adotada é a de que os

depoimentos recolhidos constituem-se em um tipo de fonte em que o pesquisador também participa da sua produção.

*1) Sou uma professora desnivelada!* é assim que Andressa, que completou 42 anos, casada, filha mais velha, de uma família formada por sete irmãos, se definiu como docente. Este adjetivo depreciativo é uma síntese de como ela pensa sobre o tratamento dispensado a ela e a todas as docentes que não tem curso superior pela Secretaria Estadual de Educação.

Andressa constituiu família e veio morar em Salvador, é mãe de dois filhos menores de 13 anos e completou 10 anos no serviço público. Ela concluiu o curso de nível médio em magistério, em 1996, foi a primeira da rede de familiares a cursar uma universidade. Além dela, duas primas, igualmente professoras, também cursam Pedagogia.

No que diz respeito a trajetória escolar de sua família, seus avós e pais cursaram o Ensino Fundamental e seus irmãos concluíram o Ensino Médio e buscaram cursos profissionalizantes para se inserirem no mercado de trabalho.

Antes do ingresso no curso do PARFOR- Presencial ela havia prestado vestibular para Pedagogia em um curso à distância e havia sido aprovada, mas não pensou duas vezes em trocar esta experiência pela realização de um curso numa “Federal”, como ela diz orgulhosa.

Quanto ao apoio que recebeu para estudar, destaca que o marido sempre a levava para a faculdade e nas horas que ela se dedicava ao estudo toda a família ajudava como podia. A sua condição de estudante em uma universidade pública era motivo de orgulho para toda a família e todos cooperavam para que ela conseguisse realizar suas atividades acadêmicas e avaliações:

*Lá em casa é um tal de pedir silêncio um para o outro porque a mãe está estudando. Até o telefone ou quando chegam visitas inesperadas, eles me poupam de atendê-las. Eu os ouço eles dizendo: olhe minha mãe não pode atender porque ela está lá no quarto estudando...[risos]*

Andressa tem a expectativa de melhorar o salário e a sua qualidade profissional, após concluir o curso. Na escola, lembra que ela é a única profissional que não tem ainda o curso superior:

*Eu sou a única desnivelada de lá, é duro mas é isso mesmo. No contracheque eu não sou nem nível I, sou algo assim...deixa eu lembrar, sou considerada como suplementar, como se eu estivesse em extinção, por isso que eu brinco que sou desnivelada.*

Com o diploma, ela acredita que irá ocorrer uma melhora da qualidade das escolas públicas, pois a rede de ensino terá um quadro de 100% de professores com nível superior.

2) *Venci, sou uma professora concursada!* Esta frase foi dita por Carina que iniciou o curso de Pedagogia PARFOR-UFBA como professora contratada, situação que persistia há dez anos, e no último ano do Curso foi aprovada em um concurso público para docente na mesma escola em uma rede municipal da região metropolitana de Salvador. O concurso exigiu o diploma de magistério, mas ela afirma que só foi bem na prova graças aos conhecimentos que ela adquiriu no curso de Pedagogia.

Carina completou 36 anos, não tem filhos, mora com o namorado que tem nível superior técnico, trabalhador do setor de Logística na Prefeitura do mesmo município

onde ela reside e trabalha. Concluiu o Magistério em 1989. Não possui ninguém na família que fez um curso superior.

Seus avós e pais cursaram o antigo primário. Sua mãe é dona de casa, aposentada, e seu pai era mestre de obras. Carina fez vestibular e foi aprovada três vezes para o curso de Pedagogia em instituições particulares, entre 2001 e 2005. Em uma das instituições chegou a cursar até o 5º semestre, mas abandonou o curso devido às dificuldades financeiras e ao cansaço, por ter que frequentar as aulas à noite, após a longa e cansativa jornada de trabalho.

*[...] cursei até o 5º semestre e desisti. Estava cansada de pagar todo mês a faculdade e também não estava mais aguentando trabalhar o dia inteiro e estudar a noite. Eu sou muito correta e dedicada a casa e à preparação das aulas. Eu mesma só consigo comer a comida que eu mesma faço, trago minha comida todos os dias dos módulos e para isso acordo 5 da manhã e venho para aula depois de deixar tudo pronto em casa.*

Ela se inscreveu no curso de Pedagogia da UFBA por já ser professora há mais de 15 anos e pela oportunidade única de “(...) como professora da escola pública cursar uma universidade sem preocupação, pelo fato de não precisar pagar mensalidade e pela instituição ser federal, ou seja, ser reconhecida.” Optou por este curso pela necessidade de completar a sua formação do curso de magistério.

Carina concluiu o curso e estava certa disto, mesmo com o histórico de desistências anteriores, com a tristeza por morar longe da universidade e não ter um professor substituto para ficar na escola durante os dias de aula.

*Não vou desistir do curso. Agora eu vou até o fim! Das outras vezes era diferente. Agora, eu estou gostando do curso e tenho mais condições para estudar porque durante a semana de aula fico liberada das atividades de sala de aula e consigo me*

*concentrar e realizar as atividades. Não vou desistir de jeito nenhum, no mês passado mesmo estava sofrendo muita pressão da Secretaria de Educação para que eu deixasse o curso, pois como sou contratada e não sou concursada, eles diziam que eu não tinha direito de fazer o curso. Tive que ir até a prefeita para informar o que estava acontecendo, pois a coordenação do curso confirmou que eu tinha todo o direito de permanecer no PARFOR. Ainda bem que agora está tudo certo!*

Tal qual a história de sua colega de curso Andressa, todos os seus colegas da escola já possuíam um curso superior e a maior vantagem que ela considerava ter com a conclusão do curso de Pedagogia era ser reconhecida na trajetória profissional.

3) *Um peixe fora da água na Universidade* foi dessa maneira que Crisvânia se sentiu quando ingressou no curso de Pedagogia UFBA/PARFOR–Presencial. Ela que é auxiliar de classe em uma creche, em um município próximo à Salvador, há mais de onze anos, só fazia chorar no primeiro módulo do curso, pois não conseguia se adaptar a sua nova condição de estudante. Crisvânia completou 36 anos é casada e tem um filho menor de 14 anos. O marido dela é vigilante e juntos eles têm uma renda familiar de 2 a 3 salários mínimos.

Ela afirmou que sempre gostou de estudar e concluiu dois cursos de nível médio profissionalizantes: técnico em administração e magistério. Sobre a trajetória educacional da família, ela lembra que seu pai concluiu o ensino médio e é aposentado. Sua mãe, dona de casa, não conseguiu concluir o ensino fundamental. Seus avós paternos não estudaram e seus avós maternos cursaram o antigo primário. Ela recorda que apenas dois primos estão cursando uma graduação, um tem 23 anos e é estudante de Engenharia Elétrica na UFBA, desde 2009, e a outra tem 35 anos e cursou Medicina na UNEB, a partir de 2005.

Para ela, permanecer no curso foi uma luta diária, pois se sentia humilhada pelas colegas por não ser professora efetiva na rede e não ter, como dizia, uma formação adequada. A conclusão do curso constituiu-se em uma oportunidade singular para ela mudar esta situação e foi um dos motivadores para Crisvânia iniciar e desejar concluir o Curso de Pedagogia.

Antes da experiência no Curso UFBA/PARFOR-Presencial ela nunca havia prestado vestibular. Esta oportunidade surgiu através de uma comunicação da Secretaria de Educação. Comentou Crisvânia, procurando lembrar os detalhes:

*A Secretária de Educação enviou um ofício e perguntou se alguém queria se inscrever no curso e quase ninguém se inscreveu, pois a maioria era auxiliar de classe e estava atuando muitos anos e não queriam fazer o curso porque estavam cansadas. [...] Mesmo assim, tinha mais de 15 pessoas e só eu passei, eu fui a única que passei, mas eu não queria fazer o curso sozinha, longe do meu povo, até no Proinfantil que era no Colégio ICEIA aqui em Salvador eu vim em grupo e não queria vir sozinha. Aí todo mundo ficava falando, vá, vá, vá!*

O incentivo dos colegas de profissão foi fundamental para que Crisvânia não desistisse de se matricular no curso, após a aprovação. Ela disse que teve muita comemoração no município por conta da sua aprovação no processo seletivo e esse fato a deixou envergonhada de desistir do curso só porque suas colegas não haviam sido aprovadas.

*No início do curso eu quase morro...tinha uma sensação ruim e pensava aqui não é o meu lugar. Uma colega, você conhece, a Samara, me pegou chorando, chorando na primeira semana de aula. Ela me ajudou muito, ela disse, venha, venha! Você vai se entrosar! Mas, eu me achava um peixe fora da água. Chorava porque queria a formação, mas não queria vir sozinha e esse sentimento me deixava arrasada. Lembro que perguntei a coordenadora do curso se tinha alguma chance de alguma professora [do município] ser chamada e foi uma alegria saber que havia saído outra lista...a primeira coisa que fiz foi ligar*

*pra creche e pular de alegria quando soube que tinha gente de lá que foi chamada.*

Depois do primeiro módulo, Crisvânia deixou de frequentar o curso sozinha. Cinco professoras da mesma rede de ensino em que ela atua foram aprovadas na 2ª e 3ª lista. O rosto dela ainda fica todo iluminado ao falar de que elas agem em grupo, uma incentivando a outra, pois não tem sido fácil frequentar e acompanhar as atividades dos módulos, fazer os deslocamentos em Salvador, tudo muito novo, perturbador e desafiador.

A família a apoia financeiramente e ajuda nos trabalhos domésticos nos dias de aula e a diretora da creche em que trabalha é muito compreensiva e cria situações pedagógicas para os seus alunos não ficarem sem aula, durante os módulos presenciais. Este clima de apoio só é quebrado quando o assunto é o papel da Secretaria de Educação neste processo, pois segundo ela:

*[...] ao invés de incentivá-la a secretaria, muito pelo contrário, sempre desmotivou a mim e as minhas colegas, colocando empecilhos para que não frequentemos o curso ou para liberar alguma ajuda de custo. Benefício para fazer o curso? Eu mesma que vou e volto todos os dias. Eu ouço, vocês não tem direito porque não são professores. É triste porque somos professores em tudo, somos professores para assumir sala, aí pode, agora para receber diárias e um salário melhor aí não somos professores. Eu mesma, estava sozinha de novo assumindo sala com 12 alunos com aquele problema todo de ter que faltar para frequentar o curso durante uma semana, e só agora eu tenho um professor substituto.*

As principais vantagens que acredita ter ao concluir o curso de Pedagogia será um conhecimento mais ampliado da educação, um melhor salário e a renovação da sua prática pedagógica.

4) *Sou mulher, suburbana, negra, cidadã e professora!* Estas qualidades podem ser dirigidas a Jandira, uma leitora compulsiva e assídua do educador Paulo Freire a quem o seu posicionamento político e ético, marcados pelo seu compromisso com a sua história de vida e a de seus alunos. Jandira foi a oradora da turma que se formou sem solenidade e o seu discurso levou essa mensagem.

Ela tem 37 anos é solteira, mora sozinha com uma renda mensal entre 4 e 5 salários mínimos. Possui cinco irmãs, todas professoras, duas delas possuem o curso de Pedagogia e uma delas foi a pessoa que lhe ajudou a descobrir seu gosto pela docência.

*O ingresso à faculdade para nossa família formada por mulheres negras, moradoras do bairro de Periperi, subúrbio de Salvador, é muito importante, é uma questão de cidadania.*

As gerações anteriores a elas tiveram pouco acesso à educação formal. Seus avós maternos e seus avós paternos não frequentaram uma escola e seus pais não concluíram o Ensino Fundamental I, antigo primário. Jandira possui o curso superior de bacharelado em Letras Vernáculas (1999-2002) e, diferente das demais colegas do PARFOR-Presencial, o ambiente da UFBA lhe é familiar.

Isso fez com que ela assumisse a liderança de um grupo de alunas que precisavam de apoio para se adaptar ao meio universitário. Esta liderança permaneceu durante todo o curso, ela ajudava as colegas na realização de atividades, na motivação do grupo em momentos de desânimo, dirimindo as dúvidas.

Jandira cursou a Educação Básica na rede pública de ensino e concluiu o curso de magistério, em 1993. Além disso, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concursada da rede municipal de Salvador, com a carga horária de 40 horas, há 12 anos.

Sobre o curso de Pedagogia ela comenta com empolgação a possibilidade que ele lhe deu, de com suas ferramentas poder transformar a realidade social dos alunos, a qual faz parte da sua própria condição como moradora do subúrbio, local onde também está situada a escola em que atua.

*Sempre pensei em estudar algo que fosse mais prático que conseguisse gerar transformações nos sujeitos. Lembro que não gostava da pesquisa do bacharelado em Letras porque não via essa função social da pesquisa. Agora no curso de Pedagogia vejo que será possível aliar a teoria e a prática com o trabalho na área da educação.*

A vantagem que terá ao concluir o curso será a conquista de um salário um pouco melhor e com ele a possibilidade de diminuir, quem sabe, a carga horária de trabalho. Este segundo diploma é considerado por ela como sendo um símbolo importante pela sua dedicação ao magistério. Para a família ele é mais uma vitória, um motivo a mais de orgulho para os pais. Para a rede de ensino, escola e seus alunos o diploma significará, como diz, “[...] *uma professora mais qualificada, pois realmente estou aproveitando as oportunidades de aprendizagem para valer a pena o título*”.

5) *Eu não sou professora leiga!* afirma Margarete com ar sério, ao mostrar a sua indignação com esta terminologia, que lhe é atribuída durante anos, desde o período em que cursava o Proleigos. Ela que completou 56 anos, ficou viúva em 2013, durante o curso, é mãe de três filhos e atua como professora em uma cidade situada no Recôncavo da Bahia. Margarete possui seis irmãos que pouco frequentaram à escola, tal como seus pais e avós que não concluíram o primário. Sua avó materna não foi alfabetizada.

É professora há 23 anos. Primeiro, como professora da zona rural, depois foi transferida para a sede do Município para desenvolver uma atividade administrativa

porque não possuía o ensino médio. Depois que concluiu os estudos nesse nível de ensino, fez concurso público, foi aprovada e retomou com satisfação sua atividade como docente.

Pouco tempo depois de ter concluído seu curso de nível médio, tomou conhecimento e se inscreveu na Plataforma Freire procurando se antecipar a exigência de que para ser professor seria preciso ter um curso superior. Ela explicou que ficou muito feliz quando soube que poderia cursar Pedagogia sem precisar arcar com o pagamento de mensalidades, pois já estava ajudando financeiramente a sua filha de 25 anos, que atualmente cursa Letras em uma instituição particular de ensino e também foi aprovada para o mesmo curso na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A entusiasta e a responsável pela sua inscrição foi a sua filha. Margarete foi inscrita duas vezes para prestar o vestibular especial do PARFOR. Na primeira, quando chegou ao município onde iria ocorrer as provas o seu nome não constava na lista. Ela registra que foi uma decepção, pois gastou tempo e dinheiro com o deslocamento. Em outra oportunidade conseguiu realizar a seleção, mas não foi aprovada de início, pois só foi convocada na segunda lista. Lembra que ficou muito triste com a reprovação porque no município todos sabiam que ela não havia passado. Sentiu que havia uma competição acontecendo entre os professores.

*[...] sempre sonhei em fazer uma faculdade, desde o tempo em que eu era...[rs...rs] professora leiga, aliás, detestava quando me chamavam de professora leiga, lembro que quando fazia o curso para terminar o fundamental e o médio junto com mais 45 professoras de São Francisco do Conde, Andorinhas, Santa Luz e Senhor do Bonfim, lá na cidade de Pojuca, era assim que chamavam a gente, até um vigilante quando ia dar um recado na nossa turma dizia: quero falar com você professora leiga... isso dava uma raiva danada [pausa] mas, eu sempre gostei de estudar e nesse tempo eu fazia todo curso que aparecia, né? Tenho muitos certificados pena que não servem para as atividades extracurriculares do curso, pois só valem cursos que foram feitos quando iniciei Pedagogia.*

Margarete gostaria de estudar perto de casa na modalidade à distância, pois ela já estava arcando com o curso superior privado da sua filha e não tinha como assumir outro compromisso financeiro. Quando verificou que só existia vaga para o curso presencial na Capital aceitou o desafio e contou com o apoio de sua irmã que mora em um bairro, que apesar de fazer parte do município de Salvador, é mais próximo da região metropolitana.

Ela fez o curso de Pedagogia com muito orgulho e enfrentou muitas dificuldades para permanecer nele. A dificuldade inicial foi conseguir se familiarizar com Salvador, pois não conhecia a capital. Outra dificuldade foi ter chegado após o curso ter iniciado, como ela afirmou, “cheguei voando”, expressão utilizada, por ela, para dizer que não compreendia bem o que estava acontecendo naquele ambiente novo e desafiador, por não assimilar os conteúdos e nem saber lidar com as tecnologias.

*Era muita coisa para assimilar. Minha irmã me levou para realizar a matrícula e no primeiro dia de aula, pois eu não sabia nem tomar um ônibus para realizar o trajeto para a faculdade. [...] Como eu ando esquecida, um mês antes de começar as aulas, por coincidência, fui ao neurologista, ele disse que eu não tenho nada. Mas, mandou eu fazer palavra cruzada e passou um remédio para melhorar minha cabeça. É que ando me esquecendo das coisas. Aqui no curso sinto muita dificuldade, pois anoto, esqueço, faço uma confusão danada. Outro dia, chorei muito, mas pensei, não vou desistir de jeito nenhum, uma professora deu a entender que eu era burra, com outras palavras, só porque eu fiz uma pergunta e ela me perguntou se eu tinha lido a apostila. Eu não disse nada, porque não tinha lido mesmo. Mas, fui para o banheiro chorar. Eu tomei 0,6 décimos na prova dessa professora, mas junto comigo mais 20 colegas também perderam em Português. Ela mandou a lista com as notas para a internet, minha filha que me avisou, minha filha disse, mãe, você estudou para português, eu disse não, é que a professora vai fazer outra prova, porque a maioria se deu mal na prova, ai cheguei aqui na sala com a lista quase ninguém sabia. Foi um sufoco...*

Seu marido, por outro lado, dificultava ainda mais a situação, pois ele estava muito doente à época e, dentre outras coisas, dizia sentir medo de dormir sozinho durante a semana que Margarete tinha que pernoitar em Salvador, por causa das aulas.

*Outro dia vi Raimundo [marido] dizendo a Ednólia uma colega minha professora que desistiu do curso, que só eu que não desistia, pode? [rs...rs...rs]. Ele não me apoia, mas em compensação toda a minha família apoia a minha faculdade. Meu irmão mesmo que mora em Aracajú liga e diz que eu não posso desistir e minha filha me ajuda com as leituras e atividades.*

Além da falta de apoio do marido, ela não recebeu apoio da Secretaria de Educação. Inclusive essa era uma das dificuldades para ela permanecer no curso, pois sentia muita dificuldade para receber alguma ajuda de custo, por exemplo.

Antes de ingressar no curso de Pedagogia ela registrou que se sentia um “lixo” e estava com a autoestima baixa. Depois que começou a sua formação aumentou a estima por saber que é um exemplo para as outras pessoas da sua família e do seu município.

6) *Adoro ensinar e sou uma excelente alfabetizadora!* É com esta certeza de que faz um bom trabalho que apresento Bernadete. Ela que demonstra muita alegria ao falar sobre sua profissão e da habilidade de ensinar a ler e escrever, que desenvolveu ao assumir classes de alfabetização, na condição de professora efetiva da rede municipal de Salvador, há mais de 20 anos.

Eu mesma tive a oportunidade de vê-la atuando em sala de aula quando a visitei na escola em que trabalha, e pude conhecer de perto o seu trabalho junto às crianças, em uma classe numerosa e sem uma auxiliar de classe, realidade comum a muitas professoras que atuam na rede pública de ensino.

Aos 48 anos, católica, nasceu em Salvador, mora em um apartamento próprio, com o seu companheiro de 37 anos, que cursou o ensino médio e é vendedor e uma criança de três anos que adotou recentemente.

Bernadete cursou a Educação Básica na rede pública de ensino e na sua família seu pai que é desenhista eletromecânico cursou o ensino superior, enquanto que seus avós apenas concluíram o antigo primário. Sua mãe é dona de casa e ela não recorda a escolaridade.

Quando Bernadete ingressou no curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial, ela estava frequentando o Curso Normal Superior em uma instituição privada. Sobre esta experiência destaca a diferença entre os dois cursos:

*Cheguei a cursar o Normal Superior, até julho do ano passado [2010]. Mesmo quando eu estava na UNOPAR [sigla da instituição], meu marido já sentia muito orgulho por eu estar estudando. Agora, então, que eu faço UFBA ele está radiante. [...] Eu digo até mesmo lá na UNOPAR, porque lá o curso é mais fácil, né? Totalmente diferente, aqui a gente estuda mais, é puxado, mas é muito melhor, não tem nem comparação*

Bernadete afirma que se inscreveu na Plataforma Freire devido ao incentivo da direção da escola e amigos, sendo a principal motivação a sua vontade de se aperfeiçoar no que mais gosta de fazer que é ensinar. Optou pelo curso de Pedagogia porque gosta de ensinar crianças, como ela diz enfaticamente: *“Eu gosto muito, mas muito mesmo de ensinar, gosto da 1ª série, gosto de alfabetizar!”*

Diferente do que aconteceu com a maioria das suas colegas de curso, Bernadete recebeu o apoio da Secretaria de Educação do Município que enviou estagiários para substituí-la no período de aulas. Mesmo assim, pensou em desistir ao descobrir que estava com um grave problema de saúde (insuficiência renal), mas com os incentivos da família, das colegas do curso e da escola em que atua, seguiu em frente e foi até o fim.

Com o término do curso se aproximando, ela pretendia cursar uma pós-graduação, mas não sabe mais o que irá acontecer. Daqui para frente, o que espera é ter de volta a sua saúde.

7) *O magistério foi minha salvação!* Comenta Luísa, que sente muita gratidão pelo seu pai, pois foi ele quem lutou muito para que ela conseguisse concluir a sua formação no curso de magistério de nível médio. Pois, se hoje Luísa é professora e consegue sustentar a família é graças a esta formação, ou seja, ela agradece ao seu pai, visto que era ele quem tinha a clareza de que magistério lhe seria “*útil na vida*”, lembra com saudade.

Isso aconteceu em 1975, numa época em que Luísa reconhece que dava pouca importância aos estudos. Por isso, para ela, nunca é demais lembrar que o seu ingresso na profissão de magistério é uma dívida que ela tem com o pai.

*Meu pai queria e fazia de tudo para que as filhas se formassem em magistério, pois queria que tivessem uma profissão. Eu mesmo vim saber o valor do curso de magistério depois quando resolvi trabalhar, pois tirei o curso por causa de meu pai. Depois casei, meu marido não queria que eu trabalhasse, foi um tempo muito difícil. Eu só consegui trabalhar depois que me separei porque tinha o curso de magistério, foi quando fiz o concurso, passei e comecei a trabalhar.*

Luísa completou 54 anos, é divorciada, mãe de duas filhas e é professora há mais de 15 anos da rede estadual de educação, onde atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Seus pais cursaram o primário e sobre seus avós ela não lembra a escolaridade, pois não sabe se eles chegaram a frequentar uma instituição de ensino.

A necessidade de cursar Pedagogia levou Luísa a iniciar o Curso Normal Superior em uma instituição particular, por dois semestres, em 2004. Ela abandonou o

curso por razões financeiras, pois o orçamento da família era e ainda é limitado. Antes desta experiência havia prestado vestibular para Pedagogia em uma instituição pública em 1992, porém não foi aprovada. Quando iniciou o curso, sentiu muita emoção, era como se uma porta que havia sido fechada tivesse sido aberta, visto que já havia se conformado com o fato de não fazer uma faculdade, após ter desistido do Curso Normal Superior.

Ela tinha muito receio de ser excluída do magistério e não poder mais lecionar, e ficou apavorada quando soube que todos os professores deveriam ter um curso superior, de acordo com a interpretação inicial que circulou entre os docentes a respeito do conteúdo da LDB (Lei 9394/96). Sobre a necessidade de que todos os professores cursem uma universidade, ela considera muito importante que o Estado facilite o acesso dos docentes, como aconteceu com ela, mas que seja assegurada a permanência das professoras no curso o que, na sua opinião, não vem acontecendo. Hoje, sente-se segura de que permanecerá tendo o direito de dar aulas até a aposentadoria, registrou com os olhos marejados e a voz embargada, pois afirma não ter palavras para expressar tamanha realização.

8) *Não quero e não vou mais parar de estudar!* Este é o recado dado por Lane que tem 42 anos de idade é casada e mãe de dois filhos menores de 13 anos. Seu companheiro é ajudante de pedreiro, tem 54 anos, e apesar de ter frequentado a escola, não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Professora do Ensino Fundamental I, concursada desde 1992, ano em que concluiu o curso de magistério, atua na rede municipal de Salvador.

Caprichosa com os estudos, ela se refere ao curso Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial como uma “criança que provou pela primeira vez um doce delicioso” e é por

isso que afirma não pretender parar de estudar, mesmo com todas as dificuldades de quem parou um dia de estudar.

Lane não sabe ao certo a escolaridade e a ocupação de seus avós e pais, apenas tem conhecimento que sua mãe foi empregada doméstica. Ela foi criada por pais adotivos, até a adolescência, quando estes foram brutalmente assassinados em um assalto que ocorreu em sua residência. Ela escapou dessa fatalidade porque não se encontrava em casa no momento. Após esse ocorrido, ela foi aos 16 anos morar em Salvador, com uma filha dos pais adotivos e saiu de lá professora formada com um emprego certo.

Depois de formada, ela nos conta com saudade a sua primeira experiência profissional:

*Fui muito feliz na primeira comunidade em que atuei como professora em Simões Filhos [região metropolitana de Salvador]. Era tudo muito distante e difícil, mas conseguimos fazer um bom trabalho. Lá eu trabalhava com o ensino de jovens e adultos e eles tinham muito respeito pelo meu trabalho. Era muito bom, apesar de que eu tinha que dormir na casa da diretora da escola, pois não tinha aonde ficar, fui com a cara e a coragem [...].*

Lane atribui muito valor ao fato de ela cursar uma universidade, inclusive, ela registra que até onde sabe ninguém na sua família ingressou no ensino superior. Seu desejo de cursar uma licenciatura é recente, em 2005 fez vestibular para o curso de Biologia na UNEB, mas não foi aprovada.

Nesse momento, Lane optou pelo curso de Pedagogia por estar envolvida com as séries iniciais. Ela é professora há mais de 15 anos, e viu no curso de Pedagogia uma forma de completar os estudos do magistério. Lembra que quando iniciou o curso pensava e, algumas vezes, até duvidava se tudo que estava sendo ensinado seria

realmente útil para a sua atividade de sala de aula, mas logo, foi percebendo o quanto precisava estudar, o quanto precisava aprender.

