Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Andréa Silva do Nascimento

"Além da Linha Vermelha": um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho

Rio de Janeiro
2012

Andréa Silva do Nascimento

"Além da Linha Vermelha": um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª Drª Deise Mancebo
Coorientadora: Profª Drª Vanilda Paiva

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Andréa Silva do.
"Além da Linha Vermelha": um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho /Andréa Silva do Nascimento
Nascimento. - 2012.
171 f.

Orientadora: Deise Mancebo
Coorientadora: Vanilda Paiva
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Professores de ensino fundamental - Formação – Teses. 2. Educação - Aspectos políticos – Teses. 3. Professores de ciência - Formação - Teses. 4. Professores de matemática - Formação – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Paiva, Vanilda. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

Rc CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Andréa Silva do Nascimento

“Além da Linha Vermelha”: um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora:

_____
Profª Dra. Deise Mancebo (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

_____
Profª Dra. Vanilda Paiva – (Coorientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____
Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense -UERJ

_____
Profª Dr. Célio Alves Espíndola
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____
Profª Dra. Célia Regina Otranto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A minha princesa Sofia.
Amor profundo.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

É com o espírito deste trecho da letra da música de Gonzaguinha que inicio meus agradecimentos àqueles que me apoiaram através de vários suportes.

A minha doce Sofia, fonte de inspiração. Obrigada, minha filha querida, por suportar, ainda do seu modo, todos os momentos em que me ausentei; e entender que, assim, o meu peito doía. Agradeço a você a frase constante e verdadeira: “eu te amo, mamãe.”

Ao Paulo Guizarra, meu amado, por tudo o que significa em minha vida, que sempre me acompanhou nos projetos mais improváveis, assumindo comigo todos os riscos, mas também toda a felicidade.

Aos meus pais, Solange e Raimundo Nascimento, pelo amor e carinho incondicionais.

À Profª Drª Deise Mancebo, pela orientação recebida, pelas tardes agradáveis de longa conversa e café com rigor nas correções. Obrigada, de coração, por ter aceitado esta tarefa, por embarcar nas minhas “viagens” e fazer delas um rumo coerente.

À Profª Drª Vanilda Paiva, querida mestra, por tudo o que representa na minha vida acadêmica.

À Profª Drª Vera Calheiros, pela participação na banca de qualificação, pela leitura atenta, pelo apoio e amizade de sempre e pelas lições sobre etnografia.

Ao Prof. Dr. Henrique Sobreira, pela participação na banca de defesa, pela amizade e pela responsabilidade da minha inserção no mundo acadêmico.

À Profª Drª Célia Regina Otranto e ao Prof. Dr. Célio Alves Espíndola, por suas contribuições durante a participação na banca de defesa.

Aos professores do PPFH, por suas contribuições à minha formação.

À Rosa Maria Braga, amiga de todas as horas, pela prontidão e escuta incansável.

À Elaine Constant, a sempre “irmã mais velha”, obrigada por sua ajuda e por sua amizade.

À Grazielle R. Pereira, por sua linda amizade, que a tenho como um presente, por sua generosidade e compreensão.

À Gabriela Salomão, amizade dos tempos de FEBF/ UERJ e que continuou no campo profissional do IFRJ, por tudo o que já “filosofamos” nos barzinhos da vida.

À Aline Moraes, pela amizade descoberta neste percurso, pelas nossas conversas nos intermináveis almoços, companhia sempre agradável na “cidade do aço”.

Ao Juvenal Alves, pela colaboração, pela amizade e pela adorável companhia nas longas viagens.

À Carla Mahomed Falcão, por ter decidido se tornar minha amiga e me apoiar sempre.

À Gabriela Ventura, por sua amizade e torcida.

À Indiara Fernandes, pela colaboração à tese e por sua amizade.

Ao Mauro Roque Júnior, pela palavra certa na hora certa, pelo companheirismo, solidariedade e gargalhadas.

Aos amigos que conheci durante a caminhada do curso no Programa: Andréa do Vale, Camila Bravo, Sueli Ávila, Cristiane Bittencourt, Sonia Maria e George Alves.

Aos amigos Nelson Ricardo, Marcelo Fernandes, Douglas Falcão, Profª Ignezita Dantas, Nedi, Ana Paula Pepe e Marcelo Milan, pela torcida e pelo apoio.

À direção do campus Nilópolis do IFRJ, pela autorização para a realização da pesquisa junto aos estudantes.

À equipe de alunos, professores e funcionários do IFRJ/ Campus Mesquita por sua torcida e por compartilhar dos meus dramas.

À equipe da secretaria do PPFH: Filipe, Luzinete, Samira, Maria e Diego, pelos trabalhos prestados e pela atenção de sempre.

Aos licenciandos entrevistados, cujo conhecimento sobre o seu mundo foi a base empírica desta pesquisa.

Liberdade significa, certamente, intranquilidade, consciência infeliz que coloca em dúvida achados fantásticos. Que olha com admiração e a cujo autor reconhece o esforço, a inteligência, a lucidez no momento que escreveu, mas que deve viver conscientemente a infelicidade da desaparição dos deuses.

Vanilda Paiva

RESUMO

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **“Além da Linha Vermelha”:** um estudo sobre formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho. 2012. 171f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta pesquisa realiza um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na dimensão das políticas públicas educacionais e das novas ordenações do mundo produtivo. O eixo metodológico investe na abordagem qualitativa, elegendo como campo empírico o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), mais especificamente, o campus Nilópolis, localizado na região da Baixada Fluminense (recorte geopolítico), no Estado do Rio de Janeiro. A técnica de pesquisa baseou-se na realização de entrevistas com licenciandos cujo perfil compreende àquele que tenha realizado atividades de estágio docente. Esta escolha justifica-se por ser este o perfil de estudante mais próximo do término do curso e que, principalmente, através desta experiência, apresenta concepções, ainda que iniciais, da realidade da educação básica. Este estudo investiu na história dos sujeitos participantes através de seus respectivos relatos, onde foi possível categorizá-los em importantes aspectos que se interconectam: 1) na análise das políticas públicas para a educação superior a partir da ênfase na investigação de como estas se efetivam em uma territorialidade e no contexto de uma “nova institucionalidade”; 2) na reflexão sobre o impacto das transformações do mundo do trabalho na subjetividade dos licenciandos, engendrando a possível atividade docente no cenário de “crise de identidades profissionais”; e 3) no exame da realidade das escolas da educação básica, espaço onde a formação se destina. Este caminho permitiu refletir sobre o lugar do magistério nas escolhas de formação e nas perspectivas profissionais.

Palavras-chave: Políticas públicas para a educação superior. Ensino de ciências da natureza e matemática. Formação de professores.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **“Beyond the red line”**: a study on the formation of Physics, Chemistry and Mathematics teachers at the interface of public policies and the world of work. 2012. 171f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This research conducts a study on teacher education in Physics, Chemistry and Mathematics in the size of public educational policies and new ordinations of the productive world. The methodological axis invests in the qualitative approach, electing empirical field as the Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), more specifically, the Nilópolis campus, located in the Lowlands (cut geopolitical), in Rio January. The technical research was based on interviews with teachers whose profile comprises one who has attended or who are enrolled in the discipline Supervised Internship Course (I, II or III). This choice is justified because this is the profile of student closer to the end of the course and that mainly through the completion of his internship, presents concepts, although initial reality of basic education. This study