*Ai...quantas coisas boas. Eu me sinto tão bem, é um mundo que se abre com um leque de possibilidades. Apesar de que as vezes eu me sinto acolhida no curso, outras vezes não, pois tem professores que não entendem que já somos profissionais e que nós somos capazes. Outro dia eu estava falando com Carmelita [colega do curso] que estava muito preocupada com uma avaliação.. eu disse: Carmelita, é só uma prova, nós já somos professoras, temos nosso emprego e não vamos disputar nada nem aqui, nem depois no mercado de trabalho e isso é confortável. Nós viemos aqui para nos aperfeiçoar e é uma luta estudar e trabalhar, com tantas dificuldades para assistir aula, fazer os trabalhos, estudar e continuar sendo uma boa professora para os nossos alunos, é uma correria danada...[risos]*

As dificuldades que Lane sentiu para continuar os estudos foram as de ter que deixar o lar praticamente por uma semana sem ter alguém certo para assumir o cuidado com os seus filhos. Além disso, por não ter um professor substituto, se via obrigada, por força da responsabilidade, a elaborar diversas atividades extraclases para os seus alunos, como uma forma de compensar um pouco suas ausências para frequentar o curso.

Ela não sabe como, mas pretende continuar a luta pelos estudos para não ficar desatualizada, sobre isso diz com firmeza: “Eu sei que não vai ser fácil, continuar estudando, pois eu não vejo um quadro favorável no futuro. Só que eu não quero mais parar de estudar, mas sei que será difícil, como está sendo agora.” Com este curso, Lane está certa de que ocorrerá uma melhoria salarial e também espera ser mais reconhecida e valorizada.

9) *Agora sim, sou pedagoga de verdade!* Afirmou Magali, que concluiu o Curso Normal Superior em uma instituição particular. Para ela poder cursar Pedagogia é um

sonho realizado, pois o diploma que possui não é valorizado: “(...) ninguém nem sabe o que é o curso normal superior e eu acabava mesmo dizendo que já havia cursado Pedagogia para facilitar, e isto me deixava muito triste porque era uma meia verdade”.

Magali está próxima de completar 50 anos, é casada, mãe de dois filhos. Mora com seu marido, 53 anos, atualmente aposentado, e com seus filhos maiores de idade. Iniciou a profissão docente há cinco anos, após a conclusão do curso Normal Superior fez concurso, foi aprovada e atua na rede pública municipal de ensino na região metropolitana de Salvador. Antes disso, era dona de casa,

Egressa da rede pública de ensino, Magali é oriunda de uma família cujos avós e pais são analfabetos, ela diz que a sua conclusão do nível médio por si só já era considerado uma vitória. Quando iniciou o curso de Pedagogia do PARFOR, lembra que tinha muita incerteza em relação a sua permanência nele.

Fez o curso por persistência e contou com o apoio da família. Ela teve que arcar com as despesas de transporte, alimentação e material didático, pois nunca recebeu nenhuma ajuda de custo e nem contou com um professor substituto em sala de aula. Para ela, além destas questões, o pior foi o desgaste físico e emocional sofrido por ser obrigada a conviver com os gestores e colegas de profissão, que não a apoiaram nesta iniciativa. Com tristeza ela registra que ao contrário de receber apoio da Secretaria de Educação e da direção escolar, foi ameaçada e criticada constantemente devido às ausências para frequentar os módulos do curso.

*[...] Não sei se você sabe, mas a diretora da minha escola me ameaçou dizendo que se acontecesse alguma coisa com os alunos eu iria responder por isso. Mesmo com medo, eu ainda vim assistir algumas aulas no mês passado e esse mês meu salário veio cortado, tive descontado R\$220,00 do meu salário. Agora mesmo, vou levar os comprovantes de que eu estava assistindo aula eles sabem que eu estava aqui [no curso], de qualquer forma vou levar as declarações.*

Concluir esta graduação para Magali não foi nada fácil. A luta diária para permanecer no curso a deixou cansada, por isso ainda não conseguiu fazer planos futuros de participar de outras formações.

10) *Sou resultado de programas de formação de professores!* Esta é uma afirmação feita por Teresa, ao constatar que se não fosse os programas de formação do Ministério da Educação ela não teria conseguido estudar e, ainda hoje, não teria completado sequer o Ensino Fundamental. Assim como Margarete e Aureliana (colegas do curso), ela concluiu os estudos através dos Programas Proleigos e Proinfantil.

Como ela diz,

*Se há alguém nesse mundo que pode dizer que estes programas do governo dão certo, este alguém sou eu. Eu me esforcei muito, mas sem o Proleigos e o Proinfantil eu não teria concluído meus estudos e não poderia jamais estar habilitada a viver esta oportunidade de, quem diria, cursar uma universidade!*

Teresa tem um pouco mais de 50 anos, é mãe de três filhos e é casada com o marido que é pedreiro. A filha mais velha não mora mais com eles, por isso ela mora com o marido e dois filhos, um de 17 anos e o outro de 15 anos, ambos estudantes, com uma renda fixa que gira em torno de 2 salários mínimos.

Seus avós não foram alfabetizados e nem chegaram a frequentar uma escola. Sua mãe, hoje aposentada, era técnica em Enfermagem, e seu pai cursou o ensino médio, mas não conseguiu completar os estudos. Na sua família, há uma referência de sucesso acadêmico que é seu tio Carlinhos, 60 anos, que cursou Ciências Biológicas, em uma

universidade pública. Ele é o irmão caçula de sua mãe, numa família constituída por seis irmãos onde apenas ele chegou à universidade.

Antes de ingressar no curso de Pedagogia, Teresa havia frequentado aulas também em Salvador, durante dois anos, do Programa Proinfantil, nesta caminhada difícil para deixar de ser considerada leiga. Foi a partir dessa experiência formativa que ela foi informada sobre a oportunidade de poder se inscrever para o vestibular especial para professores, através da Plataforma Freire. Para esta mulher, cursar uma universidade era um sonho quase impossível de realizar.

Teresa foi aprovada para auxiliar de serviços gerais, no mesmo concurso que Crisvânia, e atua como auxiliar de classe junto às crianças de 0 a 5 anos em uma creche municipal, há pelo menos dez anos. Ela afirma que participar dos módulos do curso é uma luta cotidiana, pois tem dificuldade financeira para permanecer em Salvador e também para alcançar um bom desempenho no curso, já que gostaria de se expressar melhor para ter um aproveitamento mais condizente com o esforço que faz para acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas pelos professores. Ela é a primeira mulher da família a ter um diploma universitário.

Além da dificuldade de ler, escrever e se expressar melhor, Teresa é diabética e descobriu durante o curso que não estava enxergando bem, o que dificultou ainda mais a realização das atividades acadêmicas. Como vantagem após a conclusão, destaca a melhoria salarial e a oportunidade de poder prestar um novo concurso público para tornar-se professora de verdade, como ela se referiu.

Com a última narrativa em que mostrei, um pouco, o perfil das professoras-estudantes, encerro a apresentação das dez colaboradoras desta pesquisa conforme indiquei no início deste tópico. As informações que elas nos forneceram foram

importantes para perceber quem elas são e o tipo de *rede de solidariedade* familiar e profissional em que estão imersas. Sem estas narrativas não seria possível discutir o *habitus* incorporado pelas professoras durante o novo capital escolar a que tiveram acesso na Academia.

A história destas professoras-estudantes por mais particulares que sejam, a depender de onde nasceram, do local de trabalho, do tipo de vínculo empregatício, entre outros, mostraram lugares comuns, especialmente a herança familiar que as tornam netas, filhas, mães e avós de outras pessoas importantes em suas vidas que não tiveram acesso a uma escolarização e uma ocupação melhor no mundo do trabalho.

Foi possível perceber, um pouco, como funcionou o tipo de relação que elas tiveram com as Secretarias de Educação, que em sua maioria não as apoiaram durante a permanência no curso, bem como a relação com os colegas de profissão nas escolas em que atuam, temas que, mais adiante, discutirei detidamente.

A herança cultural que as professoras-estudantes trouxeram na bagagem quando aportaram no curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial, queiramos ou não, configura um sentido de sonhos possíveis de serem sonhados. Pois, como se sabe, o diploma tem um valor importante para aqueles que o possuem, “(...) um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (BOURDIEU, 1990, p. 164).

No entanto, para as famílias das professoras-estudantes o diploma é um bem raro, pois ainda não há uma tradição de diplomados entre os seus membros, daí suponho ser atribuído ao diploma de magistério das professoras-estudantes uma relevada importância. Assim, a forma que elas encontraram de inserir suas famílias nesse processo foi transformando a conquista do curso em algo coletivo no qual o apoio dos familiares tornou-se fundamental.

Ainda hoje no Brasil há uma grande distância entre o desejo e a conquista de condições favoráveis à maioria da população para conseguir um diploma de nível superior, principalmente no que diz respeito ao diploma de uma universidade pública. De acordo com os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio (PNAD), em 2012, mesmo o Brasil tendo melhorado a discrepância entre as desigualdades educacionais, ele possui a média de 8,8 anos de estudos para seus habitantes de 15 anos ou mais, enquanto que na década de 1990 esta média era de 5,7 anos de estudo. Ou seja, há um grande contingente da população que não consegue concluir o Ensino Fundamental ou Médio, e, entre aqueles que conseguem concluir a Educação Básica há um longo caminho pela frente para ingressarem e quiçá conseguirem concluir um curso universitário.

Mais adiante, nos próximos capítulos aprofundarei essa discussão a partir do enfoque nas experiências acadêmicas e profissionais das professoras-estudantes no contexto do desenvolvimento do ensino superior no Brasil e na Bahia e do novo quadro normativo da legislação educacional em vigor a partir da LDB (Lei 9394/96).

## **CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS DOCENTES E O SONHO DE INGRESSAR E CONCLUIR UM CURSO SUPERIOR**

O desejo de possuir um diploma pelas professoras-estudantes, de acordo com a discussão apresentada no capítulo anterior, é marcado pela consciência, construída também a partir das narrativas temáticas, de que elas e suas famílias sempre foram excluídas do acesso aos níveis mais elevados de escolarização. A motivação para o ingresso no curso de Pedagogia, especificamente, se deu a partir da aprovação e divulgação da LDB (Lei n. 9394/96).

A partir dessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável por orientar a reforma educativa em curso, o anseio das professoras-estudantes de ingressar em uma universidade aumentou sobremaneira. Posso dizer que o sonho pessoal e familiar das colaboradoras desta pesquisa acabou por se transformar em uma necessidade de um coletivo de profissionais do ensino.

Esse quadro normativo orienta um volume enorme de documentos oficiais dela decorrentes. É preciso tecer os fios desta complexa teia de significados sobre a formação dos professores que estão em voga na configuração de novas realidades. Conforme sinalizado, a seguir:

[...] Além dos problemas de natureza propriamente política temos os das 'marés' documentais que invadem a área educacional dificultando o acompanhamento da produção dos textos oficiais. De outro lado, há também um despejo sobre nós de documentos internacionais, organicamente articulados àqueles emitidos do Brasil, cuja leitura é inesgotável, e, certamente, não pode ser feita individualmente. Não bastasse esses fenômenos, há o relativo às mutações, às ressignificações, às substituições, às supressões e as inclusões conceituais. De fato, quem pretenda compreender a política educacional terá um árduo trabalho a realizar (EVANGELISTA, 2009, p. 1).

Para citar um exemplo e, por sua vez, dar mais concretude ao que foi destacado no trecho anterior, a LDB (Lei 9394/96), no seu Art. 87, do Título IX, instituiu nas disposições transitórias a Década da Educação em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990. No caso dos professores, de acordo com a profecia 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 profecia 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 da Educação Básica.

As professoras-estudantes que possuíam o nível médio vivem neste tempo em que a profissão docente é marcada pelo discurso oficial de que é preciso ser licenciado para atuar nas salas de aula da Educação Básica. Apesar da Lei não impor o curso de licenciatura em Pedagogia como condição *sine qua non* para que elas atuassem no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi dessa maneira que esta meta foi interpretada.

Em 2009, sobre a escolarização dos docentes da Educação Básica no Brasil, apesar do Censo do Professor informar que ainda havia um grande número de professores, especialmente na rede pública de ensino, sem a titulação requerida pela legislação vigente, uma análise dos dados sugere que houve um aumento significativo no número de professores com diploma de nível superior entre 1999 e 2006. O percentual de professores licenciados atuando no Ensino Fundamental passou de 44,5% para 70,7%<sup>7</sup> e no Ensino Médio de 87,6% para 95,3%. E, apesar de apresentar uma realidade distinta da nacional, o Estado da Bahia também apresentou um aumento da participação dos professores titulados no total de docentes. Na Bahia, o percentual de

---

<sup>7</sup> Entre 1997 e 2007, o percentual de professores de 1ª a 4ª séries com formação universitária aumentou de 19% para 61%. No entanto, há quase um terço dos professores da Educação Básica sem formação adequada, sendo que no Norte e Nordeste este percentual chega a quase 50% (PREAL, 2009).

professores licenciados atuando no Ensino Fundamental passou de 14,4% para 26,2% entre 1999 e 2006 e no Ensino Médio de 64% para 71,5% no mesmo período (INEP, 2009).

É importante considerar que o universo de professores da Educação Básica chega a cerca de 2 milhões. Destes, 74,09% possui um curso superior, mas não necessariamente uma licenciatura adequada a sua área de atuação (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013, p. 89). Estes números, quando desmembrados por Regiões e Estados brasileiros, mostram o quanto o Nordeste precisa caminhar em direção a implementação de políticas de formação que assegurem uma licenciatura para os professores da Educação Básica. O Nordeste possui o segundo maior número de professores, perdendo apenas para o Sudeste.

No que tange a escolarização dos docentes que atuam na Educação Básica, veja a tabela a seguir:

**Tabela 5 – Escolaridade dos Professores da Educação Básica, por região, em 2011**

Escolaridade	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensino Fundamental	1.637	0,9	6.049	1,1	1.661	0,2	1.372	0,5	644	0,4
Ensino Médio Normal/Magistério	46.799	26,5	188.252	31,2	108.197	13,2	32.571	10,9	11.765	8,1
Ensino Médio Superior	15.149	8,6	58.399	9,7	33.687	4,1	13.279	4,4	10.568	7,2
Total	176.195		603.360		820.375		298.736		146.685	

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013 – Elaboração: própria autora.

Os dados da tabela indicam que o Brasil tem um enorme desafio pela frente para ter apenas professores titulados em nível superior atuando nas salas de aula da Educação Básica. Para entender a situação da titulação dos professores na Bahia, encontrei o total de 152.316 professores atuando na Educação Básica, de acordo com o mesmo Anuário

(2013), no ano de 2011. Destes, 45% possui um curso superior, 54% concluiu o ensino médio e 1% cursou apenas o Ensino Fundamental. Ou seja, 55% dos docentes precisa elevar seu grau de escolaridade até concluírem suas licenciaturas, tal qual fizeram as colaboradoras desta pesquisa.

De acordo com o Projeto de Lei n. 8.530/10, que estabelece as metas até 2020 e visa instituir o novo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup>, a meta é assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica, garantindo também a formação continuada a todos os professores, de acordo com as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, ao final da Conferência Ibero-Americana para a Educação, que ocorreu em El Salvador, em 2008, foi aprovado um documento que define as metas educativas até 2021, sendo que, entre elas, há uma específica para a titulação dos professores. A Meta 22 tem a finalidade de melhorar a formação inicial dos professores dos ensinos fundamental e médio. O nível de êxito definido para o seu alcance é de pelo menos 50% e 100% em 2021 das titulações de formação inicial certificadas (OEI, 2008, p. 84).

Diversos documentos oficiais, anteriores ao Documento das Metas Educativas para 2021, tais como, o Relatório de 2009 sobre a Educação no Brasil do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) que avalia o impacto das políticas públicas para o professor e o Relatório Jacques Delors (2002) que apresenta recomendações para a Educação do Século XXI, já defendiam a elevação da escolarização dos professores como se isto fosse gerar um melhor desempenho deles nas

---

<sup>8</sup> O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi sancionado em julho de 2014 com a Lei n. 13.005/2014.

salas de aula. No entanto, estes mesmos documentos também sinalizavam, contraditoriamente, que não havia garantias de que a formação dos professores viesse a gerar melhoria da qualidade da educação.

A participação dos professores nesse projeto esperançoso de que dias melhores serão vivenciados no que tange à uma 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.

Na perspectiva trazida por Lawn (2001), mesmo considerando que ele discute a realidade inglesa, os docentes em momentos de reforma costumam aparecer como inadequados para o projeto de educação 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* dos professores.

Com o propósito também de entender a situação vivida pelos professores, Nóvoa (1999) discute o par excesso-pobreza. Para este autor, há uma pobreza de práticas políticas voltadas para as dimensões importantes da formação dos professores que passaram a ser cada vez mais escolarizadas e carentes de um sentido real para a melhoria dos processos formativos dos professores e de seus alunos.

Foi assim, através da busca por titulação, que várias professoras-estudantes foram atraídas pelo ensino superior privado, antes de ingressarem no curso de Pedagogia PARFOR-UFBA. Depois de diversas tentativas, poucas bem sucedidas, de algumas delas tentarem ingressar em IES públicas. Outras, apesar de pressionadas pela

mesma necessidade, aguardaram do Estado um direcionamento no sentido de apoiá-las nesse processo. Estes são os temas que serão abordados neste capítulo que tem como norte a segunda categoria da pesquisa “a ambiência profissional e a cobrança pela elevação da escolarização das professoras-estudantes”.

A este respeito, as professoras-estudantes foram induzidas a sentirem-se inadequadas para exercer o magistério através da divulgação do Título IX, Das Disposições Transitórias da LDB (Lei 9394/96), que institui a Década da Educação, principalmente pela forma como os meios de comunicação anunciou que até o final deste período só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço e noticiou 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 de Estados e Municípios, para formar em serviço os professores que não possuíam uma licenciatura.

Por conta disso, interessou-me identificar como as colaboradoras percebiam e experienciavam 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 admitidas a partir da promulgação da LDB (Lei 9394/96).

A partir desses temas que serão discutidos neste capítulo, novamente tomei as ideias de Bourdieu (2007, 2008b) e Elias (1994) sobre a importância de se conhecer as configurações do social para saber como os sujeitos participam do jogo do acúmulo de capital escolar, com as moedas de trocas de que dispõem. A seguir, apresento brevemente o contexto em que as professoras ingressaram ou desejaram ingressar no Ensino Superior privado, antes de se inserirem no curso UFRBA/PARFOR-presencial.

#### 4.1 AS PORTAS ABERTAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O estudo de Ristolf e Giolo (2006) sobre a Educação Superior no Brasil é muito interessante e facilitou o cumprimento do meu propósito, de compreender o contexto que levou as professoras a ingressarem em um curso superior privado, antes da implantação do PARFOR-Presencial na Bahia.

A LDB é uma referência importante para o entendimento da expansão do Ensino Superior privado recente, visto que as mudanças que foram provocadas definem dois momentos distintos (antes e depois deste marco legal). A reformulação desencadeada definiu uma nova política educacional, voltada para a geração de um expressivo crescimento significativo do sistema, principalmente no que tange à iniciativa privada.

Apesar de não ser possível negar que houve uma maior oportunidade de acesso ao ensino superior brasileiro, não se pode afirmar que houve uma verdadeira democratização deste nível de ensino. Ristolf e Giolo (2006), envolvidos nas discussões sobre políticas para o Ensino Superior brasileiro, defendem ser a privatização uma das características mais marcantes que ajuda a definir o tipo de crescimento observado no sistema de ensino superior. Para eles, este fato não pode ser compreendido como um processo de democratização, mas de expansão das leis do mercado privado neste nível de ensino.

Nos relatos das professoras não faltam referências à necessidade de capital econômico para custear um curso superior em uma instituição privada. Esta é uma das razões levantadas por elas quando tentam explicar para si mesmas porque, mesmo se sentindo encurraladas pelos colegas de trabalho que já possuíam um diploma de nível

superior, não cursaram Pedagogia antes, ou mesmo, o porquê de estarem frequentando o mesmo curso na modalidade a distância em IES privadas.

De fato, houve uma popularização de cursos superiores privados devido aos preços mais convidativos e uma oferta maior de cursos noturnos. Em 1995, havia no Brasil um total de 894 IES, e em 2008 esse número já havia chegado a 2.252 IES. As instituições particulares tratam o ensino noturno como uma forma de atrair os trabalhadores que desejam conciliar estudo e trabalho. Sobre a ampliação da oferta de cursos noturnos nas IES privadas citada anteriormente, em 2004, o percentual de 68% dos estudantes matriculados nestas instituições encontrava-se no noturno (OLIVEIRA, et al., 2006).

Oito professoras-estudantes estavam cursando Pedagogia no noturno em uma IES privada na modalidade semipresencial. Uma estava prestes a iniciar este curso quando tomou conhecimento que havia sido aprovada no processo seletivo PARFOR-Presencial. Duas delas haviam abandonado o curso, após várias tentativas de concluí-lo. As demais, só enxergavam esta via para conquistar o diploma, mas não apresentavam condições de tomar este caminho por muitas razões ligadas às suas vidas familiares. Essa postura das professoras mostra o quanto o discurso privatista na área educacional, sobretudo, no ensino superior, tem logrado êxito (Gentili, 1999).

Um desses motivos foi levantado por três delas. Estas afirmaram textualmente que a necessidade de ajudar no custeio da faculdade privada dos filhos maiores de 18 anos fizeram com que elas abandonassem o investimento nelas próprias. A falta de capital econômico foi alegada também como um dos motivos do abandono do curso por outras três professoras, pois além de custear as mensalidades, precisavam ter recursos para o transporte, a alimentação e os materiais utilizados. Tudo isto, ao lado da dificuldade em conciliar o estudo e o trabalho.

Apresento o caso emblemático de Deise. Ela tentou quatro vezes concluir o curso de licenciatura em Pedagogia em instituições privadas e, ao saber que foi aprovada na última atividade curricular do curso de Pedagogia UFBA/PARFOR- Presencial, a apresentação oral da monografia, aos prantos, desabafou publicamente:

*Eu não tenho como explicar a minha felicidade por esta conquista. Eu que pensei que não ia conseguir...[choro]. Obrigada por terem me ajudado e me apoiado, me incentivando nos momentos difíceis, como hoje, que meu filho está na UTI e eu que passei a noite toda no hospital, consegui chegar aqui e apresentar o meu trabalho, que foi tão sofrido, consegui escrever, e me orgulho muito de como ele ficou. Tentei por 4 vezes e falhei... terminar o curso de Pedagogia, gente, depois de quatro tentativas fracassadas é muito pra mim. Aqui eu fui abraçada por vocês e pelos professores e consegui. Obrigada meu Deus!*

Nestes casos, como o de Deise, quando elas souberam que estavam abertas as inscrições para prestarem o vestibular especial em uma universidade pública com o apoio da Secretaria de Educação, já inscritas na Plataforma Freire, agarraram a oportunidade com muito entusiasmo. Até mesmo Andressa que sonhava cursar a licenciatura em História, acabou optando pela Pedagogia para abandonar um curso pago e ingressar em uma instituição pública. A opção pelos cursos, portanto, não perpassou necessariamente a escolha das professoras-estudantes em, pelo menos, quatro casos elas explicitaram essa situação.

Retomando a discussão sobre as incursões das professoras-estudantes no ensino superior privado, é visível que elas se intensificaram a partir dos anos 2000. Com exceção de Samara, que concluiu há muito tempo o curso de Serviço Social na UCSal, e de Anita que concluiu o curso de Contabilidade na Faculdade Visconde de Cairú (FVC), ambas em Salvador, posso afirmar que as professoras-estudantes residentes em

Salvador e região metropolitana possuíam percursos de vida que passavam por várias tentativas em cursar uma licenciatura.

Cursar Pedagogia já havia se tornado uma prioridade na vida de diversas delas. Muitas estavam tentando conciliar trabalho, estudo e dificuldade de custear os estudos em instituições particulares, como foi dito antes. Esse movimento casou muito bem com o aumento da oferta de instituições privadas, das vagas para os cursos ofertados e das bolsas financiadas pela União.

Samara, que já tinha um curso superior, era colega de turma de Maria e Andira em um curso de Pedagogia a distância. O mesmo ocorria com Luísa e Bernadete que também eram colegas de turma em outra instituição particular. Ao contrário do que possa parecer, elas não estavam aguardando pacificamente do Estado uma solução no que tange a sua formação em nível superior.

O que encontrei foram várias estratégias sendo desenvolvidas pelas professoras-estudantes para cursarem uma faculdade, o que tornou rica e complexa a compreensão desta rede em torno de conquistarem o chamado *ethos* acadêmico, a depender das condições favoráveis ao sujeito nessa nova configuração aqui descrita a partir do crescimento exponencial do Ensino Superior particular e também da realização de programas financiados pela União com vistas a contribuir para a titulação das colaboradoras.

Sobre os percursos em licenciaturas anteriores, as professoras-estudantes comentavam muito, principalmente, a qualidade dos cursos a que tinham acesso antes do ingresso na UFBA. Lembro-me Samara divertindo-se muito ao relatar que ela, Maria e Andira eram excelentes alunas do curso de Pedagogia que frequentavam numa instituição privada, as notas elevadas refletiam o desempenho delas. O motivo do divertimento, que arrancava muitos risos dos ouvintes, era o fato de Samara dizer, com

o consentimento das colegas, que estava repetindo algumas disciplinas já cursadas e, ainda assim, apresentava muitas dificuldades para realizar as atividades e acompanhar o conteúdo das aulas. Então, logo no primeiro semestre dos módulos, elas compreenderam que o curso anterior que frequentavam era “fraco” e que precisariam estudar muito para ter um bom desempenho e obterem êxito.

Durante conversas informais, havia a divulgação entre as professoras-estudantes sobre a constatação da diferença percebida na qualidade dos conteúdos e do corpo docente para melhor, apresentados pelo curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-Presencial em relação às instituições pelas quais elas haviam frequentado. Esta constatação deixava-as muito orgulhosas por terem feito a escolha de abandonarem os cursos que estavam fazendo na iniciativa privada para iniciar como elas diziam do “zero” um novo curso.

Este descompasso entre a oferta de cursos e a baixa qualidade das suas propostas foi percebido pelas professoras-estudantes e tem gerado um problema muito sério no país. Houve a ampliação de vagas no Ensino Superior sem que o MEC tivesse condições de zelar pela qualidade dos cursos oferecidos, o que ocasiona o fechamento de instituições e descredenciamento de cursos, em muitos casos, um desserviço ao prestígio da carreira universitária.

Além disto, observei principalmente nas IES privadas um direcionamento da oferta de cursos, geralmente denominado “desequilíbrio de oferta no panorama das vocações profissionais dos jovens brasileiros”<sup>9</sup>. Para exemplificar este fenômeno, do total de matrículas na Educação Superior, em 2004, 52% se concentravam em seis cursos: Administração (14,9%), Direito (12,8%), Pedagogia (9,3%), Engenharia (5,9%), Letras (4,7%) e Comunicação 4,6% (RISTOLF E GIOLO, 2006, p. 17).

---

<sup>9</sup> Expressão utilizada para expressar uma preocupação no que tange ao pouco investimento na oferta de determinados cursos e a massificação da oferta de outros. A saber: Administração, Direito e Pedagogia.

Entre as professoras-estudantes que ingressaram nos cursos noturnos das IES particulares, juntamente com setores da sociedade antes praticamente excluídos do ensino superior, o fizeram porque receberam bolsas de estudos concedidas pelo governo federal para cursos de licenciatura.

O Prouni foi criado pela Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e teve a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. As bolsas de estudo destinam-se a estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, a estudantes portadores de deficiência; e a professores da rede pública de ensino, para cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, com vistas ao magistério da Educação Básica, independente da renda.

É concedida bolsa integral do Prouni ao brasileiro não-portador de diploma de curso superior, cuja renda familiar *per capita* mensal não exceda o valor de até um salário mínimo e meio. Bolsas parciais de 50% ou de 35% são concedidas aos não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até três salários mínimos (MEC/SESU, 2005)

Em essência, o Prouni promove uma política pública de acesso – mas não de permanência – ao ensino superior, além de orientar-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não propriamente direitos aos egressos do ensino médio público. Ademais, os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, muitas vezes, de qualidade questionável e voltados apenas às demandas imediatas do mercado (CATANI e GILIOLI, 2005, p. 56).

Os pontos considerados frágeis no que tange ao Prouni destacados na citação anterior, também foram sinalizados, conforme pôde ser visto antes, pelas professoras-estudantes que tiveram uma passagem no ensino superior privado. Mesmo porquê a maioria teve acesso, mas não progrediu e concluiu os cursos, por terem que optar em manter-se ou dar oportunidade a um de seus filhos de cursar uma graduação na rede privada, através do ensino presencial ou a distância.

Muito embora tenha sido observado que muitas das professoras-estudantes estavam buscando alternativas para cursar Pedagogia em instituições particulares, especialmente através do ensino a distância, sem dúvida, a iniciativa do PARFOR-presencial foi fundamental para que elas não apenas ingressassem no curso, mas chegassem ao final dele com sucesso.

A seguir, apresento as trajetórias das professoras-estudantes no que tange a uma aproximação com o ensino superior público, dentro da mesma perspectiva de perceber a configuração assumida pelas IES públicas.

#### 4.2 A DIFICULDADE DE INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL

As professoras-estudantes que decidiram aguardar uma iniciativa estatal plausível para solucionar o problema da titulação o fizeram, de um modo geral, porque suas famílias apresentavam um orçamento limitado e, dessa forma, não lhes mostrava ser possível uma outra postura. Nessas situações, encontrei também um posicionamento que passava por uma decisão política, de acordo com a explicação de uma das docentes,

ela dizia saber que o Estado ia dar um jeito naquela situação insustentável que ela estava sendo obrigada a viver - ser a única na escola sem um curso de licenciatura em Pedagogia – “(...) se ele [o Estado] criou o problema, ele teria que criar a solução”.

Ao lado da particularidade que representa o crescimento da democratização do ensino superior público através da Plataforma Freire, que dá acesso a UAB e ao PARFOR-Presencial, houve também um aumento da diversidade de instituições que passaram a ofertar cursos de graduação, diminuindo proporcionalmente a participação das universidades nesse processo. Em 1996, as universidades representavam 14,8% em relação ao total de instituições e em 2004 representavam 8,4% (INEP, 2009).

Outro elemento proposto por Oliveira, et al. (2006), em um artigo em que analisam o processo de democratização e inclusão social no Ensino Superior público brasileiro, é a forma como os processos de ingresso neste nível de ensino baseados na seletividade dificultaram o acesso das camadas populares às universidades públicas, especialmente na rede federal.

O ingresso em uma IES pública é muito difícil para a população que não teve acesso a uma boa escola básica. O processo seletivo simplesmente desconsidera que a ideia presente no mérito é socialmente construída. Este se baseia na lei da oferta e da procura e sugere a ideologia dos vencedores sobre os fracassados. Esta situação configura o que Bourdieu (2008) intitulou de mercado escolar dos bens simbólicos, que guarda semelhanças com o campo econômico, mas é regido por leis próprias.

Uma dessa leis é a raridade dos diplomas conferidos por determinadas instituições, pela dificuldade no ingresso nelas, bem como a ideologia da meritocracia como justificativa para a existência de um grupo seletivo, invariavelmente, com exceção dos casos atípicos, da mesma origem social e detentora de elevado capital econômico e

escolar. Para uma melhor visualização desse processo perverso de seleção dos considerados “melhores”, veja a citação dos autores a seguir:

Na maior parte dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, existentes no País, o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia estão na base da seleção dos melhores. Os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso. (OLIVEIRA, et al., 2006, p. 82)

Para obter aprovação nas provas de conhecimentos considerados básicos, as professoras-estudantes, assim como aquelas pessoas que se encaminharam para o ensino médio profissionalizante, enfrentam uma dificuldade ainda maior. Os currículos dos cursos não oferecem todos os conteúdos cobrados nos vestibulares ou na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que mais recentemente vem sendo progressivamente utilizada no Sistema de Seleção Unificada – SISU, uma plataforma eletrônica que direciona os candidatos melhor classificados para as vagas existentes no ensino superior em diversas IES brasileiras. É nesse contexto que a concorrência hierarquiza os estudantes no rol das IES de maior ou menor prestígio social.

Por sua vez, a rede federal de ensino superior somente começou o seu processo de expansão, tomando como referência temporal e legal as mudanças ocorridas após a aprovação da LDB de 1996, com o denominado Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI), mesmo sabendo que o problema da pressão por vagas se agravou e vem se arrastando desde a década de 1970.

Apesar desse histórico favorecer um conhecimento maior sobre o problema daqueles que não ingressaram no ensino superior no Brasil logo após o término do ensino médio, é preciso refletir que essa situação somente se agravou com o passar do

tempo. Sendo assim, foi a partir do REUNI que a União condicionou a disponibilização de verbas extras à ampliação de vagas nas IES federais, sobretudo à noite, com a finalidade de atrair os trabalhadores para as universidades públicas, qualificando-os. Além de ser responsável pela ampliação da quantidade de IES federais existentes.

O aumento de instituições no setor público federal veio a ocorrer a partir de 2003, quando são criadas novas universidades nesse sistema de ensino. Nesse período, ocorre a ampliação dos institutos federais de ensino e também a interiorização do ensino superior federal existente, mesmo os números apresentados em relação à participação das universidades na oferta de vagas não revelando uma velocidade na participação deste setor na oferta de vagas para a demanda existente no País.

Mesmo porque é preciso considerar nessa análise o aumento da oferta de cursos à distância, que foram cancelados também a partir da LDB, o que ocorre praticamente no mesmo momento. O ensino a distância representa 14,6% do total de matrículas do Ensino Superior e ele é predominantemente oferecido pela rede particular de IES.

Outra mudança ocorrida no ensino superior público, desta vez, abrangendo também as IES estaduais, foi a implantação do Sistema de Cotas, com o intuito de provocar uma reação e o início de um processo de diminuição da elitização deste nível superior. Veja o que diz Edivaldo Boaventura, professor da UFBA:

[...] começa o expressivo movimento de abertura das universidades federais [não apenas federais], por força de lei, para receber alunos originários de escolas secundárias públicas, incluindo negros e indígenas. É a busca da equidade. Mais recentemente, de 2003 em diante, foram criadas mais de 10 universidades federais com recomposição do seu quadro docente e aumento de recursos. (BOAVENTURA, E., 2009, p. 106)

Essa política ganhou visibilidade maior com o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que estabeleceu um sistema especial de reserva de 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. De acordo com dados oficiais em 2006, apenas 1,44% das instituições de ensino superior do País realizava a reserva vagas por cotas (INEP, 2006).

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) é pioneira na implantação do sistema de cotas, esta instituição reserva desde 2002, portanto anterior ao Projeto de Lei anteriormente citado, 40% das vagas para candidatos negros da rede pública de ensino e 5% para indígenas. Em 2003, foi a vez da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) implantar os sistema de cotas. Em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira universidade federal a implantar este sistema e, no ano seguinte, a UFBA implantou esse sistema de ingresso no seu processo seletivo.

Porém, no caso do sistema público federal, é com a aprovação da Lei nº 12.711/2012 que foi assegurada a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática para o seu acompanhamento, e também pela Portaria Normativa nº 18/2012, do MEC, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da referida lei.

No que diz respeito ao percurso das professoras-estudantes no ensino superior público, destaco a trajetória de Jandira que cursou o bacharelado em Letras e de Márcia que cursou Museologia, ambas a partir de 2005. No universo de nove professoras-estudantes que já possuíam um curso superior antes de ingressarem no curso de Pedagogia da UFBA: três cursaram IES privadas e seis cursaram IES públicas.

Diante do que foi apresentado, continuo a apresentação de aspectos considerados relevantes na vivência das professoras que as levaram a ingressar no ensino superior. Além das mudanças observadas no ensino superior público e privado, mostro, um pouco, o que ocorreu nas escolas e redes de ensino para reavivar o sonho ou suscitar a necessidade nas colaboradas desta pesquisa em cursar uma universidade ou de ingressar em uma segunda graduação, desta vez em Pedagogia.

#### 4.3 O ESTIGMA DE NÃO TER UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Muitos sentimentos associados ao medo de não poderem mais exercer a função de professor foram expressados pelas professoras-estudantes, quando se viram diante da necessidade de cursarem uma licenciatura. Cerca de 20 delas explicitaram essa situação nos seus depoimentos.

Associado ao medo de não poder exercer a docência, visto que elas assistiram o que ocorreu com as *professoras leigas* da zona rural, que foram substituídas por profissionais formados pelo curso médio de magistério, algumas décadas antes. As professoras-estudantes nos contaram que se sentiam muito angustiadas e inseguras pelo fato de não terem um curso universitário.

Algumas até verbalizaram nos seus depoimentos que se sentiram encurraladas e ameaçadas no interior das escolas e, por conta desse sentimento, andavam cabisbaixas e procurando conviver com um sentimento de inferioridade em relação às colegas de

profissão, que exerciam a mesma atividade profissional que elas. Por isso, tentavam em vão cursar Pedagogia por conta própria, como foi descrito.

Em alguns casos, pelo menos 12, o sentimento descrito foi de humilhação, explicado através de uma associação direta com o fato de não terem um diploma, principalmente quando esta situação era vivenciada solitariamente em uma escola em que o quadro docente era formado por professores licenciados.

Não faltaram depoimentos nessa direção, pois de alguma maneira percebi uma unanimidade quanto ao uso de adjetivos ligados a um sentimento de vergonha e impotência diante de só possuírem o curso de nível médio, visto que este sentimento não foi identificado nas professoras-estudantes que já tinham um curso superior.

As professoras-estudantes que viviam essa situação estavam tristes, preocupadas e sempre deixavam claro que se sentiam, mesmo atuando na área de educação, excluídas, desinformadas e desatualizadas. Estes foram os adjetivos utilizados por elas para comunicar a insatisfação e o clima que viviam. Duas delas chegaram a verbalizar que se sentiam um “lixo” e que nunca suas opiniões eram ouvidas na escola, sentiam-se verdadeiramente discriminadas.

Sobre essa situação, é possível inferir que assegurar um grau de instrução maior, e, por outro lado, o seu oposto também é equivalente do ponto de vista negativo, é por ele mesmo um produtor de *status* e distinção entre os sujeitos, especialmente no Brasil onde, a partir de dados de 2010, cerca de 49% das pessoas com mais de 25 anos não completaram o Ensino Fundamental e apenas 11,3% deste mesmo público concluíram um curso superior, sendo importante pontuar ainda que este percentual cai para 7,1% quando é observada apenas a situação do Nordeste (IBGE, 2010).

Por outro lado, a existência de uma *inflação de diplomas*<sup>10</sup> de Pedagogia no ambiente profissional das escolas e das redes de ensino, dos quais fazem parte as professoras-estudantes ouvidas neste estudo, ocasionou nos últimos anos uma “naturalização” quanto à uma maior probabilidade de que os professores de um modo geral estivessem cursando uma licenciatura e, ao mesmo tempo, propagou um sentimento de inferioridade entre os demais que não haviam ingressado no ensino superior.

Essa constatação ampliava ainda mais, na minha visão, o sentimento de inferioridade percebido pelas professoras-estudantes de ensino médio que, cada vez mais, constituíam uma minoria no interior das escolas. Isso ocasionou, de acordo com as conclusões de Collins (1979), no estudo que fez sobre a elevação das credenciais educativas na sociedade americana, onde nem sempre havia uma correlação positiva entre a educação, a economia e as profissões, no caso dos professores da Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, a solicitação de diplomas apenas como um atributo a mais a ser apresentado pelos professores que continuaram nos mesmos postos de trabalho existentes sem uma alteração substancial em suas performances profissionais.

Com base na crítica anterior feita por Nóvoa (1999), na qual ele trata a respeito da excessiva escolarização dos professores em detrimento de processos verdadeiramente formativos e transformadores das práticas educativas dos sujeitos nas escolas, e no estudo de Collins (1979) referente à real utilidade da elevação das credenciais educativas em algumas situações, me permite questionar se há uma correlação positiva entre o certificado de pedagogas e o desempenho profissional das professoras-

---

<sup>10</sup> Expressão tomada de empréstimo do pensamento de Handall Collins (1979), que a utilizou na discussão sobre a elevação das credenciais educativas na sociedade americana. Referência completa ao final do trabalho.

estudantes no interior das escolas, sendo esta uma questão necessária a ser investigada em outros estudos.

Mesmo a maioria das professoras-estudantes já tendo adquirido o direito à estabilidade no serviço público, com exceção de duas professoras que ingressaram e concluíram o curso sem serem do quadro efetivo de uma rede pública, bem como o caso das seis professoras que exercem a função, mas em verdade fizeram concurso para auxiliares de serviços gerais, elas têm uma necessidade de sentirem-se atualizadas com referência à exigência de que precisam elevar sua escolarização, dando continuidade à trajetória escolar antes finalizada com a conclusão do Ensino Médio.

De acordo com os depoimentos das professoras-estudantes, identifiquei um forte sentimento de estigmatização, visto que elas cultivavam um sentimento de inferioridade em relação às colegas de profissão a que não se encontravam na mesma situação delas, e, portanto, possuíam o curso de Pedagogia.

O estigma é uma situação vivenciada pelo indivíduo que “[...] está inabilitado para a aceitação social plena.” (GOFFMAN, 2008, p. 7). Assim, para este autor, existem para ele três tipos de estigmas que podem ser encontrados: os ligados às abominações do corpo, que dizem respeito às deformidades físicas; os estigmas ligados à culpa individual por um indivíduo não conseguir superar a desonestidade ou paixões e vícios, caindo em comportamentos sociais condenados, tais como alcoolismo, desemprego etc.; e os estigmas ligados aos preconceitos tribais de raça, nação e religião.

Na minha compreensão a riqueza deste conceito e, a dificuldade em lidar com ele, reside no fato de apesar da relação existente entre os diplomas e os cargos nos fornecer pistas para a investigação sobre o processo de universitarização dos professores da Educação Básica, mostrou-se pertinente compreender se as professoras-estudantes se

culpam por não terem ingressado antes em um curso superior, a ponto de sentirem-se estigmatizadas.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. (...) nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo. O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (GOFFMAN, 2008, p.12-13)

A partir das ideias deste autor, ficou ainda mais evidente que, de fato, houve a instalação de um clima que vem, paulatinamente, estigmatizando e subjugando as colaboradoras desta pesquisa com formação no Ensino Médio. Elas demonstraram se identificar com o sentimento de que, sem o curso de nível superior, estariam exercendo a profissão de maneira precária e incompleta.

Margarete relatou o quanto o termo “professora leiga” a incomodava e o quanto sonhou com o acesso aos cursos de atualização até chegar à universidade. Sobre isso, ela nos revelou o seguinte:

[...] sempre sonhei em fazer uma faculdade, desde o tempo em que eu era...[rs...rs] professora leiga, aliás, detestava quando me chamavam de professora leiga, lembro que quando fazia o curso para terminar o fundamental e o médio junto com mais 45 professoras de São Francisco do Conde, Andorinhas, Santa Luz e Senhor do Bonfim, lá na cidade de Pojuca, era assim que chamavam a gente, até um vigilante quando ia dar um recado na nossa turma dizia: quero falar com você professora leiga... isso dava uma raiva danada [pausa] mas, eu sempre gostei de estudar e nesse tempo eu fazia todo curso que aparecia, né? Tenho muitos certificados, pena que não servem para as atividades extracurriculares do curso, pois só valem cursos que foram feitos quando iniciei Pedagogia.

Esse sentimento persistiu durante o curso superior, mesmo elas tendo registrado nos depoimentos que o sofrimento havia ficado para traz, quando ingressaram na UFBA. Só para se ter uma ideia, houve uma situação que ocorreu durante uma comunicação escrita entre a coordenação geral dos cursos UFBA/PARFOR-Presencial e as professoras-estudantes que gerou muito sofrimento para muitas delas.

Ao fazer uso da expressão *professoras leigas* para qualificar as professoras do curso que atuavam sem a formação adequada, adjetivo comumente utilizado pela legislação e pelos documentos oficiais das propostas de formação de professores em serviço, a mensagem da Coordenação foi interpretada pelas professoras no sentido depreciativo da história delas, visto que se sentiram humilhadas.

Diante do incômodo sentido, uma delas disse o seguinte, ao tomar conhecimento da mensagem, ao final do primeiro semestre do curso,

*Nós não somos lixos, não foi por culpa nossa que viemos parar nesse programa. Nós formamos muita gente, fazemos um bom trabalho. Somos dignas, não é porque estamos aqui em busca de um diploma de nível superior que não somos profissionais. Nós queremos respeito!*

Ao ouvir este desabafo, o grupo ovacionou a colega e muitas chegaram a abraçá-la e não conseguiram conter a emoção com lágrimas. Este fato foi motivador, inclusive, da escrita de um dos textos do livro que elas publicaram durante o curso junto com os professores e a Coordenação.

A seguir, apresento o texto no qual elas se colocaram, na minha compreensão, como porta-vozes dos professores que atuam nas creches e escolas e ainda não tiveram acesso ao ensino superior como formação, situação da qual eram protagonistas até pouco tempo atrás.

### **Manifesto Contra a Desvalorização do Professor da Educação Básica**

Anísia Maria da Silva Pereira\*

Lázara Emanuela Macarenhas Carvalho\*

Manifestamos a nossa indignação em relação à forma como está sendo encaminhada publicamente a necessidade de formação continuada dos professores da Educação Básica, pois a maneira como esta tem sido tratada pelas autoridades governamentais, acabam sendo injustas e desvalorizam a comunidade docente frente à sociedade em geral.

Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) estabelece que só poderá admitir professores habilitados com nível superior em Licenciatura Plena em Pedagogia ou formados por treinamento em serviço. Ao invés de incentivar os gestores, as universidades e a sociedade em geral a apoiar a formação dos professores que não tiveram acesso ao ensino superior antes, em geral, muitos passaram a usar essa medida como desculpa para ameaçar e humilhar os professores “leigos” como se esses profissionais estivessem condenados a um futuro medíocre.

Portanto, é preciso que todos revejam essa leitura equivocada de culparem os professores por ainda não terem diplomas de nível superior, e, ao invés de humilhar os colegas, esquecendo-se que por muitos anos esses profissionais contribuíram e continuam contribuindo com a sua prática para realizar um ensino de qualidade nas escolas brasileiras, esses professores precisam ser valorizados.

Essa visão dos professores é errônea, pois se não fosse a sua atuação e dedicação a educação estaria bem pior do que está hoje. Desde 1932, o Manifesto dos Pioneiros denunciava que as Políticas Educacionais para Formação e Profissionalização dos Professores que estavam sendo criadas geravam ambiguidades.

Sobre essa questão, infelizmente o Brasil é considerado retardatário em matéria de Educação. Para Brzezinski e Carneiro (2000), a herança colonial e o legado jesuítico de uma educação restrita a poucos, privilégio de uma minoria economicamente forte, insistem em se manter vivos.

Diante disso queremos dizer que o incentivo à Formação Continuada dos Professores deve continuar porque todos estão em busca de um crescimento profissional, como um “direito humano e inalienável” do cidadão estabelecido por lei. O que precisa ficar claro que essa formação é um direito antes negado a esses educadores e que ela deve se realizar em um contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade!

\*Estudantes da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA

Fonte: PIMENTEL e CUNHA (orgs). “Palavras Entrecruzadas: escritos de formação de professores, 2012, Salvador, Edufba, p. 263-264.

O texto transcrito na íntegra surgiu ante a situação descrita anteriormente, e foi um elemento discutido e trabalhado em sala de aula, a partir da construção de manifestos que deveriam ser escritos pelas professoras-estudantes sobre algum tema contemporâneo que as incomodava. Na minha compreensão ele também é um indicador

da condição de estigma que elas sofriam, a qual só tiveram coragem de externar publicamente após o ingresso no curso de Pedagogia.

Como afirmam Elias e Scotson (2000):

O grau de estigmatização pode variar de um caso para o outro, e as ações que devem tornar claro para o grupo outsider o fato de seus membros serem um objeto de maior desprezo podem ser ruidosas e bárbaras, ou aparecerem em uma tonalidade mais amena. Seja como for, relações estabelecidos-outsidere tem sempre algo em comum. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 199)

Na situação descrita pelos autores no trecho anterior, bem como na narrativa de Andressa, já apresentada em outro momento, quando ela se intitula uma professora desnivelada, pode ser lembrada pelo sofrimento que causam nas professoras. Ainda sobre essa questão do processo de estigmatização vivenciado por elas registro um fato ocorrido durante a visita que fiz a três professoras-estudantes na escola em que elas atuavam.

Passei o dia na escola visitada, conhecendo o trabalho das professoras-estudantes. Chegando na unidade escolar, após algumas horas, descobri que além delas havia outra professora, que estava ausente naquele dia, que também havia prestado a seleção para o PARFOR-Presencial, no mesmo processo seletivo que elas, e não havia logrado êxito. Depois daquela tentativa, esta profissional não sentiu mais vontade de prestar outros exames e por mais que as colegas a estimulassem a ingressar numa faculdade, ela dizia que não desejava mais passar por esse constrangimento e que o seu sonho é aposentar-se o quanto antes.

As professoras-estudantes relataram essa situação com muita tristeza. O tom do diálogo foi como se elas contassem uma história de outrem que bem poderia ser a história delas próprias. Diante do constrangimento de todas – eu e as professoras-

estudantes -, finalizamos a conversa sobre esta docente, que sequer tive a oportunidade de conhecer pessoalmente, a quem devemos todo respeito e solidariedade, mas que por não estar presente não seria ético da nossa parte supor mais do que as evidências do nosso discurso e o silêncio que nos invadiu naquela ocasião: Afinal, por que tinha que ser assim?

Eu não podia mais ignorar essa trajetória particular, diretamente ligada à temática desta tese e à história das 37 professoras-estudantes que, diferente dessa professora, ingressaram com muito esforço no ensino superior. 11 delas, haviam iniciado o curso de Pedagogia em instituições privadas sem terem conseguido concluir os estudos, sobretudo, devido a dificuldades financeiras. Três delas abandonaram as instituições particulares em que cursavam Pedagogia, quando foram aprovadas para o curso de Pedagogia UFBA-PARFOR. Uma delas havia concluído o curso Normal Superior dentro desse processo de ir em busca do diploma e não se sentir satisfeita com ele, sendo que, para realizar o sonho de cursar Pedagogia voltou a estudar. Oito delas já tinham um curso superior em uma área não compatível com a função no magistério e as demais, ou seja, 14 delas aguardavam do Estado uma solução, pois apesar de desejarem realizar um curso superior haviam desistido deste sonho por diversas razões: a idade considerada avançada; problemas de saúde; pouco tempo que restava para se aposentar e pela necessidade de investir os poucos recursos financeiros da família nos filhos e não mais nelas próprias.

Finalizo essa discussão com o registro de outra situação constrangedora vivida por uma das duas professoras-estudantes que mantinha vínculo empregatício em regime temporário em uma rede municipal da região metropolitana de Salvador. Mariane viveu momentos tensos durante o período na universidade na condição de estudante, pois ficou desempregada logo no início do curso e só conseguiu continuar frequentando as

aulas por causa do apoio da família, das colegas de turma e da criatividade que usou para vender lanches, roupas e acessórios femininos nos intervalos das aulas.

Para Mariane, a conclusão do curso foi considerada a chance da sua vida, pois no diploma deposita a esperança de voltar a lecionar. Para as demais professoras o diploma certamente anuncia salários melhores, por causa da elevação da sua titulação. De todo modo, elas terão a oportunidade de terem a formação desejada e, dessa forma, sair da condição de *professoras leigas*, considerado um estigma social muito árduo de carregar durante o desenvolvimento da profissão.

A dificuldade que este caso revela não foi percebida durante a leitura e análise das atas do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente, o que não quer dizer que não exista, visto que procurei uma discussão sobre a evasão nos cursos do PARFOR ou mesmo o debate sobre a situação dos professores que não compõem o quadro efetivo das redes de ensino e não encontrei. A situação vivenciada por Mariane foi muito séria, a mesma envolveu a possibilidade real de abandono da estudante no curso por falta de condições materiais de permanecer nele, como se não bastasse o estigma que vivenciava por não ter um curso superior.

Dito isto, apresento um pouco os dados do PARFOR-Presencial, especialmente no que tange ao curso de Pedagogia no Estado, visto que foi a partir dele que essa situação vivenciada pelas professoras começou a mudar, por conta das expectativas criadas em torno desse novo processo de escolarização.

No caso desta pesquisa, como já mostrei antes, há professoras que são na prática auxiliares de classe na Educação Infantil e nos contracheques são auxiliares de serviços gerais. Mesmo com o diploma, se elas não fizerem outro concurso para o cargo de professor não serão promovidas a esta condição. Em outra situação, encontram-se as professoras efetivas que receberão aumento salarial previsto nos planos de carreira das

redes de ensino assim que obtiverem o diploma de Pedagogia e isto é, sem dúvida, um incentivo a mais para cursarem Pedagogia.

O regime de contratação estatutário, próprio dos funcionários públicos, não prevê mudança de cargo para esses professores-estudantes. Alguns governos possuem planos de carreira que preveem aumento salarial de acordo com o nível de escolaridade, mas isso não altera o cargo - são apenas mudanças de nível -, portanto, não há realmente condição de ascensão direta para estas profissionais sem realizarem novo concurso público. Situação almejada por algumas delas que explicitaram a intenção de prestarem concurso para o cargo de coordenador pedagógico nas respectivas redes em que já atuam como docentes.

Trata-se de um grupo de pessoas que, de um modo mais geral, não ingressaram em um curso de graduação na idade considerada desejável e, portanto, fazem parte de uma demanda por este nível de ensino que começou a ser atendida com a expansão do Ensino Superior. Do ponto de vista específico dos professores, elas têm sido contempladas a partir de programas emergenciais de formação de professores, a exemplo do PARFOR.

#### 4.4 O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFBA/PARFOR-PRESENCIAL

A oferta do PARFOR em âmbito nacional cobre vários municípios de 21 Estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias, com a coordenação da CAPES que a partir do Decreto n. 6.755/2009,

passa a ser responsável pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009).

Até 2012 o PARFOR havia implantado 1920 turmas de licenciaturas, sendo que no ano mencionado havia 54.000 professores da Educação Básica frequentando cursos em turmas especiais em 397 municípios brasileiros<sup>11</sup>. Nesse contexto, a Bahia está entre os Estados que aderiram ao PARFOR, como política de formação de professores da Educação Básica, cuja execução de cursos ocorreu logo na sua primeira etapa, que constou na oferta, no planejamento, de mais de 330 mil vagas para as licenciaturas presenciais e à distância, com início a partir do segundo semestre de 2009. Estes números incluem a oferta de cursos à distância através da UAB e outras iniciativas de formação continuada.

No caso do PARFOR-presencial na Bahia são nove as IES participantes e na oferta de cursos do PARFOR a distância são dez, incluindo instituições interestaduais, como a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), por exemplo.

Veja, a seguir, o número de docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, segundo o PARFOR, deveriam ser atendidos na Bahia, durante a execução da primeira etapa dessa política, conforme informações fornecidas pela CAPES.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> . Acesso em: 29 out. 2013.

**Tabela 6 – Previsão de docentes na Bahia a serem beneficiados no Curso de Pedagogia do PARFOR**

<b>Instituição</b>	<b>Curso Presencial</b>	<b>Curso à Distância</b>	<b>Total</b>
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	320	360	680
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	270	80	350
Universidade Estadual da Bahia – UNEB	6800	1260	8060
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	-	-	-
Universidade Federal da Bahia – UFBA	150	-	150
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	200	480	680
<b>TOTAL</b>	<b>7740</b>	<b>2180</b>	<b>9920</b>

**Fonte:** Plano Nacional de Formação de Professores/documento – Elaboração: própria autora.

Como se pode observar, o público-alvo da primeira etapa da política nacional de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais da Educação Básica na Bahia corresponde ao universo de 9.920 docentes. Desse total, 7.740 deveriam ser atendidos na modalidade de curso presencial, de acordo com a previsão, dentre os quais 150 deveriam ingressar no curso de Pedagogia da UFBA, *locus* da investigação. Estes dados precisam ser atualizados para que se possa saber exatamente qual o número de atendidos pelo PARFOR no Estado e na UFBA, nosso interesse particular. No entanto, no momento da redação desta tese, posso dizer que na Bahia o PARFOR-presencial tem a previsão de ofertar 2.621 vagas para os cursos de licenciaturas, atendendo 99 municípios dos 417 existentes, conforme dados fornecidos pelo Instituto Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado – IAT.

No caso específico do curso de Pedagogia na UFBA, só para dar uma dimensão dos ajuste entre o planejado e o que ocorre na realidade, até o momento foram formadas 37 professoras-estudantes, as que participaram deste estudo. Também há uma segunda turma em andamento, com 53 alunas, com previsão de formatura para o meado deste

ano de 2014. Ou seja, a UFBA não atingirá o público inicialmente projetado de 150 professores.

É importante registrar também que o PARFOR-Presencial é devedor do conhecimento e da experiência acumulados na realização de programas de formação específicos mantidos por universidades baianas. Neste contexto, citarei alguns exemplos de iniciativas voltadas para titular os professores na Bahia:

- ✓ o Programa de Habilitação de Professores em diversas Licenciaturas da Rede Estadual da Bahia, desenvolvido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação da UFBA (PROLE), anterior a implementação do PARFOR;
- ✓ o Programa UNEB-2000, desenvolvido pela Universidade Estadual da Bahia em parceria com as secretarias municipais de educação, que habilitou em Pedagogia professores de nível médio em diversos municípios no interior do Estado, que depois foi substituído pelo PARFOR nessa Instituição;
- ✓ o vestibular especial para o Instituto de Educação da Universidade Jorge Amado, uma instituição privada situada em Salvador, que habilitou no curso Normal Superior professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Salvador, também anterior ao PARFOR;
- ✓ o Projeto Irecê desenvolvido através de uma inédita parceria com a Secretaria de Educação do Município de Irecê, situado no interior do Estado, em que a Faculdade de Educação da UFBA contribuiu para a titulação de diversos professores do já referido município e está em andamento, desde o início do primeiro semestre de 2013, um mestrado profissional;

- ✓ O projeto Salvador e o Projeto Tapiramutá desenvolvido também pela Faculdade de Educação da UFBA e, nos moldes parecidos com o Projeto Irecê, habilitou professores da rede municipal de Salvador e está em andamento a formação dos professores municipais de Tapiramutá, situado também no interior da Bahia.

Com estas experiências, entre outras que não foram citadas, mas que estão sendo acumuladas pelas universidades estaduais baianas, as IES públicas iniciaram a sua participação na implementação do PARFOR que, como já se sabe, é destinado aos professores no exercício do magistério nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, oferecendo cursos superiores presenciais e à distância.

Assim, foi no bojo da expansão do ensino superior e da participação da implementação do PARFOR, que ocorreu a luta e a conquista posterior das professoras-estudantes no sentido de terem direito à uma formação mais condizente com suas reais necessidades. A seguir, apresento como ocorreu esse processo no interior da UFBA.

## **CAPÍTULO V – A CONQUISTA DO DIPLOMA DE PEDAGOGIA DA UFBA PELAS PROFESSORAS-ESTUDANTES**

Como procurei mostrar até aqui, o sonho do diploma de nível superior é uma luta não apenas das professoras-estudantes, mas de muitos de seus familiares. Um indício disto foi identificado quando o papel de universitárias foi vivenciado por elas juntamente com filhos, primos e sobrinhos. Todos em busca de uma oportunidade de lograr êxito nas suas trajetórias a partir da aquisição de mais capital escolar e cultural.

Em relação à importância do diploma no ambiente profissional das professoras-estudantes, discutida no capítulo anterior, a percepção que tive a respeito da relação entre o diploma e a atividade docente não foi evidente em uma primeira análise. De acordo com Bourdieu (2009), foi preciso estabelecer bem uma correlação entre os investimentos realizados pelas professoras-estudantes e os benefícios que esperavam obter como resultantes desse esforço. Porém, fez-se necessário identificar também outros fatores presentes nesse processo de formação que o tornou ainda mais complexo.

A eficácia das sanções do mercado escolar resultam do fato de que tais sanções se exercem com todas as aparências da legitimidade. Na verdade, tudo se passa como se os agentes ajustassem os investimentos que realizam na produção para o mercado escolar – investimentos em trabalho e aplicação escolar para os alunos, investimentos em tempo, em esforços e em dinheiro para as famílias – aos lucros que esperam obter a médio ou a longo prazo nesse mercado, como se o preço que eles conferem às sanções do mercado escolar fosse função do preço que lhes conferem as sanções deste mercado e dos graus em que seu valor econômico e simbólico depende do valor que lhes concede o mercado escolar. (BOURDIEU, 2009, p. 310)

Do ponto de vista material, sem dúvida, destaquei a melhoria salarial a que elas terão direito e também o esforço que muitas fizeram para custear as tentativas de concluírem o curso por conta própria em uma instituição privada, salvo poucas exceções. Já do ponto de vista do valor simbólico do diploma, as discussões que serão apresentadas neste capítulo certamente apontam novos caminhos para a continuidade deste debate transversal quanto ao significado imaterial desta conquista.

Segundo as informações discutidas no capítulo anterior, houve um crescimento considerável na oferta de cursos de Pedagogia, o que significou dizer que houve uma massificação na oferta deste curso, por mais polêmica que possa ser compreendida essa afirmação. Assim, passou a ser cada vez mais compreensível para mim o porquê das professoras-estudantes plasmarem ao acesso que tiveram ao nível superior à importância da instituição que ingressaram. Além disto, esta trilha dada me pareceu também uma compensação para o processo de estigmatização que elas sentiram no interior das escolas e redes de ensino por não terem um curso superior, já discutida anteriormente.

Neste capítulo, dou espaço para a discussão da terceira e última categoria desta pesquisa que trata sobre o lugar ocupado pela UFBA como instituição formativa, no valor do diploma destas professoras. Nele apresento a extensa e complexa rede de interações que fizeram parte da vida das professoras-estudantes como calouras, cursistas, prováveis concluintes e depois pedagogas e ex-alunas desta Universidade, destacando a maneira como essa vivência impactou no valor por elas atribuído ao diploma de Pedagogia.

A importância da UFBA é alimentada no espaço social e simbólico da sociedade baiana, que o constrói e o reforça cotidianamente, seja por aqueles que nela estudaram e têm uma forte ligação afetiva com a instituição, seja por aqueles que se sentem excluídos deste espaço por considerá-lo *inatingível*. Esta ideia da universidade pública

como um horizonte inalcançável é bastante significativa e de difícil compreensão. Durante a pesquisa de campo, foi preciso apropriar-me adequadamente dela, visto que sem este entendimento não seria possível adotar as noções de jogo e rede subjacentes ao conceito de campo de Bourdieu (2007, 2008a, 2008b).

Tais ideias de Pierre Bourdieu contribuíram para que fosse possível lançar um olhar mais aguçado para as estratégias construídas pelas colaboradoras desta pesquisa durante o processo de interação com seus pares em busca da conclusão do curso de Pedagogia. Cabe a estas professoras-estudantes se reposicionarem de forma diferente no jogo de poder que se estabelece entre aqueles que estão dentro e os que estão fora desta Universidade. Em outras palavras, o objetivo almejado, nem sempre consciente, pelas professoras-estudantes consiste em um movimento de deixarem de ser consideradas *outsiders* nas redes de ensino e escolas em que atuam, na metáfora de Elias e Scotson (2000).

A nova posição requerida pelas professoras-estudantes, no entanto, é definida pela posse do diploma, mas é importante deixar claro que será preciso mais tempo para virem a se tornar efetivamente estabelecidas nesse campo, visto que a própria noção de *habitus*, discutida por Bourdieu (2007, 2008) evidencia a necessidade de um tempo maior para a incorporação de novos padrões de comportamento. No entanto, as observações durante os 3 anos de curso mostram a construção de novos padrões de comportamento mais alinhados com o *ethos* acadêmico.

O fato de surgir o PARFOR-presencial, deu as professoras-estudantes a oportunidade de ingressar na UFBA. Este Plano foi um elemento novo, o qual abriu uma nova possibilidade no jogo das trocas simbólicas jogado também por elas, no sentido de se inserirem no Ensino Superior em uma instituição tradicional. Até então, o horizonte possível era permanecer com o ensino médio ou cursar uma instituição

particular de ensino presencial ou a distância. No caso específico daquelas que residem no interior da Bahia, o horizonte possível era o de pleitear uma vaga em um programa de formação continuada próximo a sua cidade.

É certo que a existência de um sentimento forte em relação ao grau de importância atribuído à UFBA e, no caso das professoras advindas do interior da Bahia, à importância de estudar na capital está baseada em dados de realidade. Para tanto, compartilho um pouco da história desta Instituição no contexto de desenvolvimento do Ensino Superior na Bahia, o qual mantém muitas especificidades da realidade nacional discutida no capítulo anterior.

## 5.1 A HISTÓRIA DA UFBA E O SEU LUGAR NO ENSINO SUPERIOR DA BAHIA

Criada em 1946 e federalizada três anos depois, a UFBA é resultante da reunião de instituições isoladas e tradicionais no seio da comunidade baiana: a Faculdade de Medicina, fundada em 1808, a Academia de Belas Artes, criada em 1877; a Faculdade de Direito de 1891; a Escola Politécnica de 1896; a Faculdade de Ciências Econômicas, de 1905; e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de 1941 (RUBIM, 1999; BOAVENTURA, E., 2009).

Há um consenso, do qual compartilho, de que Edgard Santos, primeiro reitor, imprimiu um projeto inovador para a UFBA, que tinha como principal eixo uma proposta de desenvolvimento cultural para a sociedade baiana, além de uma instituição atendida com os anseios da supracitada sociedade. (RUBIM, 1999; BOAVENTURA, E., 2009; MARQUES, 2010).

Este projeto foi um diferencial importante que fez parte do processo de reconhecimento do importante papel da UFBA nos principais movimentos que ocorreram no campo da música, do teatro e da dança. Diante disso, a instituição foi constituindo-se também como o principal projeto cultural de modernização da Bahia no século XX (RUBIM, 1999; BOAVENTURA, E., 1999).

Só para se ter uma ideia da capilaridade e integração da instituição na sociedade baiana, entre 1949 e 1961 foram instalados também o Hospital das Clínicas, as Faculdades de Arquitetura e Educação, as Escolas de Música e Artes Cênicas e de Geologia. Sendo que os Institutos de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências da Saúde, o Centro de Estudos Afro-Orientais e o Museu de Arte Sacra foram criados em 1968 (BOAVENTURA, E., 1999).

Nesse contexto, o Hospital das Clínicas, fundado em 1949, foi fundamental para o desenvolvimento da saúde na Bahia, juntamente com o Curso de Medicina que mantinha no seu quadro excelentes profissionais e ofertava pela sua capacidade uma boa qualidade dos serviços existentes na área médica e ambulatorial do Norte e Nordeste. Segundo Silveira (1999), por causa disto a UFBA recebia um contingente elevado de estudantes dessas regiões e, até mesmo do Sul, para ter contato com os modernos e melhores equipamentos.

Como pude inferir, esses estudantes que vinham estudar na UFBA não poderiam ser de outra classe que não a econômica e culturalmente mais privilegiada, pois tinham que ser bem preparados para ingressar na instituição e também ter pais ou responsáveis com capital econômico suficiente para arcar com esse investimento. Veja como é ilustrativo o depoimento de uma ex-aluna de Medicina desta época:

Transporto-me, na imaginação, e como é bom relembrar sem tristezas, mas, realmente, com uma dose, porque não dizer, de

nostalgia, aos longes e já distantes, de dezembro de 1947, quando “peguei um Ita no Norte” e vim para a Bahia morar. [...] Nascida e criada como fui, filha de fazendeiros, com as tradições arraigadas das origens lusitanas de que filha mulher teria que ficar junto aos pais, minha mãe, contrária à minha viagem, meu pai somente acreditava na Medicina da Bahia! [...] Obrigada, minha faculdade querida, nós que viemos de longe, a nossa homenagem, muito profunda, cheia de emoção e de amor, com a pureza daquela emoção e daquele amor tão grandes, iguais a todo primeiro amor, abraçamos seu glorioso templo, suas estátuas, suas salas, seus corredores, suas colunas, suas árvores, seus jardins que passam como um lindo filme, perenemente, em nossos pensamentos. (PACHECO, 1999, p. 268-269)

Ao lado do curso de Medicina, o famoso “anel de doutor” era um pré-requisito para uma carreira política bem sucedida. O bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais era um título cobiçado, visto que fornecia o treinamento necessário para a elaboração e a interpretação das leis.

De acordo com Rubim (1999), também foi inédita a proposta do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO. Esta teve como objetivo estudar as crenças, costumes e tradições do povo negro. O CEAO foi o primeiro do gênero no Brasil e realizou pesquisas na área da linguística, sociologia, antropologia e história, como o faz até os dias de hoje. Desenvolveu cursos de iorubá, hebraico, russo, japonês, geografia regional africana, história da África negra pré-colonial, etnias e culturas africanas no Brasil, sendo que o curso de iorubá pela primeira vez não exigiu dos participantes nenhuma escolarização.

Para Marques (2010) que analisou a trajetória histórica da UFBA entre 1946 e 2006, em sua tese de doutorado, a referida universidade, desde a sua criação, sempre estimulou as artes, o desenvolvimento cultural, as humanidades, bem como o desenvolvimento da medicina e da ciência, oferecendo alternativas profissionais no Estado nos diversos cursos ofertados. Segundo a autora, trata-se de uma universidade

que possui um protagonismo e pioneirismo que a projetou para ser vanguarda cultural nacional e internacional.

De acordo com dados extraídos do Plano Integral de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura, do ano de 1969, apresentados e discutidos por Edvaldo Boaventura (2009), é possível perceber a demanda da sociedade baiana por ingressar nesta instituição que abrigava tantas iniciativas pioneiras.

Tabela 07 – Crescimento da matrícula na UFBA (1963-1967)

Anos	Matricula	Vestibular		
		Inscrição	Aprovação	%
1963	3732	1942	753	38,7
1964	3871	2280	644	28,2
1965	4529	2689	1058	39,3
1966	5097	3029	1184	39,0
1967	5677	4321	1448	33,5

Fonte: BOAVENTURA, E., 2009, p. 52.

Para uma análise dos dados da tabela anterior é preciso mencionar que apenas aqueles que já haviam conseguido concluir as etapas anteriores da escolarização, podiam se inscrever no processo seletivo da UFBA. Isto não era nada fácil à época. Situação que não mudou muito nos dias atuais, através do Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC), que substituiu o antigo vestibular organizado pela própria UFBA.

Mas, é importante registrar também durante esse resgate histórico que a instituição passou por dois momentos delicados de crise. A partir da década de 1960, com a instalação de uma crise que culminou na aposentadoria de vários de seus quadros, na precariedade de suas instalações e também no sucateamento do Hospital das Clínicas. Não é preciso se alongar para dizer que neste período o país estava vivendo um golpe de

estado que culminaria numa longa ditadura militar. Somente no final da década de 1980, esta situação começou a melhorar e a instituição iniciou um processo de recuperação do quadro de caos que foi instalado, com a abertura política para o regime democrático.

Outrossim, na década seguinte, a UFBA viveu novamente um longo processo de sucateamento dos seus serviços e passou por muita dificuldade para se manter digna e honrar com seus compromissos institucionais. Na década de 1990, o então Reitor, o Magnífico Professor Felipe Serppa, convocou a imprensa para publicamente pedir o apoio da população para ajudar a UFBA a manter suas portas abertas, em um momento que a instituição não conseguia sequer colocar seus elevadores para funcionar, tampouco pagar as contas de água, energia e telefones atrasadas.

Foi preciso publicizar a situação precária que a UFBA estava atravessando para todos os segmentos da sociedade baiana, pela importância institucional atribuída a ela. Isto ocorreu quando a Bahia contava apenas com uma instituição federal de ensino superior, desde a sua criação no ano de 1946.

Na década seguinte a situação financeira da UFBA e das Instituições Federais de Ensino Superior melhora paulatinamente. Inclusive, esta vivencia um período de expansão do número de vagas e construção de novas instalações físicas e criação de novos cursos. Inclusive, com a participação da UFBA, no ano de 2004, foi criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que funciona em quatro municípios no interior do Estado: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus, dentro de um programa de interiorização do ensino superior federal, citado anteriormente.

Neste momento, início de 2014, tendo em vista consolidar este quadro de mudança para melhor, está ocorrendo a finalização do processo de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA) e da Universidade Federal do Oeste da

Bahia (UFOB), que tal como a criação da UFRB, teve a tutoria da UFBA no processo de implantação. De acordo com o projeto, a UFSBA terá *campi* nos municípios de Teixeira de Freitas, Porto Seguro e Itabuna, onde será instalada a sede da Reitoria<sup>12</sup> e está em discussão um projeto de lei em defesa da criação da Universidade Federal da Chapada Diamantina.

No contexto da expansão da rede federal de ensino superior, a Bahia conta também com a transformação do antigo Centro Técnico Federal de Ensino (CEFET) que ofertava cursos de nível médio profissionalizantes para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), quando esta instituição começa a vivenciar um processo de expansão, com vistas a atender também a demanda por ensino superior técnico e tecnológico.

Ademais, a Bahia foi contemplada com a participação em duas experiências de instituições interestaduais com a fundação da: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A UNIVASF iniciou suas atividades em 2004, juntamente com a UFRB, e foi criada pela Lei Federal N. 10.472 de 27 de junho de 2002, está localizada nos estados da Bahia, Piauí e Pernambuco, sendo que na Bahia os seus *campi* estão situado nos municípios de Juazeiro e Senhor do Bonfim. Nesse ínterim, é implantada a UNILAB, conforme Lei n. 12.289, em julho de 2010, com duas sedes no Ceará e na Bahia, sendo que na Bahia ela funciona no município de São Francisco do Conde localizado à 67 km de Salvador.<sup>13</sup>

No que diz respeito ainda à expansão do ensino superior no Brasil, a Bahia logrou uma situação particular. Durante muitos anos, houve um número muito pequeno de instituições voltadas a atender a demanda por este nível de ensino. Inclusive, posso

---

<sup>12</sup> <https://www.ufba.br/noticias/universidade-federal-do-sul-da-bahia-oferecer%C3%A1-mais-de-10-mil-vagas> Acesso em: 29 jan. 2014.

<sup>13</sup> <http://www.unilab.edu.br/onde-estamos/> Acesso em: 29 jan. 2014.

afirmar que o seu sistema de educação universitária é muito recente. De acordo com Edvaldo Boaventura (2009), a intensificação da expansão da educação superior no Estado só veio a ocorrer a partir da década de 1960.

Esta característica do Estado fez com que o diploma da UFBA tivesse ainda mais notoriedade, visto que ele por si só era muito raro. Situação que permaneceu por muito tempo. Até a década de 1990, os cursos de licenciatura somavam 78 em todo o Estado e, dez anos depois, este número passou para 174. Neste mesmo ano, em 2000, havia sete universidades e 34 Instituições de Ensino Superior - IES, chegando ao final de 2000, com 519 cursos, e um crescimento que correspondeu a 198% (BRASIL, 2008).

A maior concentração de matrículas do Estado é de responsabilidade das universidades estaduais, pela capilaridade que possuem no interior. No que tange ao sistema estadual de ensino, a Bahia conta hoje com quatro instituições, sendo que a maior delas começou a funcionar somente na década de 1980: a UNEB, criada em 1986<sup>14</sup>. Desde a sua criação, ocorreu um longo percurso até a autorização para o seu funcionamento que se baseia no sistema *multicampi* em diversos centros urbanos no interior da Bahia.

No que se refere ao Ensino Superior privado, o Estado seguiu a tendência observada nacionalmente, experimentando uma expansão bastante expressiva de faculdades isoladas. Nas últimas décadas, a educação superior no estado da Bahia acompanhou as tendências nacionais, no que diz respeito a sua organização, expansão, diversificação e oferta.

A Bahia chegou ao final da década de 1990 com 42 instituições: 4,76% federais com o equivalente a 25,66% matrículas; 9,52% estaduais, com o percentual de matrículas de 33,76% e 85,71% particulares com 40,57% de participação nas matrículas

---

<sup>14</sup> Decreto N. 92.937, de 17 de julho de 1986.

(VERHINE, 2011). Sendo importante registrar que até a década de 1960 o Estado contava apenas, na rede privada, com a UCSal.

Destaco nesse cenário de oferta a expansão dos cursos de licenciatura, sobretudo a partir da década de 1990, com as orientações da LDB (9394/96) que, com base nos princípios da descentralização e flexibilização, estimulou o credenciamento de novas instituições de educação superior em todo o país. Na Bahia não aconteceu de forma diferente (VERHINE, 2011).

Além disso, registro que não se pode desconsiderar o avanço no processo de mundialização e globalização da sociedade, cujo fenômeno na área educacional condiz com a abertura de um mercado de serviços educacionais que reivindica para si a abertura das fronteiras territoriais e nacionais (CARNOY, 2003). Aqui, na Bahia, percebo a concretização desse mercado educacional, a partir de alguns exemplos,

A chegada de grupos estrangeiros está mudando o perfil do controle econômico do ensino superior em Salvador. Nos três últimos anos, dois grupos norte-americanos (a rede texana Whitney University, dona do Centro Universitário Jorge Amado, Unijorge; e a DeVry Inc, das faculdades Ruy Barbosa, Área 1 e de Tecnologia e Educação, FTE), além do general angolano Fernando Vasques Araújo e do empresário português Armênio Venceslau Brandão Ramos, investidores do Instituto de Educação e Tecnologias (Inet), passaram a dirigir instituições com aproximadamente 17 mil estudantes universitários na capital. (A TARDE, 2009)

Com a atuação das instituições que ofertam cursos à distância, este fenômeno acaba sendo conhecido por todos, pelas fusões de diversos grupos empresariais com sede no Sul e Sudeste, mas que atuam praticamente em todo território nacional, incluindo a Bahia na rota também da oferta de cursos de graduação.

O que vem acontecendo para muitos estudantes que se inserem no ensino superior privado é a frustração de ingressar em cursos de péssima qualidade, muitas vezes, sem o reconhecimento do MEC e nos quais os problemas só são descobertos depois de se ter investido tempo e dinheiro. Situações como estas indiretamente valorizam ainda mais os diplomas das universidades públicas (UFBA E UNEB), especialmente no contexto da capital baiana.

Tais instituições de Ensino Superior privado, que atuam não somente no mercado baiano, vivenciam processos de linchamento público por terem cursos funcionando sem autorização e, em alguns casos, vivem também o descredenciamento de cursos, a exemplo, da Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC).

O MEC hoje administra o ônus de fechar as portas de instituições, descredenciar cursos e encontrar saídas para os alunos que depositaram seus sonhos e apostaram no ingresso a este nível de ensino pela via privada, diante da,

[...] situação perversa de exclusão da juventude oriunda da classe trabalhadora. O ensino médio público, estrangulado, não absorvia a demanda da população. Desse modo, os que concluíam o ensino fundamental iam para o mercado de trabalho sem qualificação. As escolas públicas e privadas do ensino médio estavam repletas de estudantes que se preparavam para o ingresso na Universidade pública, como opção preferencial, enfrentando disputa por suas limitadas vagas. [...] A maioria permanecia sem possibilidade de estudar, os excluídos da Universidade pública e gratuita manifestavam-se ruidosamente. (MARQUES, 2010, p. 422)

Este caráter permanece até os dias atuais, ao que parece, ocorreu uma ampliação do ingresso de pessoas oriundas de classes populares na UFBA que coincide com às iniciativas do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras e dos Programas de Ações Afirmativas implementados nesta Universidade, porém mesmo antes dessas iniciativas há dados que

mostram uma maior popularidade da UFBA com o ingresso de pessoas de baixa renda e também com a realização de programas específicos voltados para a formação dos professores em serviço, tal como o PARFOR.

No entanto, essa democratização só ocorreu em cursos considerados de menor prestígio, tais como, as licenciaturas e cursos técnicos. Para os cursos tradicionais (Direito, Medicina e Engenharias) o quadro de exclusão continuou inalterado, tendo sido apontadas algumas mudanças apenas com a implementação do Sistema de Cotas introduzido na UFBA, em 2005.

Entre as professoras-estudantes muitas serão as primeiras da família a terem um diploma de nível superior, 12 delas. Através das narrativas, descobri que, se levarmos em consideração as famílias das 37 professoras-estudantes que cursaram uma graduação na UFBA, o número daqueles que não tiveram acesso a um curso superior aumenta. Nas entrevistas identifiquei que entre os familiares das professoras-estudantes que acessaram o ensino superior há poucos casos que cursaram instituições públicas.

Há casos, pelo menos quatro delas, em que o diploma conquistado ocorre *pari passo* com a mesma conquista por parte de um sobrinho ou filho, ou seja, ao mesmo tempo em que a geração posterior a delas consegue alcançar o nível superior como formação. Sobre essa pouca tradição da UFBA na memória familiar e pessoal dos sujeitos da pesquisa, registro ter- me (re)descoberto durante a construção do perfil e das narrativas das professoras-estudantes como tendo sido também a primeira da família a ter cursado uma universidade pública federal, tendo concluído o curso em 1998.

A minha formatura foi seguida de um irmão que cursou Contabilidade na mesma instituição e se formou em 2002 e de dois irmãos mais novos que ingressaram recentemente também na UFBA, em 2010, e estão cursando Museologia e Secretariado. Na rede mais extensa de familiares, há uma prima que também concluiu o curso de

Pedagogia na mesma instituição em 2006 e uma outra que concluiu em 2012 o curso de Administração em uma instituição particular. Além disso, dois primos estão cursando Administração e Engenharia também em instituições privadas. Observe que também não encontrei registro de pessoas na família de gerações anteriores a minha com histórico de longevidade escolar, pois o máximo conquistado foi o curso de nível médio em alguns poucos casos.

Assim, para mim, a imagem mitificada da UFBA é algo igualmente presente na minha forma de ser e estar no mundo e eu só tive clareza disto durante a realização das entrevistas. Esta constatação me fez ter consciência sobre a existência de um risco quanto a um possível viés a ser considerado na análise das informações recolhidas do relato de vida das colaboradoras. A imagem institucional positiva que observei nos depoimentos das professoras-estudantes levará muitas gerações para que ela sofra alguma alteração. Nem mesmo a crise que a instituição atravessou conseguiu mudar o status que a sociedade baiana atribui a UFBA. Veja o que dizem Luísa e Margarete, respectivamente, nos seus depoimentos:

*O diploma de magistério é normal, mas o diploma de Pedagogia da UFBA é um sonho que nunca imaginei que iria um dia viver...ai...ai...de vez em quando peço para me beliscarem para saber se estou sonhando ou se isso aqui é realidade...[risos]...de vez em quando acordo e digo pra mim mesma hoje é dia de aula lá na UFBA, e saio de casa com todas as dificuldades muito, mas muito feliz.*

*Antes não ligava muito para a inveja das pessoas pelo fato de estar fazendo UFBA, mas acabei me acostumando. Na escola que trabalho só uma professora que não tem curso superior, as outras estão cursando, mas ninguém entrou na UFBA. Eu não ligava muito pra isso [instituição] porque queria fazer o curso onde fosse mais perto e antes eu sentia muita dificuldade para estar aqui, por não conhecer Salvador. Mas, hoje eu sei o valor do curso aqui da UFBA, lá no meu município, eles comparam que eu tenho aula durante a semana todinha e os professores*

*que fazem o curso em Alagoinhas só tem aula três dias. Aqui na UFBA é bem mais difícil o curso e a universidade é reconhecida desde o tempo de meus avós.*

Ainda sobre essa importância atribuída à UFBA e como ela repercute na vida pessoal e profissional delas, Teresa e Luísa, em momentos diferentes, muito brincalhonas, diziam que sempre pediam para as colegas de curso as “beliscassem”, pois queriam ter a certeza de que não estavam sonhando. Eu mesma durante as minhas observações presenciei esta brincadeira, que não é só Teresa quem faz. O próprio nome da instituição ela diz pausado e com emoção, “U-F-B-AAAAA”, como se estivesse ditando e, ao mesmo tempo, querendo ouvir a sua pronúncia. Ao dizer de algo que mais parece um grande troféu, pois cursar uma universidade federal, como ela diz sorridente e orgulhosa de si, “*não é para qualquer um.*”

Sobre o seu ingresso na UFBA, Teresa e Crisvânia sentiram que as suas colegas de trabalho encaram este fato, infelizmente, como uma competição. Durante seus depoimentos elas chegaram a conclusão, ao afirmarem que não recebiam apoio da Secretaria de Educação que isso poderia ocorrer porque nem mesmo a, então, secretária de educação foi formada por uma instituição pública do porte da UFBA. Sobre esta constatação, destaquei o depoimento de Teresa, a seguir:

*Quando vou pedir ajuda, ouço da secretária que eu sou uma privilegiada, por estar cursando uma universidade como a UFBA. É como se por causa disso, eu não pudesse exigir mais nada. Mas, é difícil manter transporte, alimentação e tudo mais. Mas, eu sigo na luta e sempre vou em busca de ajuda. Meu tio Carlinhos mesmo, sempre me ajuda, sempre me dá um dinheiro para cobrir as despesas. É engraçado na minha idade, e até fico envergonhada às vezes, pois ele age do mesmo jeito com essa sobrinha de idade, como se eu fosse uma adolescente...[risos]...ainda mais agora que estou praticamente voltando para casa todos os dias de curso para dormir lá, porque tenho que acompanhar de perto meus filhos, o que torna ainda mais custosa as idas e vindas para Salvador.*

Na visão de Teresa e das demais professoras-estudantes desta mesma rede de ensino, ao todo seis, é como se a conquista de ingressar em uma universidade do porte da UFBA tivesse um lado negativo na luta cotidiana de se manter no curso, pois é como se elas tivessem sido agraciadas com uma dádiva maior do que mereciam e, por conta disto, não deveriam requerer mais nenhum tipo de ajuda ou apoio. Sobre esse pensamento, elas ouvem de membros da administração central e até da própria secretária de educação, quando vão solicitar ajuda de custo, por exemplo: “(...) *ainda acha que você está na UFBA. Quer mais o quê?*”. Algo que as entristecem muito, pois só elas e suas famílias sabem a luta que empreendem para continuar estudando e fazendo jus a vaga que conquistou.

Sobre a UFBA há aqueles que possuem um sentimento de pertença por fazerem parte junto com suas famílias da história da instituição, principalmente por serem estes os que costumam ocupar lugares de destaque que lhes conferem prestígio e poder, acoplados ao diploma universitário e o poder econômico que dispõem. De outro lado, há um grupo do qual as professoras-estudantes faz parte que conhecia a instituição porque assistia de longe a sua relevância social, sem dela participar ativamente. Este grupo quando dela participa, o faz na condição de *assistidos*, seja por algum curso de extensão ofertado, por um atendimento ambulatorial no Hospital Universitário e até mesmo quando um membro da família “tira na sorte grande” sendo aprovado no processo seletivo, sem que isto signifique que ele conseguirá ter sucesso acadêmico.

O fato de o Estado da Bahia contar apenas com uma Instituição com as características da UFBA na Capital não pode ser desconsiderado como um elemento central para a singular importância atribuída ao seu diploma de nível superior no mercado escolar. Esta universidade antiga, com suas unidades de ensino situadas em bairros nobres de Salvador (Ondina, Canela, Federação, entre outros), onde filhos de famílias tradicionais e ligados às elites e oligarquias políticas e econômicas estudaram, mantenedora do único Hospital das Clínicas do Estado e

precursora de cursos inéditos, e dos tradicionais e concorridos cursos de Medicina, Direito e Engenharias foi e é responsável por ter formado excelentes quadros profissionais e acadêmicos para o contexto local e nacional ao longo de sua existência e é um símbolo de prestígio e *status* fazer parte da sua história.

Não é por acaso, o lugar honroso que as professoras-estudantes gozaram, entre seus familiares e colegas de profissão, nesse processo de formação foi sem dúvida o prestígio de cursarem a UFBA, como nos contou Samara a respeito de uma conversa dela com os sobrinhos, todos universitários, em um encontro familiar. Ela lembra que chegou atrasada e ouviu o seguinte de um sobrinho:

*Obaaa! Chegou quem estava faltando! Minha tia, querida! Não vai me dizer que estava estudando, vai? Essa minha tia é “boca de zero nove” [expressão muito utilizada em meios informais para dizer que alguém é muito bom no que faz] ela é federal, ela faz Pedagogia na Federal, colocou todo mundo aqui no bolso. Quem dera a gente estudar lá também, né? A gente ia ficar sabido e metido a besta que nem ela...[risos]*

Samara chegou ao encontro familiar e passou parte dele relatando sobre os desafios do curso, o nível dos professores e de como tinha que estudar para manter boas notas e ser bem sucedida na graduação. Os sobrinhos todos em volta dela, sempre demonstrando muita curiosidade para saber como é estudar na UFBA.

Novas aspirações e desejos estão sendo forjados por todos aqueles que convivem com as professoras-estudantes na configuração familiar e social de que fazem parte reciprocamente (Elias, 1994). Isso é comum à maioria das colaboradoras. Elas me contaram que são referências positivas na família e também no bairro onde moram, junto à vizinhança, cujas amigas buscam nelas conselhos e apoio para que seus filhos consigam seguir bem nos estudos e, quem sabe, vir a cursar uma universidade.

Elas deixam claro que a UFBA é enaltecida nos seus discursos entre os familiares, amigos e colegas de profissão, pelas qualidades que possui, pois destacam o corpo docente, as experiências extracurriculares e, sobretudo, a oportunidade de ter acesso às pesquisas e atividades de extensão. No entanto, deixam de lado os problemas de infraestrutura, de localização e outros que preferem nem lembrar porque na visão delas eles são tão pequenos para os benefícios que têm estudando nela. Assim, destacam apenas os pontos fortes da Instituição para que outros do seu meio se encorajem e façam parte da UFBA também, assim como elas.

Maria inclusive nos contou que recebeu uma ligação do setor financeiro da instituição de ensino privada que frequentava apresentando uma proposta financeira para que ela liquidasse a dívida que deixou para trás e retornasse para concluir o curso. Ao que ela respondeu orgulhosamente que estava cursando a UFBA e quando percebeu a insistência do funcionário ela não se conteve e disse:

*Você não entendeu, vocês são quem devem me indenizar, e me pagar pelo curso ruim que me ofereceram. Eu estou feliz da vida porque estou cursando Pedagogia na U-F-B-A [voz pausada e firme], o que significa que não vou precisar voltar para continuar o curso com vocês. Explicando melhor, não há a menor chance de eu voltar pra fazer Pedagogia aí com vocês.*

No caso de Bernadete, ela já havia iniciado o curso de Pedagogia à distância quando foi aprovada para o curso de Pedagogia UFBA/PARFOR-presencial. Sobre a mudança de curso, ela destaca o quanto o seu companheiro demonstra ter ficado orgulhoso pelo fato de ela estar cursando Pedagogia na UFBA, mesmo porque ele já se sentia feliz desde que ela havia ingressado no curso de Pedagogia à distância numa instituição privada de ensino superior.

Com efeito, o diploma conferido pela UFBA tem um elevado valor no mercado das trocas simbólicas, pois distingue os sujeitos que são portadores deste elemento que diferencia

e classifica-os (BOURDIEU, 2007, 2008b). Nos dias de hoje, com a proliferação de cursos de graduação e de instituições de ensino superior, é importante para um estudante ter sido aprovado no vestibular de qualquer instituição superior baiana, mas a aprovação no vestibular da UFBA continua sendo a mais comemorada pela percepção das chances reais de ter acesso a uma carreira promissora pela tradição da instituição.

Mais do que o acesso ao diploma de nível superior, cuja ausência às estigmatizava no interior das escolas e perante a sociedade baiana, o que percebi foi a apropriação de um espaço público do qual elas nunca imaginaram que um dia fariam parte. Ser aluna e ex-aluna da UFBA<sup>15</sup> é e foi um sonho que se tornou realidade para muitas e algo que, em algumas situações, nem sonhado poderia ser.

Novamente, cito a minha experiência por ser também importante no contexto formativo das histórias de vida construídas neste trabalho. Para mim, ter estudado na UFBA, quando até a década de 1990, apenas cerca de 3% da população brasileira possuía nível superior, e mesmo nos dias de hoje em que este percentual aumentou consideravelmente, passou para aproximadamente um pouco mais de 10%, foi um elemento de distinção e de incorporação de novos *habitus*, um elo que me ligou às professoras-estudantes.

Fazer parte da UFBA, ou melhor, protagonizá-la, é algo que se expressa para além de assistir aulas na graduação, visto que no interior desta universidade os seus membros gozam de diversas atividades de cunho acadêmico (acesso às pesquisas e pesquisadores renomados) e cultural (consumo de música, arte da mais alta cultura burguesa). Para os membros das elites baianas o que ocorre é uma continuidade ao aprendizado natural, como afirmou Bourdieu (2009) do *habitus* que já fazem parte da sua vida cotidiana. Para os membros das classes populares que adentram a academia, esse espaço é um momento de conhecer o desconhecido, tendo acesso a conhecimentos pouco ou ainda não acessados.

---

<sup>15</sup> Durante a pesquisa de campo as professoras-estudantes eram alunas da instituição e durante da redação da tese elas já se encontravam na condição de ex-alunas.

Nas respostas sobre a vida cultural e o lazer das professoras-estudantes quase não percebi referências ao costume de visitar museus, ir ao teatro e ao cinema. Em geral, elas se divertiam indo à praia com regularidade e participando de encontros familiares. Esse acesso a outro tipo de prática é evidenciado como uma prática recente na qual o curso de Pedagogia teve um papel preponderante, quando não determinante, nesse processo. As exceções ficam por conta de quatro casos, três deles de professoras que já possuem outra graduação, e a regra é reafirmada também porque no caso delas que residem no interior do Estado, há poucas ofertas de atividades de lazer com esse caráter de ampliação do universo cultural delas.

Lembro também com saudade da realização da pesquisa de campo, especialmente quando em diversas situações as professoras-estudantes faziam referência aos seus costumes familiares, portanto de cunho privado, a respeito, por exemplo, do hábito de comerem com as mãos, sem o uso dos talheres. Esta referência foi feita pelo menos por cinco delas. Essa informação era dada em tom de censura por ser este um comportamento condenável e não aceito no círculo de pessoas distintas, “*educadas de berço*”, tal como elas percebiam ser o público “natural” da UFBA. A este respeito, é inevitável não fazer referência as lições de boas maneiras descritas por Elias (1994) no seu clássico estudo *O Processo Civilizador* em que ele discute a sua tese sociológica sobre a existência de um processo de construção dos costumes no Ocidente que nos tornaram quem somos, com nossos comportamentos sociais hoje aceitos tão naturalmente. Em outro trabalho elaborado em parceria, este autor apresenta uma discussão que nos ajuda a compreender melhor esta afirmação:

[...] Os indivíduos sempre aparecem em configurações e as configurações de indivíduos são irredutíveis. [...] Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos

indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 184)

Assim, as professoras-estudantes não apenas ingressaram na UFBA. Elas foram inseridas em uma nova teia de configurações sociais existentes, tal como discutido no capítulo sobre as trajetórias delas e de seus familiares. Estas, por sua vez, dispõem de um conjunto de alternativas para interpretar a realidade que vivem e para agir conforme seus interesses e necessidades.

Para ilustrar ainda com as narrativas delas, Andressa me contou uma situação que ocorreu na escola em que ela trabalha, quando a então diretora da unidade escolar soube da sua aprovação na UFBA. Andressa atesta que ouviu a diretora dizer o seguinte:

*[...] é um absurdo qualquer pessoa entrar na universidade, pois antigamente não era assim, não. Entrar numa universidade não era para qualquer um. Como é que pode, hoje “gato e cachorro pode entrar na universidade. Antigamente a UFBA não era assim, daqui a pouco vocês vão ver ela vai cair a qualidade.*

Essa lembrança é vivida discursivamente por Andressa com muita dor. Ela diz que este tipo de provocação foi feita porque ela está cursando a UFBA, pois antes quando ela havia sido aprovada em uma instituição privada para cursar Pedagogia não houve nenhum comentário depreciativo. Sem dúvida, aqui aparece a imagem mitificada de quem é o público da UFBA, mas também me levou novamente a pensar no conceito de estigma (ELIAS, 2000; GOFFMAN, 2008), já discutido em outro momento.

A seguir, discuto o processo de adaptação, permanência e conclusão do curso pelas professoras. Dessa forma, mais exemplos poderão ser conhecidos neste percurso individual e em grupo trilhado por elas na concretização de tornarem-se calouras, alunas e ex-alunas da UFBA.

## 5.2 O INÍCIO DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS PRINCIPAIS DESAFIOS

No estudo que focalizou a existência de um ofício tipicamente de estudantes, Perrenoud (1995), mesmo tendo analisado crianças e jovens, forneceu algumas metáforas importantes para o enriquecimento da discussão em torno de como as professoras-estudantes incorporaram o *habitus* acadêmico ao ingressarem no Curso de Pedagogia, ou melhor, como se deram os conflitos vividos a partir da violência simbólica a que estiveram submetidas (BOURDIEU, 2005).

Perrenoud (1995), alertou-me para o fato de que os alunos durante a trajetória escolar e incorporação do ofício de aluno, podem seguir muitos caminhos, desde a adaptação ao sistema de normas e regras, até a dissimulação e o boicote às tarefas escolares. No caso das professoras-estudantes, foi comum observá-las constatando durante o curso universitário que, às vezes, assumiam posturas de seus alunos, as quais elas quando toleram na posição de professores, tais como atrasos, uso do celular, orientação sobre algo que o professor ainda está tentando concluir a explicação etc.

O percurso de entender o processo de adaptação das professoras-estudantes à vida universitária me levou ao encontro de diversos artigos produzidos no âmbito dos projetos que visam conhecer como os jovens se adaptam ao cotidiano da universidade. São os estudos denominados “Observatórios da Vida Estudantil” inspirados na experiência francesa coordenada por Alain Coulon (SAMPAIO, 2001; SAMPAIO e SANTOS, 2012)

Nestes estudos são mostrados como ocorrem da parte dos estudantes o processo de afiliação às instituições universitárias, ou seja, o processo de adaptação à vida

universitária, que segundo Coulon (2008) passa por uma afiliação intelectual, o que significa dar conta das exigências acadêmicas em termos de conteúdos e saberes universitários. Eles também passam por uma afiliação institucional quando o estudante demonstra ter apreendido os códigos e as rotinas da universidade a qual faz parte.

Não encontrei estudos específicos para sujeitos com as características das professoras-estudantes, pois as pesquisas enfatizam o período de transição em que o estudante passa da vida estudantil da Educação Básica para adaptar-se à vida estudantil universitária. Sujeitos que de alguma maneira estão dando continuidade à sua condição de estudante, e não sujeitos que estão retomando sua condição de estudantes após anos atuando no mercado de trabalho como profissionais.

Percebi que no caso dos professores que ingressaram no Ensino Superior já profissionais, este período de adaptação foi delicado, e merece a atenção de estudos consequentes. De fato, também as professoras-estudantes possuem pouca familiaridade com os textos acadêmicos, desconhecem as normas da instituição que ingressam, e têm pouco tempo para aprender a se comportarem como estudante universitário. Convém registrar que o formato curricular do curso de Pedagogia PARFOR/UFBA-presencial é o mesmo do curso de Pedagogia regular, tal como descrito em momentos anteriores<sup>16</sup>.

A pouca familiaridade com o meio acadêmico e o tempo reduzido para cumprir a carga horária e os componentes curriculares do curso não ajudaram neste processo de afiliação e construção de novos *habitus* pelas professoras-estudantes. A vida universitária é essencialmente marcada por inseguranças e medos para lidar com as situações novas, conforme elas explicitaram em muitas passagens anteriormente registradas. Muito diferente do que ocorre, geralmente, com aqueles que quando ingressaram na instituição traziam na bagagem familiar o *ethos* acadêmico incorporado.

---

<sup>16</sup> A grade curricular do curso encontra-se disponível em:  
<http://www.licenciaturas especiais.ufba.br/DOC/Grade%20de%20Pedagogia.pdf>

Veja o depoimento de um ex-aluno da UFBA, que já possuía uma trajetória familiar ligada à instituição, para elucidar a afirmação anterior:

Depois de muito esforço e muito estudo, vejo-me acadêmico de medicina, nos idos de 1959. O trote, apesar de medieval, era tolerável e foi encarado na esportiva, permitiu envergar uma boina cor de esmeralda, a pedra preciosa, símbolo da futura profissão, protegendo a cabeça raspada e repleta de sonhos e aspirações. *As primeiras aulas assistidas ainda sob o encanto do que me relataram os parentes médicos.* (CRUZ, 1999, p. 314, grifo nosso)

É visível que a herança cultural adquirida no seio da família desse ex-aluno o aproximava da UFBA, experiência muito diferente da minha vivência e da história de vida das colaboradas desta pesquisa. No relato anterior, é possível perceber o oposto do que acontecia com as professoras-estudantes que temiam não conseguirem se adaptar aquele ambiente exigente e estranho a elas. No cotidiano delas, durante o processo de adaptação, havia textos a serem lidos, prazos a serem cumpridos, normas de produção de trabalhos escritos a serem dominadas, entre outras questões, tais como, a necessidade de orientação, por exemplo, para utilizar os recursos disponíveis na biblioteca e alcançarem boas notas. Este início, marcado pelo medo de fracassarem, tornava, segundo as professoras-estudantes, até mesmo o apoio recebido dos familiares e amigos um fardo a carregar, no sentido de que não poderia decepcioná-los. Afinal, elas eram motivo de orgulho e exemplo para todos.

Muito se discute sobre o saber da experiência e o saber acadêmico (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). A marca do saber experiencial no percurso formativo dos professores não é a mesma em relação ao saber acadêmico. Em geral, elas precisavam de apoio para se sentirem competentes neste novo espaço. Pelo fato de terem ingressado

tardiamente na Universidade, viam esta oportunidade como uma chance de viver uma experiência madura e transformadora para as suas práticas pedagógicas.

O valor universal do diploma, tal como apontado na citação anterior, não é desconhecido das professoras-estudantes. No entanto, elas consideram que o fato de aproveitarem melhor o curso, por já terem seus “empregos” assegurados, no caso da maioria, já ser do quadro efetivo de funcionários públicos, fazia com que o diploma tivesse um peso maior, porque elas se sentiam mais sábias a cada módulo, a cada esforço de ler um texto e de realizar, com sucesso, uma atividade.

Para Dubet (1998, 2002), a grande dificuldade dos estudantes egressos da Educação Básica é encontrar motivação e integração intersubjetiva para dar sentido aos estudos, pois eles precisam atribuir a este esforço uma relação de utilidade. A motivação das professoras-estudantes inicialmente estava fora do ambiente acadêmico, apesar de corresponder às necessidades concretas que lhes foram impostas profissionalmente, como já foi discutido em outros momentos, somente com o passar do tempo, após de fato estarem adaptadas à condição de estudantes, é que o espaço da academia passou a fazer sentido para a vida delas.

### 5.3 A PERMANÊNCIA E A EXPECTATIVA DE CONCLUSÃO DO CURSO

O esforço para dar conta da formação em nível superior foi um elemento constantemente sinalizado pelas professoras-estudantes do início ao fim do curso e não se restringiu apenas aos semestres iniciais de adaptação. As razões para isto diziam respeito à dificuldade em conciliar o trabalho doméstico, as atividades docentes e a vida universitária.

O tipo de apoio que as professoras-estudantes receberam das secretarias de educação e dos gestores escolares variou muito de um município para outro e definiu um pouco a espécie de investimento que elas tiveram que fazer para permanecer no curso. As dificuldades enfrentadas por elas para frequentarem as aulas e realizarem suas atividades estudantis mostram um pouco o panorama da situação por elas enfrentada para driblarem as adversidades. Muitas delas não tiveram assegurado o direito de ter um professor substituto nas escolas para não deixarem seus alunos sem aula durante os módulos presenciais. Tampouco receberam ajuda de custo ou diárias para custearem transporte, alimentação e materiais didático-pedagógicos. Além disso, elas também ressaltaram a dificuldade de conciliar os estudos com a vida pessoal (cuidado com os filhos e trabalho doméstico) como uma situação desfavorável ao bom andamento do curso.

Alguns problemas que as professoras-estudantes enfrentaram fazem parte do não cumprimento do pacto estabelecido pelas Secretarias de Educação com a União, e independem da vontade e da ação delas. As dificuldades para terem liberações para assistirem às aulas presenciais e terem a tranquilidade de saber que seus alunos estavam continuando com aulas. Essas professoras-alunas sentiam a pressão das diretoras de suas escolas para não deixarem seus alunos sem aula, uma vez que o sistema não garantiu os substitutos para elas naquelas semanas de aula. O preço que os alunos de muitas das professoras pagaram para que elas conquistassem seu diploma foi muito alto, praticamente irreparável do ponto de vista dos prejuízos pedagógicos para quem teve subtraídas 30 horas, por mês, durante três anos, de sua carga horária de 800h nos 200 dias letivos garantidos no Art. 29, do Capítulo VII, da LDB (Lei 9394/96).

Esta situação perturbou o andamento do curso, pois deixava as professoras aflitas e temerosas. Por duas vezes, ao menos, uma professora-estudante desabava em

lágrimas por pensar em desistir por causa desta situação dos seus alunos. No caso das situações críticas, o mal estar vivenciado perturbava toda a turma.

Lane, professora que ministrava aulas com uma carga horária de 40 horas semanais, foi surpreendida em 2011 com a não formação de turma em um dos turnos que atuava na escola. Para não gerar prejuízos financeiros, ela foi obrigada a trabalhar em duas escolas. Ela explica que, pelo fato de necessitar frequentar os módulos do curso do PARFOR-presencial durante uma semana por mês, os pais não matricularam seus filhos na turma de sua responsabilidade. A seguir, apresento a situação a partir do depoimento da própria professora:

*Eu atribuo a não formação de turma ao fato de eu estar no curso, pois eu tinha 14 alunos a tarde, mas logo na primeira semana de aula no início do ano letivo não dei aula, porque estava aqui no PARFOR. Então os pais ficam chateados, e eu não tiro a razão deles, não. Outro dia uma mãe gritou do portão, quando soube que o seu filho não teria aula: o quê esses professores querem fazendo curso? Com essas palavras... E eu fico muito triste com isso, porque é uma luta continuar estudando e ainda ter que ouvir esse tipo de coisa. É muito desagradável, e isso me afeta muito. No início até pensei em desistir, por conta disso. Eu sou muito séria no que faço e os meninos têm vontade de aprender e tem muita dificuldade e ficar sem aula uma vez na semana todos os meses prejudica muito eles.*

Essa situação anteriormente descrita não é isolada, entre as colaboradoras da pesquisa, pelo menos 14 viveram situações semelhantes. De acordo com a tabela a seguir, veja a situação dos alunos nas escolas durante a semana de formação de suas professoras.

**Tabela 08 – Situação dos alunos durante as aulas das professoras-estudantes**

Categorias	Frequência	Percentual
------------	------------	------------

Suspensão das aulas	10	32,0
Substituição do professor por um substituto eventual	13	41,0
Substituição do professor pela direção da escola	7	21,0
Pagamento de um professor substituto	1	3,0
Não respondeu	1	3,0
Total	32	100,0

Fonte: questionário aplicado – elaboração: própria autora.

Essa situação só piorou no decorrer do curso, visto que quem teve professor-substituto no primeiro ano não significou garantias de continuar com esse profissional à disposição no ano seguinte. A substituição eventual do professor pela direção e colegas também foi uma situação irregular, pois dependia do que elas chamavam “boa vontade” dos colegas em se solidarizarem com a falta de aula dos alunos.

No caso de Magali, a situação ficou insustentável, uma vez que ela quase abandonou o curso, pois não tinha o apoio da direção da sua escola. Outros casos foram administrados com muito prejuízo, visto que a docente organizava um calendário e custeava um professor substituto por conta própria.

A relação contraditória entre as professoras-estudantes e o papel das secretarias de educação e escolas no processo de formação delas foi um dificultador durante o curso. É como elas diziam, o clima de incerteza era latente a cada novo ano letivo, por conta das promessas não cumpridas.

O apoio das secretarias de educação é um tema recorrente nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente. No caso da Bahia, apesar de não ser algo particular deste Estado, observei a partir da leitura das atas dos fóruns que havia uma preocupação com os professores cujas secretarias não demonstravam na prática um compromisso formal com o pagamento de diárias ou ajudas de custo.

Assim, havia professoras-estudantes em situações muito diferentes no que tange ao recebimento ou não dos benefícios de responsabilidade das suas respectivas redes de ensino. Esta discrepância entre redes escolares que arcavam com os custos das professoras-estudantes e aquelas que transferiam esta responsabilidade para o próprio docente foi observada durante a pesquisa. O papel secundário das secretarias no apoio à formação dos professores tem um impacto na visão delas a respeito do valor do diploma para as suas redes de ensino. Seis delas disseram que a formação delas não tem nenhum valor para a secretaria de educação, pois os gestores não se importam com isso. Dez delas, também nessa direção, acreditam que as secretarias de educação não se interessam pela qualificação delas.

Esse pensamento é conflitioso porque reforça para estas docentes o valor pessoal do diploma – para elas e suas famílias – em detrimento da importância social da nova titulação para sua profissão, e por conseguinte para as escolas e redes de ensino em que atuam. Em síntese, é como se elas tivessem permanecido no curso por esforço pessoal sem o interesse das Secretarias de Educação. Porém, o Estado Brasileiro quando implanta o PARFOR tem como objetivo finalístico melhorar as escolas e as redes de ensino com a atuação de professores mais qualificados. Contudo, esse discurso institucional não me pareceu fazer parte dos depoimentos das professoras-estudantes.

Outro elemento que diferenciava as professoras-estudantes a depender do município em que eram lotadas, mas não altera a dificuldade que elas sentiram em obter apoio das secretarias de educação, é ilustrado por Crisvânia. Durante uma de nossas entrevistas, ela se emocionou ao lembrar que tinha dificuldade para chegar à UFBA, pois não dominava como funcionava o sistema de transporte e nem conhecia a capital baiana. Ela só não desistiu do curso porque outras colegas de profissão do mesmo município foram convocadas na segunda e terceira lista do vestibular e passaram a frequentar com

ela o curso. Além disso, lembro também de como a presença de outra professora-estudante nos módulos era irregular. Zuleica morava em um município muito distante de Salvador e diversas vezes chegava tarde ou precisava sair mais cedo. Essa dificuldade em frequentar regularmente os módulos era evidente entre as professoras-estudantes que eram diretoras de escola, três casos.

As professoras que não residiam na capital apresentavam muitas dificuldades para acompanhar os informes, as discussões e os trabalhos acadêmicos que circulavam através da internet, pois a situação descrita durante as dificuldades no processo de inscrição no processo seletivo que foi feita por meio eletrônico permaneceram durante todo o curso. No caso das professoras-estudantes, ficou visível que quanto mais familiaridade com o uso das tecnologias da informação e comunicação e mais acesso tinham à internet menos dificuldades sentiram para realizar o curso e o oposto também era verdadeiro.

Como é possível inferir, cada uma das colaboradoras vivenciou dilemas próprios em função, principalmente, da distância e do tipo de rede de ensino faziam parte, foi assim que as professoras-estudantes chegaram ao final do curso. Sem dúvida, essas diferentes vivências influenciaram na relação delas com o diploma conquistado. O diploma, como é sabido, confere ao portador alguns direitos que fazem parte da retribuição simbólica e material pelo *esforço* bem sucedido no processo de elevação da escolarização dos sujeitos, visto que a escola é um espaço destinado socialmente a distribuir estas credenciais educativas. A relação entre os diplomas e os cargos, ou seja, entre as “palavras” e as “coisas”, o “nominal” e o “real”, quer dizer o seguinte: “[...] As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida.” (BOURDIEU, 2008, p.132)

Ainda hoje, mesmo com uma maior popularização do diploma de nível superior no Brasil, e, na Bahia em particular, há de se reconhecer que os ganhos econômicos,

sociais e simbólicos para o portador de diploma de ensino superior são, de um modo geral, muito destacados na nossa sociedade. Como se tem conhecimento também, a maioria das professoras-estudantes já possuía estabilidade no emprego e as ambições profissionais passavam muito mais pelas garantias de continuarem lecionando do que pela mudança de ocupação, por serem elas concursadas do quadro docente da rede estadual ou municipal. Salvo exceções que almejavam no futuro atuar como coordenadoras pedagógicas, o que do ponto de vista salarial e do local de atuação muda muito pouco a condição delas, os depoimentos, sobretudo, das que possuem mais idade, visavam o direito de se aposentarem com dignidade.

Esta afirmação anterior só muda um pouco no caso de duas professoras-estudantes que ingressaram e concluíram o PARFOR sem serem efetivas de uma rede pública, bem como para o caso das professoras que exercem a função docente, mas fizeram concurso para auxiliares de serviços gerais, seis casos.

Para todas as colaboradoras o que ocorreu foi uma mudança de *status* ao final do curso, de professoras estigmatizadas por não terem um diploma de nível superior de Pedagogia como as suas colegas de profissão, para ao final de três anos de curso, experimentarem ter a posse de um dos diplomas mais valorizados na sociedade baiana. De despossuídas e *outsiders* para se tornarem detentoras de um título cobiçado no mercado escolar, o título de licenciadas em Pedagogia pela UFBA. Isto foi percebido por elas durante o curso, especialmente, com a proximidade da conclusão dele.

## **CAPÍTULO VI - AS CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Não gostaria de concluir o relato desta pesquisa com uma breve apresentação do cumprimento dos objetivos propostos por mim no início do trabalho, como usualmente tem sido feito na maioria dos relatórios de pesquisa de que tenho conhecimento. Assim, pretendo fazer algo que considero importante qual seja refletir sobre a contribuição deste trabalho para o campo de estudos da formação de professores.

Assim, comprometo-me a fazer este balanço sobre o que foi realizado, mas penso ser importante ainda estabelecer um diálogo com o campo de estudos no qual este trabalho está inserido conceitualmente. Desse modo, acredito que mostrarei o quanto este estudo foi fruto de um esforço de caminhar coletivo junto com outros pesquisadores que se debruçam na problemática deste campo há mais tempo e sempre apontaram rumos e forneceram contribuições valiosas.

Apesar de ser difícil conceituar o que vem a ser o campo de pesquisas sobre o professor, mesmo não sendo consensual a noção de que o mesmo é um campo autônomo do saber, é possível reconhecer a existência de certo grau de autonomia em relação à área da pesquisa educacional. É em concordância com este prisma que teço algumas considerações.

De acordo com André (2010), um critério importante a considerar é se o campo de estudos sobre a formação de professores possui um objeto próprio. Essa afirmação da autora é apoiada em cinco indicadores: a existência de objeto próprio, o uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Estes indicadores foram levados em consideração para que eu me definisse favorável a ideia de que existe um campo de estudos específico na área educacional denominado formação de professores.

O campo da formação de professores no Brasil foi construído e consolidado a partir de profícuos debates promovidos por uma comunidade acadêmica específica e legítima. Posso citar o Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT), da ANPED<sup>17</sup> e os diversos estudos realizados por experientes pesquisadores comprometidos eticamente em socializar o estado da arte deste campo, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a formação e a profissionalização docente.

O volume significativo da produção acadêmica sobre o campo da formação de professores também justifica a sistematização sobre a trajetória desses saberes. Sem isto, seria praticamente impossível situar a minha pesquisa nesse contexto, dada a sua amplitude e abrangência no que concerne ao objeto em si e as múltiplas abordagens que tem sido desenvolvidas.

Por exemplo, na década de 1990, o volume de teses e dissertações defendidas no Brasil que se debruçavam sobre formação de professores girava em torno de 7% do total dos trabalhos produzidos na área educacional. Em 2007, esse percentual atingiu 22% (ANDRÉ, 2010). Um balanço sobre as pesquisas realizadas entre 1995 e 2009 me permitiu constatar que, além do aumento da produção, houve uma mudança significativa na escolha e problematização dos objetos de estudo.

Nos anos 1990, 75% do que era produzido no campo da formação de professores tratava da formação inicial. Uma década depois este foco passou para as práticas, os saberes e as representações dos professores, chegando a 53% este percentual. O que não mudou foi o desinteresse no que diz respeito aos estudos sobre políticas voltadas

---

<sup>17</sup> Este GT foi criado em 1983 com a denominação Licenciaturas.

para os professores, tanto na década de 1990 quanto nos dias atuais (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001; ANDRÉ, 1999; 2010).

Ainda na década de 1990, foi observado também que o número de estudos sobre formação continuada era relativamente pequeno, em relação ao interesse das pesquisas na formação inicial, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, mas os aspectos focalizados já se mostravam variados, incluindo diferentes níveis de ensino, contextos, meios e materiais (ANDRÉ, et al., 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001).

Uma década foi suficiente para que estes estudos viessem a conformar a maioria da produção do campo e evidenciasse o quanto a agenda acadêmica poderia estar sendo definida em consonância com o conteúdo da reforma educativa em curso no Brasil, iniciada a partir da LDB, cujo documento atribui uma elevada importância para a formação em serviço.

A formação continuada de professores é atualmente o objeto mais estudado nas pesquisas analisadas no estado da arte produzido por André, et al. (1999), Brzezinski e Garrido (2001) e Cunha e Gomes (2007). Sobre a formação em serviço dos professores, que por sua natureza multifacetada é um objeto complexo, é razoável afirmar que existe uma confusão conceitual sobre o que ela venha a ser, algo que já era difícil de ser caracterizado por contemplar uma infinidade de práticas voltadas para a formação profissional dos professores, e que se tornou ainda mais difuso devido à intensificação de ações com essa nomenclatura e ao atrelamento dessa estratégia de formação para graduar os docentes em nível superior. Esta última estratégia ilustra exatamente a dificuldade em situar este estudo, pois o PARFOR-presencial é uma iniciativa voltada para formação inicial dos professores (elevação da titulação das colaboradoras da pesquisa), mas utiliza-se da estratégia da formação em serviço (para participarem do

curso, as professoras precisam estar em efetivo exercício da sala de aula na Educação Básica).

No que tange à dificuldade de conceituação das iniciativas de formação em serviço dos professores atuantes nas redes de ensino, de acordo com Bernadete Gatti:

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada [...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008, p. 57)

Essa aparente confusão envolve também os sentidos atribuídos à formação dos professores nas iniciativas denominadas de formação continuada. Não é de se estranhar que esse conceito, ao ser trabalhado empiricamente pelos pesquisadores e/ou formadores, ganhe contornos ainda mais complexos do ponto de vista teórico-metodológico. A tendência observada por elas neste caso é a abordagem dos saberes docentes e as mudanças que estão ocorrendo nas identidades dos professores, bem como os debates sobre o perfil requerido do professor, seja pelo mundo contemporâneo, seja pelas exigências das políticas educacionais.

Eu mesma escrevi uma dissertação de mestrado intitulada “Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente”, em 2004, trabalho este em que estabeleci um diálogo entre os estudos sobre os saberes e as práticas docentes (JESUS, 2004). Nesta pesquisa, convivi de perto com o fato de estudar um objeto de estudo que se entrelaça tanto na perspectiva da formação inicial, quanto na formação em serviço. Explico o porquê: o curso de licenciatura em Pedagogia que as professoras-estudantes que

participaram da investigação ingressaram, permaneceram e obtiveram o diploma de nível superior é uma experiência de formação inicial.

No entanto, não pude ignorar o fato de elas serem profissionais da educação antes mesmo de prestarem uma seleção especial para cursar esta licenciatura em Pedagogia e o fizeram como uma necessidade profissional durante a sua atividade docente. O curso de Pedagogia-UFBA/PARFOR-Presencial existe por causa de uma demanda de formação continuada identificada pelo Estado Brasileiro de que os professores que já se encontram no exercício da profissão na Educação Básica sem a qualificação em nível superior deveriam receber a oportunidade de se qualificar em serviço. Inclusive, estas professoras-estudantes já são profissionais habilitadas a atuarem no magistério com o diploma de nível médio profissionalizante que possuem.

De todo modo, meu estudo ocorreu no contexto do desenvolvimento de uma experiência nova para a UFBA que foi a de participar da execução do PARFOR, a partir da oferta de turmas presenciais de Pedagogia e demais licenciaturas. Esta experiência soma-se a outras capitaneadas anteriormente por esta e outras instituições, algumas delas já citadas em outro momento deste trabalho.

Esse caminho é oportuno para o surgimento de pesquisas, tendo estas experiências como universo empírico, conforme apontado por Brzenzinski e Garrido (2001), ao analisarem os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, entre 1992-1998:

O conjunto de trabalhos lançou luz sobre o conhecimento do professor, também produzido na prática (...). As experiências de parceria da universidade com o sistema de educação básica abriram caminhos novos de pesquisa, de revisão de concepções sobre processos de formação e profissionalização docente. (BRZENZINSKI E GARRIDO, 2001, P. 95)

Do ponto de vista teórico-metodológico, muitos foram os desafios que permearam a pesquisa e eles fazem parte do próprio campo de estudos sobre a formação dos professores, portanto, não esteve sozinha. Esta foi desenvolvida tendo como lastro as formulações nesse campo de pesquisas que defendem a docência como possuidora de um conjunto de conhecimentos específicos que conferem ao professor uma autonomia na construção dos saberes docentes (GAUTHIER, 1988; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2000, 2001).

É possível perceber o quanto foi necessário um esforço intelectual no sentido de sistematizar o que já foi acumulado pela área, bem como urge a necessidade de novos enfoques para se debruçar sobre as temáticas eleitas como importantes por esses pesquisadores. Sobre o que dizem as pesquisas ligadas à formação docente, identifiquei alguns balanços produzidos por pesquisadores educacionais que conseguem dar conta de situar o estado da arte nesse campo do saber.

Rego e Mello (2002) propõem a necessidade de que se conheça a produção voltada à formação docente não apenas como parte das reformas educativas da Educação Básica, mas procurando explorá-la como objeto de investigação em si mesma, visando perceber as tendências dos estudos no campo da formação de professores sobre temáticas pouco ou muito exploradas.

Messina (1999), por exemplo, produziu um artigo considerando a produção sobre a formação de professores na América Latina na década de 1990 a partir das seguintes dimensões: formação inicial de professores de qualquer nível de ensino; formação continuada; sistematizações sobre as experiências que ocorrem nas escolas pelos docentes; questões ligadas à docência, identidade profissional, condições de trabalho, saberes pedagógicos e curriculares que mantinham relação explícita com a formação docente.

Neste estudo, a referida autora concluiu que as pesquisas realizadas nesta área estariam contribuindo para a criação de novas formas de fazer ciência na área educacional, tratando-se, portanto, de um espaço acadêmico promissor. Além do mais, é visível um volume maior de pesquisas e abordagens no campo da formação de professores em relação aos demais estudos da área educacional.

*Sin duda se ha difundido en la región un enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la «investigación reflexiva» (...) Autores como Zeichner, Shon, Iberbón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados por los educadores latinoamericanos<sup>18</sup> (MESSINA, 1999, p. 152)*

A opção desses estudos baseados no referencial teórico citado anteriormente é a de privilegiar objetos e abordagens que consideram como ponto de partida o respeito à produção de saberes ligados ao ensino, à memória individual e coletiva dos professores e ao cotidiano vivenciado por eles durante a sua formação e atividade profissional desenvolvida no interior das escolas e salas de aula das diversas redes de ensino.

Contudo, de acordo com Fanfani (2005), com base em uma exaustiva pesquisa comparativa entre as condições dos professores do Brasil e de mais três países da América do Sul, o Uruguai, a Argentina e o Peru, as reformas educativas ocorridas a partir dos anos 1990 geraram novos desafios ao trabalho cotidiano da maioria dos docentes e, ao contrário do que se imagina, não existe um corpo docente homogêneo economicamente, muito embora ele possua as mesmas características profissionais.

---

<sup>18</sup> \*/Sem dúvida se espalhou a abordagem de formação de professor na região associada à pedagogia crítica e a investigação da prática, que avalia a capacidade dos professores para produzir conhecimento e que postula o pensamento reflexivo. (...) Autores como Zeichner, Shon, Iberón e outros, estão sendo lidos, avaliados e ressignificados pelos educadores latino-americanos] (MESSINA, 1999, P. 152, tradução nossa)

*El cuerpo docente no sólo es más heterogéneo sino que también adquiere grados crecientes de desigualdad (diferenciación vertical) según parámetros ordinales tales como el salario percibido, las condiciones de trabajo (selectividad, probabilidad de ascenso, posibilidades de perfeccionamiento, etc.) y otras ventajas simbólicas tales como el prestigio, reconocimiento o estatus ocupacional asociado con el trabajo*<sup>19</sup>. (FANFANI, 2005, p. 18)

Mesmo não sendo o meu foco nesta pesquisa, essa heterogeneidade apontada na pesquisa de Fanfani (2005) também foi observada neste trabalho de pouca abrangência. Entre as professoras-estudantes que pesquisei, eu esperava que elas fossem mais parecidas, em virtude da proximidade geográfica das redes de ensino e escolas em que atuam e a dificuldade anterior em cursar uma universidade. Mas, para respeitar as singularidades de cada caso dentro do objeto pesquisado foi fundamental perceber as trilhas relatadas por cada uma delas no relato de suas histórias de vida.

Conheci interessantes estudos nacionais sobre o estado da arte na formação de professores que também podem ser citados como importantes contribuições referentes no que concerne ao entendimento do que já foi possível avançar nessa direção e os aspectos que precisam ser aperfeiçoados localmente (ANDRÉ, et al., 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; ANDRÉ, 2009, 2010).

Assim, quando tomei tais estudos como referência, observei que as pesquisas no campo da formação de professores no Brasil e América Latina eram permeadas por objetos e abordagens que demonstravam a força desse movimento teórico inovador no interior da pesquisa educacional sobre os saberes docentes, procurando conhecer os diferentes professores, ou seja, respeitando a singularidade destes profissionais, tal

---

<sup>19</sup>[O corpo docente é não só mais heterogêneo, mas também adquire graus crescentes de desigualdade (diferenciação vertical), de acordo com parâmetros ordinais como salário percebido, condições de trabalho (seletividade, provavelmente de origem, as oportunidades de melhoria, etc.) e outras vantagens simbólicas, como prestígio, reconhecimento ou estatuto profissional associado ao trabalho] (FANFANI, 2005, p. 18, tradução nossa).

como fazem aqueles que investigam suas narrativas, representações, histórias de vida e o cotidiano escolar.

(...) temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa constituem importantes matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos de 1985 para cá. (NOSELLA, 2010, p. 179)

Esta perspectiva para os estudos educacionais e para os estudos sobre formação de professores em especial mostra a sintonia da pesquisa que realizei com a virada epistemológica que está ocorrendo também em outros campos do saber, tais como os campos disciplinares que muito dialogam com o nosso campo de investigação, a sociologia, a história, a psicologia e a antropologia.

Zeichner (2009) também mostrou-se otimista em relação à produção no campo da formação de professores estadunidenses. A partir dos resultados de uma investigação que coordenou, ele propõe uma agenda para as pesquisas sobre a formação docente, levando em consideração a importância dada aos professores na reforma educacional em curso, cujas propostas me trouxeram profícuas reflexões no decorrer do trabalho.

De acordo com a agenda proposta por Zeichner (2009), é possível extrair algumas reflexões para o desenvolvimento das pesquisas situadas nesse mesmo campo, aqui no Brasil. Segundo o autor, não se deve rejeitar nenhuma abordagem, pois ele acredita que uma pesquisa multidisciplinar e multimetodológica pode contribuir para responder às diversas questões importantes para a sociedade. Além disso, o autor considera igualmente importante que, por mais relevante que sejam as contribuições de uma pesquisa empírica para a prática e a política da formação docente, a mesma não consegue abarcar as dimensões morais, éticas e políticas que envolvem as decisões na realidade.

Para compreender um pouco melhor o que vem a ser esse otimismo em relação às inovações propostas pelo campo de estudos sobre a formação docente, recorri a reflexão de Nosella (2010) que, ao traçar uma linha do tempo sobre a pesquisa educacional, apresentou as características da produção, dividindo-a da seguinte forma:

- 1) as pesquisas antes da criação dos programas de pós-graduação em educação – que corresponde à produção até a década de 1950, na qual as pesquisas eram desenvolvidas timidamente, só mudando essa característica com a criação de tais programas e incentivo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e centros regionais de pesquisa, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP na gestão do Anísio Teixeira;
  
- 2) as pesquisas nos primeiros 20 anos dos programas de pós-graduação (1965-1985) - período em que se observa a leitura de clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, sendo que, em geral, os estudos eram voltados para um “(...) acentuado idealismo e voluntarismo político decorrentes da urgência do processo de redemocratização” (*idem*, p. 178);
  
- 3) as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação após a ditadura militar (1985-2008) - marcadas pela consolidação e expansão dos programas de pós-graduação e ampliação das linhas de investigação e leques de opções teórico-metodológicas, além do privilégio dos estudos de objetos singulares.

Assim, a partir do momento em que a focalização dos objetos singulares figura as práticas da pesquisa em educação, verifiquei a recorrência de alguns temas que dizem respeito principalmente aos saberes da prática docente, os processos reflexivos e a formação do professor pesquisador e reflexivo, bem como outros subtemas muito conhecidos que têm em comum compartilharem a ideia de contribuir para a construção e consolidação de uma racionalidade da prática profissional dos professores (ROSA & RAMOS, 2008).

Nessa direção, observei também a existência de um movimento exitoso em prol da investigação nesse campo que parte do pressuposto de não ser possível investigar a formação dos professores sem o reconhecimento de que só é viável fazer isso se houver respeito à subjetividade dos professores, levando-se em conta as suas construções pessoais e profissionais.

Sobretudo, as contribuições de estudiosos que vêm se empenhando produtivamente na proposição de pesquisas cujas abordagens privilegiam a memória, os saberes, as carreiras e percursos profissionais dos professores, com ênfase nas suas histórias de vida pela proficiência com que elas se mostram (LELIS, 2001; NÓVOA, 1992, 1995; SOUZA, 2004, 2009, 2011; ABRAHÃO, 2006; JOSSO, 2002; CHAMILIAN, 2006; FORNARI, 2008).

Sobre essa problemática, Nóvoa (1992) já reafirmava na década de 1990 a necessidade de reconhecer, nos estudos voltados à formação docente, que os professores são pessoas e profissionais que mobilizam saberes culturalmente construídos a partir da reflexividade da sua vivência experiencial.

Essas sugestões elencadas anteriormente vão ao encontro das observações também discutidas por André, Brzezinski, Ludke e Roldão (2009) para as pesquisas brasileiras, quando da elaboração pelas autoras de uma síntese sobre os pontos mais

importantes destacados da discussão e debates realizados durante o II Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores da ANPED, nesse contexto, elas sugerem alguns temas com vistas a estabelecer as fronteiras do campo e elencam o estudo dos tipos e modos de fazer e de fundamentar a formação.

(...) Componentes e intencionalidades de currículos e programas de formação, suas relações, organização, gestão e valoração (ex. Papel dos estágios, ligação entre as disciplinas, relação com as situações da prática, lugar e atores da supervisão etc.). Modos de organização da formação, contextos e atores envolvidos. Atores e organizações/instituições envolvidos nos processos formativos (os sujeitos, os atores, os líderes, os papéis, os poderes, as perspectivas de cada um (...)). Avaliação da qualidade da formação: face aos objetivos e intencionalidades assumidos, face à adequação e utilidade dos processos formativos postos em ação (ex.: importância formativa da supervisão, individual ou entre pares, ou do envolvimento em projetos colaborativos), face à competência e saber evidenciados e percebidos no desempenho profissional, pelos próprios, por outros, pela eficácia da ação ou da sua melhoria, face aos níveis de satisfação dos formados, face ao uso e à mobilização da formação, prática individual, coletiva e organizacional da escola (ANDRÉ, et al., 2009, p. 157-158).

Ao dialogar com os temas anteriormente sinalizados como importantes de serem investigados, preocupe-me com as preocupações esboçadas por Zeichner (2009) quando ele afirma que a pesquisa sobre formação docente precisa focar as conexões entre as características do professor, da formação, da aprendizagem e das práticas docentes; destacando ainda que a natureza e o impacto da formação geral e em conteúdos específicos dos professores, o papel dos fundamentos psicológicos e sociológicos e o impacto de diferentes políticas que afetam a formação docente que ainda não foram suficientemente tratados nas pesquisas e, portanto, merecem atenção nas agendas futuras.

Diante dessas afirmações, penso que neste meu estudo foi muito produtivo considerar as configurações sociais que fazem parte da maneira como as professoras-

estudantes se formaram. Nesse processo, procurei destacar a importância da família, da escola e me arrisquei a pensar também na dificuldade com as tecnologias da informação como sendo questões próprias as colaboradoras desta investigação, revelando-se em um árduo processo de ter acesso a um tipo de capital informacional. Juntas, elas ajudaram a definir uma variedade de experiências singulares e coletivas de socialização na universidade. O papel do Estado na construção das subjetividades desses professores, através da normatização da profissão nos mais diversos aspectos da formação também não foi esquecido.

Essa pesquisa foi importante para estudar a relação das professoras com a sua formação e a maneira como elas reconhecem quem foram, quem são e o que desejam ser enquanto pessoas e profissionais. Não obstante, é necessário perceber essa forma de conhecer-se em face da posição social a qual elas ocupam nas suas famílias e nesta sociedade, assim como o tipo de regulação existente em sua participação nesse processo com o Estado e suas iniciativas no âmbito das políticas educacionais como principal normatizador da profissão docente. Tal perspectiva deve atentar para as configurações familiares e a rede profissional da qual fazem parte os professores nas escolas.

Este ensinamento eu levarei comigo desta pesquisa para os próximos estudos. Assim, foi importante registrar que, no interior dessa abstração denominada professores, há diversas pessoas de “carne e osso” que vivem suas trajetórias experienciais, construídas a partir de suas memórias, das relações com os desafios do presente e construção de horizontes de possibilidades futuras, numa construção cotidiana e contínua.

Nesse processo, não se pode fragmentar o professor como se as lutas e os conflitos pertencessem apenas à arena profissional, visto que, como alerta Nóvoa (1995) há algum tempo, é impossível separar a pessoa do profissional professor, destacando-se

a importância de se pensar a nossa formação a partir de uma abordagem que envolva as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, chegando-se à reflexão sobre os saberes que ele domina no cotidiano do seu trabalho.

## CAPÍTULO VII – A FINALIZAÇÃO DESTA TESE

Pensar sobre os objetivos propostos neste estudo foi reviver a expectativa e o “frio na barriga” de ter me encorajado a escrever a história de vida de colegas de profissão dentro dos cânones acadêmicos e, dessa forma, tendo eu registrado e eternizado através da escrita de uma tese o que me propus fazer durante exatos quatro anos no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, na condição de aluna regular do doutorado.

De acordo com o que pactuei, quando estabeleci os objetivos geral e específicos desta pesquisa, penso que consegui, a partir do estudo deste caso particular que explorei neste trabalho investigativo, trazer dimensões importantes a serem consideradas em outras análises sobre o fenômeno da titulação em nível superior dos professores da Educação Básica que vem ocorrendo nas redes de ensino no âmbito do PARFOR-presencial, uma política pública educacional voltada para os professores brasileiros.

No que tange à discussão a respeito da dimensão pessoal do valor simbólico do diploma conquistado pelas professoras-estudantes, considero ser preciso conhecê-la e, assim, valorizá-la. Afinal de contas, foi um aprendizado neste trabalho lembrar que as colaboradoras e suas famílias fazem parte de um importante setor da sociedade que foi excluído historicamente do acesso a níveis mais elevados de escolarização.

Quanto à dimensão profissional do valor simbólico do diploma de Pedagogia, foi importante identificar outros elementos não discutidos pelos planejadores das políticas de formação de professores que nos levaram a pensar, por exemplo, que as professoras-estudantes buscaram a titulação para além da melhoria salarial a que elas terão acesso, o que, aliás, é legítimo. Além disso, é preciso considerar no âmbito de uma avaliação do PARFOR-presencial o impacto que o apoio ou não de representantes das escolas e redes

de ensino pode ter na forma como as colaboradoras atribuem importância a esta formação para a melhoria da sua atuação profissional.

Acredito também ter sido revelador a compreensão do que pode significar o aumento no número de professores titulados em sala de aula para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas, tal como está sendo proposto pelo PARFOR, bem como pelo compromisso “Todos Pela Educação”. No entanto, a situação identificada de que os alunos ficam sem aula durante a frequência dos docentes nos módulos presenciais dos cursos merece atenção, assim como, os professores sentirem-se responsabilizados por esta situação.

Através desta pesquisa, identifiquei também o sofrimento destas professoras-estudantes devido ao processo de estigmatização que sofreram no interior das escolas, pelo fato de não terem um diploma de nível superior, assim como a luta delas para permanecerem e concluírem o curso, muitas vezes sem o apoio das redes de ensino da qual faziam parte. Uma questão que merece maior atenção do Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia e que deve ser observado também pelos demais fóruns em funcionamento em outros estados brasileiros, por ser esta a instância responsável pela implementação do PARFOR.

Claro que isto não seria possível sem as ideias de vários pesquisadores citados ao longo do trabalho, especialmente os conceitos e os exemplos de algumas das pesquisas desenvolvidas por Norbert Elias e Pierre Bourdieu, os quais foram parceiros nessa caminhada em busca por conhecer um pouco mais as professoras-estudantes que fizeram parte da pesquisa. A partir da leitura desses autores, estabeleci conexões importantes que me levaram a conhecer as razões do investimento por parte dos sujeitos da pesquisa na obtenção do diploma de nível superior. Também foi possível compreender o significado do ingresso e da conclusão do curso de Pedagogia na

trajetória dessas professoras-estudantes e, nesse sentido, pude perceber as expectativas delas em torno das possíveis vantagens que esperavam ter ao concluírem o curso superior.

O ineditismo tão esperado em uma tese de doutorado parece ter ficado por conta da investigação que se fez com um grupo específico de professoras que já exerciam a docência e foram convidadas a realizar um curso de licenciatura no formato de formação inicial de professores, em condições particulares. Tais condições passaram pela visão delas quanto ao entendimento do que a nova legislação de ensino estabelecia como desejável, mas que não estava no seu repertório como expectativa real, embora significasse um sonho remoto, considerado inatingível para muitas delas. Nem Pierre Bourdieu e nem Norbert Elias poderiam imaginar o quanto eles afinal contribuiriam para que eu analisasse situações tão singulares, ao mesmo tempo, tão coletivas.

Outro ponto que posso identificar de ineditismo neste trabalho se configurou no que descobri no contexto empírico desta investigação sobre o destacado lugar ocupado pela UFBA, como instituição pública de prestígio local, nas representações dessas professoras-estudantes, atrelado ao valor simbólico atribuído à formação de nível superior em Pedagogia, considerado pelas participantes da pesquisa. Esse achado vai ao encontro do passo acertado do PARFOR, uma política pública educacional, que, ao encaminhar os professores para realizarem sua formação em instituições públicas, mostrou ser possível relacionar a ampliação da escolarização delas a sua valorização como pessoas e profissionais.

Certamente credito estes achados também à escolha do caminho teórico-metodológico adotado, visto que sem privilegiar a escuta e a observação do cotidiano das professoras-estudantes no decorrer do curso, através de um estudo de caso que teve

como principal foco compartilhar o relato da história de vida delas, em busca de um trabalho de tradução tal como proposto por Boaventura Santos.

Posso dizer ainda que fiz parte desta turma de professoras-estudantes como uma pessoa interessada e entrelaçada na experiência formativa em curso. Penso ter conseguido formar novos conceitos ao ter a oportunidade de olhar para a minha narrativa e ver de perto isto acontecendo, ao mesmo tempo, com as colaboradoras durante as entrevistas e as versões escritas das suas/nossas histórias.

Esta pesquisa impôs-me dar seguimento às reflexões aqui delineadas, inclusive, assumindo uma escrita pessoal e coloquial, sem com esta decisão ter ferido os cânones do rigor da escrita considerada acadêmica. Neste estudo, de fato o envolvimento e a afetividade entre quem pesquisa e os sujeitos “pesquisados” ocorreu sem deixar dúvida de que esta implicação não inviabilizou o rigor acadêmico na busca de conhecimentos sobre o fenômeno a ser investigado e certamente irá me ajudar na proposição de estudos futuros.

Diante do exposto, cabe ainda o registro de que devido a proficuidade do que foi investigado, pretendo no futuro, como desdobramento das reflexões possibilitadas por este trabalho, reencontrar estas professoras-estudantes já nas rotinas cotidianas do seu labor docente, nas escolas e com as suas famílias, para continuar contando as suas histórias, em outro momento de suas vidas.

Tenho a intenção de retomar o contato com as colaboradoras desta pesquisa para compreender melhor o valor do diploma na vida delas já como ex-alunas de Pedagogia, portanto, egressas do PARFOR-Presencial. Esta seria uma forma de dialogar com as respostas que elas deram quando solicitei um olhar para o futuro da parte delas. Considerarei que numa história de vida em construção, além do olhar para o passado para montar um mosaico de como as escolhas passadas as tornaram ser quem são no tempo

presente, a partir das quais elas experimentaram e compartilharam conosco as “dores” e as “alegrias” de serem universitárias, existe um longo caminho possível de avanços e realizações a ser refletido, que pode fornecer pistas para um olhar mais humano para a trajetória profissional e formativa dessas professoras.

Isto significa pensar que esses relatos de vida certamente foram marcados também pelo que elas desejavam fazer após vivenciar esta experiência nova de formação e de mudança no *status*, considerando o capital escolar acumulado em relação à nova posição ocupada por elas nas suas respectivas famílias e na profissão docente.

Como assinalou um dos autores que me auxiliaram nesta caminhada:

As leis do mercado escolar são visíveis nas estatísticas capazes de mostrar que, desde o ingresso no ensino secundário até às universidades, a hierarquia dos estabelecimentos escolares ou então, no interior deles a hierarquia das seções e disciplinas segundo seu prestígio e segundo o valor escolar que conferem a seu público, corresponde estritamente à hierarquia destas instituições. (...) Logo, as classes e as frações de classes mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares. (BOURDIEU, 2009, p. 307-308)

No que diz respeito aos planos futuros explicitados pelas professoras-estudantes pergunto ainda:

- ✓ Será que as professoras-estudantes que participaram da pesquisa estarão cursando um programa de pós-graduação como 13 delas projetaram como expectativa para o ano seguinte após a formatura? O que este caminho pode indicar? Já tenho notícias de que, pelo menos três delas estão neste caminho.
- ✓ Será também que as colaboradoras estarão implementando inovações pedagógicas nas salas de aula? Rememoro que 12 professoras-estudantes

se projetaram realizando uma prática docente melhor, quando indagadas sobre perspectivas futuras.

- ✓ Será que encontrarei alguma colaboradora desta pesquisa assumindo a coordenação pedagógica das escolas como imaginaram quatro delas? Quais posturas pedagógicas elas estarão adotando em relação as necessidades de formação dos professores?
- ✓ Quem será que ampliou a carga horária de trabalho como oito delas se mostraram motivadas? Houve de fato melhorias salariais e mudanças nas suas carreiras após a conclusão do curso de Pedagogia?
- ✓ Se algumas se aposentaram, será que continuam cultivando o mesmo sentimento de realização sentido após a conclusão do curso, conforme anunciaram oito delas?
- ✓ Quais os caminhos trilhados por aquelas que não expressaram o que gostariam de fazer após a formatura? Seja porque estavam vivenciando um problema sério de saúde, proximidade da aposentadoria ou mesmo porque a conclusão do Ensino Superior foi algo tão forte por si só, que elas ainda não haviam acordado do “sonho vivido” plenamente na solenidade de formatura, que sequer conseguiam se pensar depois daquele grande e memorável dia.

E lá estou eu novamente pensando na Cerimônia de Colação de Grau, naquele dia em que as professoras-estudantes levaram para casa algo muito importante para si e para os seus familiares e amigos, que todos que chegaram até aqui na leitura deste trabalho identificam sobre o que estou a me referir...

Finalmente, volto-me para minha história e pergunto:

- ✓ Quem me conheceu como estudante do curso de Pedagogia regular da UFBA em 1995, será que imaginaria no que esta escolha significaria para minha vida e o que eu faria de posse deste diploma?

Penso que na condição de pesquisadora que assumiu refletir sobre questões que dizem respeito diretamente à condição docente, este seria um prazer e um encaminhamento importante a ser feito como um dos resultados futuros deste trabalho. Poder ter contato com estas companheiras de trabalho, através dos álbuns de formatura, com o olhar de amanhã no tempo de tradução que me sugeriu a leitura de Boaventura Santos no início deste trabalho. Espero e torço que se realize esta minha expectativa. Ai... quantas possibilidades, infinitos caminhos, interessantes percursos, quantas jogadas e configurações serão possíveis relatar...

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. Profissionalização Docente e Identidade – Narrativas na Primeira Pessoa. *In: SOUZA, Elizeu Clementino (ORG). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.* Porto Alegre/Salvador, EdIPUCRS e EDUNEB, 2006, p. 189-206.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na Nova LDB. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam.* 8 ed., São Paulo, Cortez Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. Márcia Ângela; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).
- ALBERTI, Verena. **História Oral: a Experiência do Cpdoc.** Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Tratamento das Entrevistas de História Oral do CPDOC.** Rio de Janeiro, CPDOC, 2005, 11p. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1505.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1505.pdf) Acesso em: 24 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Indivíduo e Biografia na História Oral.** Rio de Janeiro, CPDOC, 2000, 5p. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1525.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1525.pdf) Acesso em: 24 jan. 2012.
- ALMEIDA, Ana. Ultrapassando o Pai Herança Cultural Restrita e Competência Escolar. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis, Vozes, 2ª ed., 2000.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. O PROUNI e a “Democratização do Ensino Superior”: Explorações Empíricas e Conceituais. *In Anais Eletrônicos da 33 Reunião ANPED.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6232--Int.pdf>. Acesso 10 out 2013.
- AMARAL, Daniela Patti do. O Programa Universidade para Todos e a Ampliação do Acesso ao Ensino Superior: Diferentes Discursos, Dífceis Consensos. *In: Anais da 33 Reunião ANPED.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT116017--Int.pdf> . Acesso em: 10 out 2013.
- AMARAL, Ivette. Universidade Cinquentenária. *In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996).* Salvador, 1999.
- ANDRADE, Maria A. B. de; VERHINE, Robert E. **O Cenário da Educação Superior na Bahia: Diversificação e Oferta a partir dos Anos 90 e a Expansão dos Cursos de Licenciaturas.** Disponível em: [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0333.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0333.pdf) . Acesso em: 12 jun 2012.
- ANDRÉ, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. SIMÕES, Regina; CARVALHO, Janete M; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez/1999.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar.** 7 ed., São Paulo, Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *In: Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. BRZEZINSKI, Iria; LUDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de Grupos de Pesquisa do GT8 da ANPED. *In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 de jan. 2012.

ARAGÃO, Rita. Itinerários da Universidade. *In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Ousadia da Criação: Universidade e Cultura*. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros de e PAIVA, Edil Vasconcellos de. Políticas Públicas para a Universitarização de Professores no Estado do Rio de Janeiro. *In: Anais da 32 Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED*. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5490--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5490--Int.pdf)> Acesso em: 10 de nov. 2011.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *In: Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do VII Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília: ANFOPE, 2000.

ARRIBAS, Célia da Graça. Regionalizando o Mundo Social: configurações, campo e interações face a face. *In: PLURAL*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.19.2, 2012, p.51-68. Disponível em: [www.fflch.usp.br/ds/plural/edicoes/19\\_2/plural\\_v19n2\\_03.pdf](http://www.fflch.usp.br/ds/plural/edicoes/19_2/plural_v19n2_03.pdf) Acesso em: 05 fev. 2014.

AVELAR, Ediana Abreu. O Imaginário da Formatura: Um estudo sobre o pensamento dos formandos do curso de direito pertencentes à classe média. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro, Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Imaginário da Formatura: as Raízes da Cultura Bacharelesca na História do Brasil**. Rio de Janeiro, Iventura, 2012.

AZEVEDO, Paulo Ormindo de. A Universidade Vista do Tijolo. *In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)*. Salvador, 1999.

BALCÁZAR, Iêda. Economistas de 1963. *In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)*. Salvador, 1999.

BARBOSA, Raquel Lazzari (org). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e Práticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil: um Panorâma Nacional. *In: Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*. v.27, n.1, JAN/ABR.2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>> Acesso 15 jun. 2011.

BERBERT, José Augusto. Minhas Lembranças da Faculdade. *In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de*

**Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996).** Salvador, 1999.

BENAVENTE, Ana. A Reforma Educativa e a Formação de Professores. *In: Reformas Educativas e Formação de Professores.* Lisboa, EDUCA, 1992

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Continuada e Gestão da Educação.* São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN & BIKLEN. Investigação **Qualitativa em Educação: uma Introdução a Teoria e aos Métodos.** Portugal, Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. *In: Teoria e Educação*, n. 3, Pannonica, Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. A Ilusão Biográfica. *In: FERREIRA, M. M & AMADO, J (orgs). Usos & Abusos da História Oral.* Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de Sociólogo: Preliminares Epistemológicas.** São Paulo, Ed. Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma auto-análise.** Edições 70, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas.** 6 ed., São Paulo, Perspectiva Editora, 2005b.

\_\_\_\_\_. Espaço Social e Espaço Simbólico. *In: Razões práticas sobre a teoria da ação.* 8 ed., São Paulo: Papyrus, 2007a

\_\_\_\_\_. **Razões práticas sobre a teoria da ação.** 8 ed., São Paulo: Papyrus, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11. Ed., 2007b.

\_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de Educação.* 10 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de Educação.* 10 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. O Diploma e o Cargo: Relações entre o Sistema de Produção e o Sistema de Reprodução. *In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de Educação.* 10 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do Interior. *In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de Educação.* 10 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos.** Porto Alegre, 3 ed, Editora Zouk, 2008b.

BOAVENTURA, Edivaldo M. (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996).** Salvador, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Universidade Baiana.** Salvador, Edufba, 2009.

BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, Academisation, Universitarisation, Partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *In: Revista da Faculdade de Educação.* Vol. 23, n. 1-2, São Paulo, jan-dez, 1997. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=fr)> Acesso em: 25 jan. 2013.

BORGES, Cecília. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *In: Revista Educação e Sociedade.* Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. e BORGES, Maristela C. **A Pesquisa-participante: um momento da educação popular.** Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/19988/10662> Acesso em: 20 jan. 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *In: Rev. Ed. Popular*. Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> Acesso: 13 fev.2014

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Teoria como hipótese. *In: Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo, Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo, Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Entre questionários e entrevistas. *In: ZAGO, Nadir; ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº. 01/2002**. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1971.

\_\_\_\_\_. 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](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS)>. Acesso em: 02 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Relatório Comissão Especial de Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, maio, 2007 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. *In: BRASIL*. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, outubro de 2011. Disponível em: <portal.>

Mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_download&gid+9332&Itemid>  
Acesso em: 23 dez 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.755/2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto 11.502/2007. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009**, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais criados pelo Decreto 6.755/2009. Brasília, 2009. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª série**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de 5ª a 8ª série**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>.

Acesso em: 10 de mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular para formação dos professores da educação básica**. Brasília, 2002.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Trajetórias de Lutas de Movimentos Docentes. *In*: PASSOS, Mauro (Org.) **A Mística da Identidade Docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011 (Coleção Edvgere).

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam**. São Paulo, Cortez Editora, 8. ed., 2003.

BRZEZINSKI, Iria. A Formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. *In*: **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam** São Paulo, Cortez Editora, 8. ed., 2003.

\_\_\_\_\_. Política de Formação de Professores: a Formação do Professor “Primário” na Lei n 9.394/96 e em seus desdobramentos. *In*: **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam** São Paulo, Cortez Editora, 8. ed., 2003.

\_\_\_\_\_ e GARRIDO, ELSA. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**., Dez 2001, n.18, p.82-100.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.29, n.105, set./dez. 2008.

BUENO, Belmira Oliveira. Et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 4, n. 1, 1993.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482/37220> Acesso: 11 fev 2014.

CABRAL, Grace Gotelip. Formação Superior de Professores em Serviço e Práticas Pedagógicas: Análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre. *In*: **Tese de Doutorado**. Minas Gerais, UFMG, 2010.

CABRAL, Maria L. **A Universidade e a Formação de Professores**. Faro, Ed. Universidade do Algarve, 2002.

CAMARGO, Aspácia. Quinze Anos de História Oral: Documentação e Metodologia. *In* ALBERTI, Verena. **História Oral: a Experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

- CARDOSO, Suzana A. M. Festejar é preciso. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Unesco, Brasil, 2003.
- CARVALHO, Anna Paula de. Ritual de formatura da Escola de Enfermagem de Manaus: representações objetais e significados para os egressos no período de 1955 - 2010. **Dissertação de Mestrado**. Manaus: UFAM, Mestrado em Enfermagem, 2012.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma Análise Crítica do Financiamento do PROUNI: Instrumento de Estímulo à Iniciativa Privada e/ou Democratização do Acesso à Educação Superior? *In* **Anais Eletrônicos da 34 Reunião ANPED**. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%20int.pdf>> Acesso: 17.mai.2012.
- \_\_\_\_\_. Política para o Ensino Superior no Brasil ('95-2006): Ruptura e Continuidade nas Relações Entre Público e Privado. *In* **Anais Eletrônicos da 29 Reunião ANPED**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>> Acesso: 17.maio.2012
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade: a era da informação economia, sociedade e cultura**. 6 ed, v II, São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (Org). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. e GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *In*: **Linhas Críticas**. Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5375/4480>> Acesso em: 17 mai 2012.
- CATANI, Denice Bárbara. Profissão docente, trabalho e conhecimento no campo educacional brasileiro. *In*: PASSOS, Mauro (Org.) **A Mística da Identidade Docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011 (Coleção Edvgere).
- \_\_\_\_\_. Estudos da História da Profissão Docente. *In*: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. Profissão docente, trabalho e conhecimento no campo educacional brasileiro. *In*: PASSOS, Mauro (org) **A Mística da Identidade Docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte, MG, ed. Fino Traço, 2011 (Coleção Edvgere).
- CATRIB, Ana Maria F. GOMES, Simone da C.; CUNHA, Gonçalves, Fernanda Denardin. *In*: **Série Documental: Relatos de Pesquisa**. INEP, Brasília Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9E42B24E-99D1-4885-8993-1F5F6588EA1B%7D\\_mioloRELATOSDEPESQUISA38.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9E42B24E-99D1-4885-8993-1F5F6588EA1B%7D_mioloRELATOSDEPESQUISA38.pdf)> Acesso em 25 jan 2013.
- CERRI, Fernando Luis; SILVA, José Alexandre. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, Conceitos e influências na pesquisa educacional. *In*: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 171 – 198. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013171> Acesso em: 14 fev. 2014.
- CERTAU, Michel de . **A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 17 ed, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011 (tradução de Ephraim Ferreira Alves).
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificidades e Desafios de uma Área de Saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan/abr, 2006.

- \_\_\_\_\_. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 1992. Disponível em: [www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf](http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf) Acesso em: 30 out. 2012.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A Vitória Colegial* registros de sucesso escolar nos anos 1950 *In: Revista Brasileira de História da Educação*. n.º 23, maio/ago. 2010. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/42/42](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/42/42) Acesso em: 14 fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. O Céu é o Limite: a Educação Escolar da Elite Carioca nos Anos 1950. *In: ANAIS da ANPED*. GT-14: Sociologia da Educação. Disponível em: [31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-3931--Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-3931--Int.pdf) Acesso em: 17 fev. 2014.
- CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COLLINS, Randall. **The Credential society**. New York: Academic Press, 1979.
- Estratificação situacional: uma teoria micro macro de desigualdade. *In: Boletim* \_\_\_\_\_ **SOCED**. N. 6, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>. Acesso 29 jan. 2014.
- COSTA, Marcio da. Prestígio e Hierarquia Escolar: um estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez, 2008.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. *In: Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.
- COULON, Alain. **A Condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador, EDUFBA, 2008.
- CRUZ, Thomas. De Estudante a Professor. *In: BOAVENTURA*, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- CRUZ, Gisele B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e Formação com Pedagogos Primordiais**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2011.
- CUNHA, CHARLES MOREIRA. **Memórias de Professores: convocações do presente** (Tese de Doutorado). Minas Gerais, UFMG, 2010.
- CUNHA, Maria Couto. A Dinâmica e os Fatores Condicionantes da Criação de Cursos da Educação Superior no Estado da Bahia. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_ e COSTA, Jean Mário Araújo. As políticas de formação valorização e profissionalização do Magistério da Educação Básica no Brasil: uma nova agenda *In: ANAIS XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE (1961 – 2011)*, 2001, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ e GOMES, Cristiane da Conceição. As políticas de valorização dos profissionais da educação como objeto da produção acadêmica recente. *In: Revista FACED*. Salvador, n. 12, jul/dez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Relatório n. 02 da Pesquisa “A problemática da formação e profissionalização do magistério da Educação Básica no Estado da Bahia”**. Salvador/BA, Fapesb, 2010 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. **Relatório n. 03 da Pesquisa “A problemática da formação e profissionalização do magistério da Educação Básica no Estado da Bahia”**. Salvador/BA, Fapesb, 2010 (mimeo).

- D'AVILA, Cristina Maria. Universidade e Formação de Professores: Qual o Peso da Formação Inicial sobre a Construção da Identidade Profissional Docente? *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias & HETKOWSKI, Tânia (orgs). **Memória e Formação de Professores**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- DELORS, Jacques et. All. **Educação um Tesouro da Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo, Cortez, 2002.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. Classificação e valor na reflexão sobre a identidade social. *In*: **A aventura antropológica**. Paz e Terra, 3 ed., 1986.
- DUBET, F. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. *In*: **Contemporaneidade e Educação**. n. 03, mai/ago. 1998
- DUBET, F. A Escola e a Exclusão. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, julho de 2003 .
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 17. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Estudos Culturais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p 133-167.
- ELIAS, NORBERT. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1994 (Volume 1).
- \_\_\_\_\_. **Mozart: a sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1995.
- \_\_\_\_\_. e SCOTSON, JOHN. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar, Ed., 2000.
- ESTRELA, Albano. Formação Contínua de Professores: uma Exigência para a Inovação Educacional. *In*: **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa, EDUCA, 1992.
- EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais, Privatização e Formação do Professor no Brasil**. Disponível em: <[www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/capitulodelivro.pdf](http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/capitulodelivro.pdf)>. (ultimo acesso em 28 de janeiro de 2012).
- FANFANI, T.E. **La Condición Docente: Análises Comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguayais**. Buenos Aires, Editores Argentina, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. *In*: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FARIA, Sérgio F. Santos. UFBA: Compromisso e Esperança. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. *In*: SOUZA, Elizeu C. (org). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, BA, EDUFBA, 2011.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRANCHI, Eglê Pontes (Org.) **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, 2007.
- FREYRE, Gilberto. Universidade Viva. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. EGBA, Salvador, 1999.

FREUND, Cristina Spolidoro. Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I; MACHADO, Joaquim. Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. *In: Atas de Comunicações e Posters do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. N° 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000. Disponível em: <[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP\\_6-47.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6757/1/RGP_6-47.pdf)> Acesso em: 25 jan 2013.

s do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORNARI, Liege Maria Sitja. Uma Maneira Singular de Estar no Mundo: Ser Professor. **Tese de Doutorado em Educação**. Salvador, Bahia, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, Jan/Abr. 2008, v. 13, n. 37.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final da Pesquisa Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros**. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita, junho 2011.

\_\_\_\_\_, BARRETO, Elba, ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1 ed., 2008.

GENTILI, Pablo. As Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. *In: As Políticas Educacionais no Contexto da Globalização*. Ilhéus: Editus, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed, Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, Ivo F. Dar Voz ao Professor: as Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. *In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1995.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri; CERIBELLI, Renata de Fátima. Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores. **Revista metáfora educacional** – versão *online*, n. 9. dez./2010. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. (último acesso em 19 de janeiro de 2012).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado? *In: VEIGA, Ilma Passos A & CUNHA, Maria Isabel da*.

**Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. São Paulo: Papirus, 1999.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito. Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão

- docente. **Dissertação de Mestrado**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.
- \_\_\_\_\_. Estudo sobre os Saberes dos Professores do Ensino Fundamental a partir de uma Aproximação do Conceito de Autonomia. *In: ANAIS 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambú, 2005.
- \_\_\_\_\_. Representações de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas durante a Preparação para o Vestibular: reflexões sobre a continuidade dos estudos em trajetórias familiares de baixa-renda. *In: Anais da ANPED*. Caxambú, 2007. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4579--Int.pdf> Acesso em: 22 fev. 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 3. ed., 1999 (coleção Identidade e Cultura na Pós-modernidade).
- HANGUETTE, Teresa Maria F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petropolis, Vozes, 1987.
- JORNAL ATARDE. **Capital Estrangeiro Muda o Perfil do Ensino Superior**. *In: www.atarde.com.br*. Salvador, 29 de agosto de 2009. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/noticias/1218758> . Acesso em: 18 ago. 2013
- KRUSCHEWSKY, Gabino. Lembranças Acadêmicas. In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentenário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- INEP. Censo do Professor 2009. Disponível em: [portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas](http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas) Acesso em: 22 fev. 2014.
- LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação das Identidades. *In: Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1liss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 07 jan 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. Anped, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.
- MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. Quem Tem Medo da Universidade? Novas Possibilidades e Outras Culturas Acadêmicas na Formação do Professores em Exercício. *In: Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- MALERBA, Jurandir. A Influência Intelectual de Nobeit Elias. *In: Mediações Revista de Ciências Sociais*. V.9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9047/7572> Acesso em: 10 fev. 2014.
- LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre, Artmed, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999.
- LEITE, Geraldo. Os Primeiros Passos. In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentenário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- LELLIS, Isabel. Profissão Docente: uma rede de histórias. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio/jun./jul./ago., 2001.
- \_\_\_\_\_. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 1996.
- \_\_\_\_\_. Do ensino de conteúdo aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 74, 2001 (Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação).

- LESSARD, Claude. Reformas Curriculares e Trabalho Docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança. *In: Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 68, dez. 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ensino\\_mutuo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_mutuo.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A Política Brasileira de Formação de Professores: Repercussões sobre o Trabalho Docente. *In: ANAIS SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE*, Rio de Janeiro, UERJ, n.9, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_politica\\_brasileiradeform.doc](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileiradeform.doc)> Acesso 22 jan. 2012.
- MARQUES, Maria Inês. **UFBA na Memória 1946-2006**. Salvador, Edufba, 2010.
- MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *In: Revista IberoAmericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos, n. 19, 1999, p. 147-207. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.pdf>>. Acesso 17 jan. 2012.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. *In: MORAES, Luisa Emilia. Adeus professores...o curso de magistério acabou. Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- NERY, Salete. Pontes: proximidades e distanciamentos entre as propostas de sociologia de Georg Simmel, Pierre Bourdieu e Norbert Elias. *In: Teoria & Pesquisa*. Vol. XVI, n. 02, jul/dez, 2007.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992a.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Lisboa, Portugal: Porto, 1992b.
- \_\_\_\_\_. A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a Formação de Professores. *In Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, EDUCA, 1992c.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.
- \_\_\_\_\_. Relação Escola – Sociedade: Novas Respostas para um Velho Problema. *In: SERBINO, Raquel V et alii (org). Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, n, 1, jan/jun, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, n, 1, jan/jun, 1999b. p. 11-20.
- NORONHA, Gabriel Vieira. ROCHA, Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto. Elias e Bourdieu - Para uma sociologia histórica, ou seria uma história sociológica? *In: Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-58, 30 mar. 2008. Anual. Disponível em: <[www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 14 fev. 2011.
- NOSELLA, Paolo. A Pesquisa em Educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan/abr, 2010.
- NUNES, Célia M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação e Sociedade: Dossiê sobre os saberes docentes*, nº 74, 2001.

- OLIVEIRA, Maria Ivete R. Aprendendo a ser. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: aquém e além de Bourdieu. *In*: **Mana**. vol.11 no.2 Rio de Janeiro Oct. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132005000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132005000200008&script=sci_arttext) Acesso em: 12 fev. 2014.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Metas Educativas 2021: A Educação que Queremos para a Geração dos Bicentenários. *In*: **Conferência Ibero-americana de Educação OEI**. El Salvador, 19 de maio de 2008. Disponível em: [http://www.oei.es/metas2021/metas2021\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf) Acesso em 22 fev. 2014.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólicos** Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 5. ed, São Paulo: UNICAMP, 2002.
- PACHECO, Maria Tereza Medeiros. Lembranças da Faculdade do Terreiro. *In* BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- PAIXÃO, Lucíola Licínio de Castro & DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias Escolares e Prática Profissional de Docentes das Camadas Populares *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/04.pdf) Acesso em: 22 dez 2013.
- PASSOS, Elizete da Silva. **A educação das virgens. Um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês**. Rio de Janeiro, Ed. Univ. Santa Ursula, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Palcos e Plateias – as representações de gênero na faculdade de filosofia**. Salvador, NEIM, FFCH-UFBA, 1999.
- PASSOS, Mauro (Org.) **A Mística da Identidade Docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011 (Coleção Edvgere).
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. *In*: **Estudos Avançados**. V.15, n. 42, 2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf) Acesso em: 18 mai 2012.
- PEREIRA, Gilson R. de M; CATANI, Denice B; CATANI, Afrânio M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos de área. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782001000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: 23 nov. 2012.
- PERONI, Vera, & ADRIÃO, Theresa (orgs). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xâma, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Porto Editora, 1999.
- PIMENTEL, Alamo & CUNHA, Maria Couto (Org). **Palavras entre cruzadas: escritos de formação de professores**. Salvador, EDUFBA, 2012.
- \_\_\_\_\_. Formação, transformação e afirmação. *In*: FARTES, Vera & SANTOS, Adriana Paula O (Org). **Formação, Trabalho, Sujeito e Conhecimento: a Escuta de Conceitos Enredados no cotidiano do Sujeito**. Salvador, EDUFBA, 2010.
- POLLAK, Memória, Esquecimento, Silêncio. *In*: **Estudos Históricos**. V.2, n. 3, 1989.

- POPKEWITZ, Thomas e PEREYRA, Miguel A. Práticas de Reforma na Formação de Professores em Oito Países: Esboço de uma Problemática. *In: Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, EDUCA, 1992.
- PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- PORTELLI, Alessandro. A Forma Oral da Lei: O Processo 7 de Abril e a História. *In: Ensaios de História Oral*. São Paulo, Letra e Voz, 2010 (Coleção Idéias).
- \_\_\_\_\_. **Ensaios de História Oral**. São Paulo, Letra e Voz, 2010 (Coleção Idéias).
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; RAMOS, Tacita Ansanello & ROSA, Maria Inês Petrucci. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez, 2008.
- PREAL. Boletim da Educação no Brasil “Saindo da Inércia”. *In: Relatório Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe*, 2009.
- RIBEIRO FILHO, Aurino. Relembrações de um caminhar. In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- RIOS, Renata Lerina F. As Formaturas nas Universidades: Cerimônia ou Espetáculo? *In: Resumo da IV Mostra de Pesquisa da Pós-graduação da PUCRS*. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: [www.pucrs.br/.../70248-RENATA\\_LERINA\\_FERREIRA\\_RIOS.pdf](http://www.pucrs.br/.../70248-RENATA_LERINA_FERREIRA_RIOS.pdf) Acesso em: 21 jan. 2014.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Gênese e desenvolvimento da Escola Normal de Juiz de Fora. *In: PASSOS, Mauro (Org.) A Mística da Identidade Docente: tradição, missão e profissionalização*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011 (Coleção Edvger).
- RODRIGUES, Eliana. Quarenta Anos de Dança. In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentenário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 11. ed., 1989.
- ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, 2ª ed., 2000.
- ROSA, Dora Leal, LORDELO, José Albertino C, RAMOS, Rosemary, MORAES, Mariana, SILVA, Wendy. A escolha de Maria: um perfil do Curso Normal Superior na Bahia. *In: Revista Gestão em Ação*. Salvador, v. 9, n. 01, jan/abr, 2006.
- RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Ousadia da Criação: Universidade e Cultura**. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- SÁ, Maria Roseli Brito Gomes de. A Hermenêutica de um Currículo: O Curso de Pedagogia da UFBA. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org). **Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos**. Edufba, Salvador, 2001.
- \_\_\_\_\_ e SANTOS e Georgina G. Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador, EDUFBA, Salvador, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 7 ed, v. 1, São Paulo, Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed., São Paulo, Cortez Editora, 2010.

- SANTOS, Leda Jesuíno. De Repente, no Último Verão... In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- SANTOS, Roberto. A UFBA no seu Cinquentenário. In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- SARTI, Flávia Medeiros. Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005. Disponível em:  
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072008-143942/pt-br.php>>  
Acesso em: 25 jan 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.
- SENNA, Renato de M. Reminiscências da FAMED. In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- SENA, Consuelo Pondé. Minha Querida Faculdade de Filosofia. In: BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- SERON, Antonio Guerrero. Professorado, Educação e Sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, agosto, 2002. p. 60-70.
- SCHÖN, Donald A. **Buscando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- \_\_\_\_\_ e VALLE, Ione Ribeiro. A Formação dos Professores no Brasil e em Santa Catarina: do Normalista ao Diplomado na Educação Superior. In NASCIMENTO, Antônio Dias & HETKOWSKI, Tânia (orgs). **Memória e Formação de Professores**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. Vale do Rio Sinos, Unisinos, Coleção Ideias, 2001.
- SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. In: **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA, Adriana Rocha da e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Formação Continuada de Professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **Revista QUAESTIO** Sorocaba, São Paulo, v. 10 n. 1/2, p. 185 – 208. maio/nov. 2008.
- SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, nº 72, Campinas, 2000.
- SILVA, Elzamir Gonzaga; TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender**. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2003.

- SILVA, Thais França. Thais França da Silva. Mulheres e Trabalho a tempo parcial: (im)possibilidade de inserção laboral? *In: ANAIS XIV Congresso Brasileiro de Sociologia do Centro de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3718&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3718&Itemid=171) Acesso em: 21 dez 2013.
- SILVA, José Carlos de Araújo. Viver do Magistério na Bahia Imperial. *In: Revista da FAEBA*. Salvador, nº 13, jan./junho, 2000.
- SILVEIRA, Geraldo Milton. HUPES, ontem e hoje. In BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *In Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 12, n. 20, jul/dez, 2003.
- \_\_\_\_\_. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. *In: Tese de Doutorado*. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador, 2004.
- \_\_\_\_\_. (Auto)Biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação. *In* NASCIMENTO, Antônio Dias & HETKOWSKI, Tânia (orgs). **Memória e Formação de Professores**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- \_\_\_\_\_. Memória, (auto) biografia e formação. *In: BRITO, Maria dos Remédios e CHAVES, Sílvia Nogueira. Formação e Docência: Perspectivas da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica*. Pará, Ed. Cejup, 2011.
- \_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. *In: Educação*, vol. 34, núm. 2, mai-ago, 2011, pp. 213-220, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058012> Acesso em: 21 fev. 2014.
- SOUSA, José Vieira de. Aumento de Vagas Ociosas na Educação Superior Brasileira (2003-2008): Redução do Poder Indutor da Expansão Via Setor Privado? *In: Anais Eletrônicos da 33 Reunião ANPED*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6552--Int.pdf> Acesso em: 2 nov 2013.
- STAKE, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa, 3 ed, Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- STOER, Stephen. A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. *In: Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, EDUCA, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARUNI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.
- THERRIEN, Jacques; LOIOLA Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, nº 74, 2001 (Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação).
- TOMMAS, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Maria Licia. A Formação de Professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [teses.ufrj.br/FE\\_D/MariaLiciaTorres.pdf](http://teses.ufrj.br/FE_D/MariaLiciaTorres.pdf) Acesso em: 24 de mai. 2012.

- TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMAS, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.
- THURLER, Mônica Gather; PERRENOUD, Phipippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *In*: **Histórico da UFBA**. Disponível em: <<http://www.aai.ufba.br/index.php?lang=pt-br&url=historico-da-ufba>> Acesso em 25 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Regulamento de Colação de Grau**. Disponível em: Regulamentação de outorga de grau pela UFBA.doc - yimg.com. Acesso em: 12 fev. 2014.
- VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. *In*: PREAL. Rio de Janeiro, Série PREAL Documentos , 2003.
- VARGAS, Helena Hustana, PAULA, Maria de Fátima Costa de. Novas Fronteiras na Democratização da Educação Superior: O Dilema Trabalho e Estudo. *In*: **Anais Eletrônicos da 29 Reunião ANPED**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%20int.pdf>> Acesso em: 20 de dez 2013.
- VEIGA, Cláudio. Na Antiga Faculdade de Filosofia. *In* BOAVENTURA, Edivaldo M (org). **UFBA: Trajetória de uma Universidade do Centenário de Edgard Santos ao Cinquentenário da Universidade Federal da Bahia (1946-1996)**. Salvador, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos A & CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, 2ª ed., 2000.
- VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. *In*: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 8. ed. Campinas, 1998.
- \_\_\_\_\_(org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- WEBER, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. *In*: **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, mai/ago, v 11, n. 32, 2006.
- ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>	
Nome:	
E-mail e telefone:	
1.3 Sexo:	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
1.4 Faixa etária	<input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos <input type="checkbox"/> 35 a 40 anos <input type="checkbox"/> 40 a 45 anos <input type="checkbox"/> 45 a 50 anos <input type="checkbox"/> 50 a 55 anos <input type="checkbox"/> 55 a 60 anos <input type="checkbox"/> mais de 60 anos
1.5 Estado civil:	<input type="checkbox"/> solteira <input type="checkbox"/> casada <input type="checkbox"/> viúva <input type="checkbox"/> separada
1.6 Tem filhos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	1.6.1 Quantos? _____
1.7 Município de origem:	
1.8 Município que mora:	
Religião <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim	1.9.1 Qual? _____
<b>INFORMAÇÕES FAMILIARES</b>	
2.1 Posição na família:	
<input type="checkbox"/> chefe de família individual <input type="checkbox"/> chefe de família compartilhado	
<input type="checkbox"/> dependente <input type="checkbox"/> outra    - Qual? _____	

<p>Mora com quantas pessoas? _____</p> <p>2.2.2 Descreva cada uma delas (nome, idade, grau de parentesco ou relação, formação e ocupação):</p> <p><b>Obs.: utilizar o quadro específico para esta resposta no versão.</b></p>
<p>2.3. Sua renda mensal em salários mínimos (referência R\$545,00):</p> <p>( ) 1 a 2 salários mínimos      ( ) 2 a 3 salários mínimos      ( ) 3 a 4 salários mínimos</p> <p>( ) 4 a 5 salários mínimos      ( ) 5 a 6 salários mínimos      ( ) 6 a 7 salários mínimos</p> <p>2.3.1 Renda total da sua casa em salários mínimos:</p> <p>( ) 1 a 2 salários mínimos      ( ) 2 a 3 salários mínimos      ( ) 3 a 4 salários mínimos</p> <p>( ) 4 a 5 salários mínimos      ( ) 5 a 6 salários mínimos      ( ) 6 a 7 salários mínimos</p> <p>( ) 5 a 6 salários mínimos      ( ) 6 a 7 salários mínimos      ( ) 7 a 8 salários mínimos</p> <p>( ) 8 a 9 salários mínimos      ( ) mais de 10 salários mínimos</p>
<p>Moradia</p> <p>2.4.1 Tipo:    ( ) casa      ( ) apartamento      ( ) vilage</p> <p>2.4.2 Situação: ( ) aluguel    ( ) própria      ( ) cedida    ( ) financiada</p>
<p><b>FORMAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR</b></p>
<p>Ensino Fundamental</p> <p>3.1.1 Tipo de escola:    ( ) comunitária      ( ) particular      ( ) pública    ( ) conveniada</p>
<p>Ensino Médio</p> <p>3.2.1 Tipo de escola:    ( ) comunitária      ( ) particular      ( ) pública    ( ) conveniada</p>
<p>2Curso:                    ( ) formação geral</p> <p>                              ( ) técnico-profissionalizante - Qual? _____</p> <p>3.2.3 Ano de conclusão: _____</p>
<p>Ensino Superior</p>

3.3.1	Curso: _____	3.3.2
Instituição: _____		
3.3.3 Situação:    ( ) completo    ( ) incompleto    ( ) cursando		
3.3.4 Ano de ingresso: _____		3.3.5 Ano de conclusão: _____
3.3.6 No caso de curso superior incompleto, informar motivo da desistência:		
3.5 Escolaridade dos Familiares:		
3.5.1 Avó materna: _____		3.5.4 Pai: _____
3.5.2 Avó paterna: _____		3.5.5 Avô paterno: _____
3.5.3 Mãe : _____		3.5.6 Avô materno: _____
		3.5.7 Companheiro _____
3.5.8 Familiares com nível superior:		
<b>OBS.: utilizar o quadro específico para esta resposta no verso.</b>		
<b>INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS</b>		
4.1 Ocupação atual em escola:		
4.1.1 Nome da escola: _____		
4.1.2 Município: _____		
4.1.3 Rede de Ensino:    ( ) particular    ( ) comunitária    ( ) pública		
4.1.4 Tempo de serviço:		
( ) menos de 1 ano    ( ) 1 a 5 anos    ( ) 5 a 10 anos    ( ) 10 a 15 anos    ( ) 15 a 20 anos    ( ) mais de 20		

## 4.1.5 Tipo de vínculo empregatício:

CLT       contrato temporário       concursado       outro - Qual? \_\_\_\_\_

## 4.1.6 Cargo:

professor Educação Infantil

professor 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental

professor do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental

Disciplina(s): \_\_\_\_\_

professor do Ensino Médio

Disciplina(s): \_\_\_\_\_

coordenador pedagógico

diretor da escola

vice-diretor

Outro      Qual? \_\_\_\_\_

## 4.1.7 Carga horária:

20 horas       30 horas       40 horas       outra - Qual? \_\_\_\_\_

## 4.2 Informações 2 escola (se houver):

4.2.1 Nome da escola: \_\_\_\_\_

4.2.2 Município: \_\_\_\_\_

4.2.3 Rede de Ensino:       particular       comunitária       pública

## 4.2.4 Tempo de serviço:

menos de 1 ano       1 a 5 anos       5 a 10 anos       10 a 15 anos       15 a 20 anos       mais de 20 anos

## 4.2.5 Tipo de vínculo empregatício:

CLT       contrato temporário       concursado       outro - Qual? \_\_\_\_\_

## 4.2.6 Cargo:

professor Educação Infantil

professor 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental

professor do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental

Disciplina(s): \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> professor do Ensino Médio Disciplina(s): _____ <input type="checkbox"/> coordenador pedagógico <input type="checkbox"/> diretor da escola <input type="checkbox"/> vice-diretor <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____  4.2.7 Carga horária: <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> outra - Qual? _____	
4.3 Trabalho fora da área da educação  4.3.1 Empresa: _____  4.3.2 Cargo ou função: _____  4.3.3 Tempo: <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20  4.3.4 Carga horária: <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> outra – Qual? _____	
Ocupação de seus familiares  4.4.1 Avó paterna: _____  4.4.2 Avô paterno: _____  4.4.3 Mãe: _____	4.4.4 Pai: _____  4.4.5 Avó materna: _____  4.4.6 Avô paterno: _____  4.4.7 Companheiro _____
<b>ACESSO A BENS CULTURAIS E DE CONSUMO</b>	
5.1 Assinale os bens de consumo presentes na sua casa:  <input type="checkbox"/> TV, som, DVD                      Há quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> geladeira, fogão                      Há quanto tempo? _____	

<input type="checkbox"/> micro-ondas	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> computador	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> impressora	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> notebook	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> internet	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> celular	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> telefone fixo	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> TV a cabo	Há quanto tempo? _____
<input type="checkbox"/> máquina de lavar	Há quanto tempo? _____

## LAZER

5.2.1 Frequenta o Teatro?  não  sim

5.2.1.1 Frequencia que vai ao teatro:

- 1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre  
 1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.1.2 Um espetáculo que assistiu e gostou: \_\_\_\_\_

5.2.3 Ida ao Museu  não  sim

5.2.3.1 Periodicidade que frequenta museus:

- 1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre  
 1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.3.2 Indique um bom museu: \_\_\_\_\_

5.2.5 Frequenta Restaurantes?  não  sim

5.2.5.1 Periodicidade que vai a restaurantes:

- 1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre  
 1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.5.2 Indique um bom restaurante: \_\_\_\_\_

5.2.2 Frequenta o Cinema  não  sim

5.2.2.1 Frequencia que vai ao cinema:

- 1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre

1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.2.2 Último filme que assistiu e mais gostou: \_\_\_\_\_

5.2.4 Costuma ir à Praia?       não       sim

5.2.4.1 Periodicidade que vai à praia:

1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre

1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.6 Listar outros tipos de lazer:

5.2.6.1 Tipo1: \_\_\_\_\_

5.2.6.2 Periodicidade:

1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre

1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.2.6.3 Tipo2: \_\_\_\_\_

5.2.6.2 Periodicidade:

1 vez por semana       1 vez ao mês       1 vez por trimestre

1 vez por semestre       1 vez ao ano       raramente (menos de 1 vez por ano)

5.3 Quantidade e tipos de livros presentes em sua casa:

5.3.1 Literatura

menos de 10 volumes       entre 10 e 20 volumes       entre 20 e 30 volumes

entre 30 e 40 volumes       entre 40 e 50 volumes       entre 50 e 100 volumes

entre 100 e 150 volumes       mais de 150 volumes

5.3.3 Didáticos:

menos de 10 volumes       entre 10 e 20 volumes       entre 20 e 30 volumes

entre 30 e 40 volumes       entre 40 e 50 volumes       entre 50 e 100 volumes

entre 100 e 150 volumes       mais de 150 volumes

5.3.2 Educação

menos de 10 volumes       entre 10 e 20 volumes       entre 20 e 30 volumes

entre 30 e 40 volumes       entre 40 e 50 volumes       entre 50 e 100 volumes

entre 100 e 150 volumes       mais de 150 volumes

5.3.4 Outros tipos de livros/ quantos:

---



---

Indique um ou mais livros que você leu para:

5.4.1 uma criança: \_\_\_\_\_

5.4.2 um jovem: \_\_\_\_\_

5.4.3 um professor: \_\_\_\_\_

5.4.4 um diretor de escola: \_\_\_\_\_

5.4.5 um secretário de educação: \_\_\_\_\_

5.4.6 um presidente da república: \_\_\_\_\_

Como costuma se informar? ( ) TV ( ) internet ( ) jornais e revistas

( ) Outra forma Qual? \_\_\_\_\_

1 Você tem assinatura de alguma revista ou jornal?

( ) não ( ) sim

5.5.1.1 Desde quando? \_\_\_\_\_

Familiaridade com outro idioma: ( ) não ( ) sim

5.6.1 Quais idiomas:

Inglês ( ) compreende ( ) fala ( ) lê ( ) escreve

Espanhol ( ) compreende ( ) fala ( ) lê ( ) escreve

Alemão ( ) compreende ( ) fala ( ) lê ( ) escreve

Francês ( ) compreende ( ) fala ( ) lê ( ) escreve

Outra – Qual? \_\_\_\_\_ ( ) compreende ( ) fala ( ) lê ( ) escreve

#### GOSTO MUSICAL

1 Gosta de música ( ) sim ( ) não

2 Tipo predileto de música:

( ) samba ( ) MPB ( ) pagode ( ) Pop e rock ( ) reggae

( ) forró ( ) sertanejo ( ) axé ( ) clássica/erudita ( ) hap

( ) gospel ( ) outros – Quais? \_\_\_\_\_

3 Som de Instrumento predileto na melodia da música:

( ) piano ( ) pandeiro ( ) gaita ( ) violão ( ) guitarra

( ) reco-reco ( ) baixo ( ) bateria ( ) nenhum ( ) Outros

Quais? \_\_\_\_\_

4 Sabe tocar um instrumento musical? ( ) não ( ) sim

5.5.4.1 Qual (is)? \_\_\_\_\_

5.5.4.2 Aprendeu com que idade? \_\_\_\_\_

## **SOBRE O ENSINO SUPERIOR**

### 6.1 VESTIBULAR

6.1.1 Já prestou vestibular antes do PARFOR? ( ) Não ( ) Sim

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Foi aprovado? \_\_\_\_\_

6.1.3 O que lhe levou a se inscrever na Plataforma Freire para fazer o curso do PARFOR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.1.4 O que lhe levou a escolher cursar Pedagogia entre as demais licenciaturas oferecidas no PARFOR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 6.2 INGRESSO, PERMANÊNCIA E PERSPECTIVA DE CONCLUSÃO DO CURSO

6.3.1 Qual o seu sentimento e expectativa em relação ao início do curso? Você lembra?

---



---



---

6.3.2 Liste as dificuldades pessoais e profissionais que enfrenta para permanecer no curso:

Pessoais: \_\_\_\_\_

---



---

Profissionais: \_\_\_\_\_

---



---

6.3.2.1 Você recebe apoio da família para continuar no curso? ( ) não ( ) sim

e tipo de apoio?

---



---



---

6.3.2.2 Você recebe apoio da secretaria de educação para continuar no curso? ( ) não ( ) sim

Que tipo de apoio?

---



---



---

6.3.2.3 Você recebe apoio da escola que trabalha para continuar no curso? ( ) não ( ) sim

Que tipo de apoio?

---



---



---

6.3.2.4 O que acontece com a turma que você leciona na semana que você está participando do curso?

( ) os alunos ficam sem aula ( ) há um professor substituto

( ) os alunos recebem atividade para fazer em casa ( ) a direção/coordenação assume a sala

( ) outros Quais? \_\_\_\_\_

6.3.3 Quais vantagens suas colegas de trabalho que ainda não concluíram e já concluíram um curso superior acham que você tem ao cursar o PARFOR-UFBA?

Colegas de profissão que não tem curso superior: \_\_\_\_\_

Colegas de profissão que possuem curso superior:

6.3.4 Quais vantagens você acha terá ao concluir o curso de Pedagogia do PARFOR?

6.3.5 Quais direitos você terá assegurado pelo Plano de Carreira do seu município após a conclusão do curso de Pedagogia do PARFOR?

5.1 O que você acha do Plano de Carreira do seu município?

6.3.6 Qual o valor do seu diploma de nível superior para sua identidade pessoal e profissional?

Pessoal: \_\_\_\_\_

Profissional: \_\_\_\_\_

6.3.7 Qual o valor do seu diploma de nível superior para sua família?

6.3.8 O que você acha que significa para a sua rede de ensino a conclusão do seu curso superior?

6.3.9 O que você acha que significa para a sua escola a conclusão do seu curso superior?

6.3.10 O que você acha que significa para os seus futuros alunos a conclusão do seu curso superior?

**OPINIÃO SOBRE TEMAS LIGADOS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

7.1 O que você pensa sobre a exigência do Estado de que os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenham um curso superior?

---

---

---

7.2 Como você se sentiu, quando não havia ingressado em um curso superior, em relação à exigência de ensino superior para os professores da Educação Básica quando a LDB (Lei 9394/96) foi aprovada?

---

---

---

7.3 Como você se sente hoje, que está cursando uma licenciatura, em relação à exigência de ensino superior para os professores da Educação Básica?

---

---

---

**EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS**

8.1 O que você pretende fazer em termos de atuação profissional depois de formada?

No ano seguinte:

---

---

---

5 anos depois de formada:

---

---

---

10 anos depois de formada:

---

---

## APÊNDICE B – TERMO DE CONCESSÃO DA ENTREVISTA



### TERMO DE CONCESSÃO DA ENTREVISTA

Declaro, para os devidos fins que eu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, fui entrevistada pela pesquisadora Marta Lícia Teles Brito de Jesus, nos dias XXXXXXXXXX, com o objetivo de fornecer informações relevantes sobre a minha história de vida para a pesquisa de doutorado que tem o título provisório: “O valor simbólico do diploma de graduação para os professores da Educação Básica: um estudo de caso sobre a turma de Pedagogia da UFBA de 2010 (UFBA-PARFOR)”, desenvolvida, entre 2010 e 2014, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Couto Cunha. O conteúdo das entrevistas foram lidos, revisados e aprovados por mim para serem utilizados na referida pesquisa no dia XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Salvador, XXXXX de XXXXX de XXXXXX.

Assinatura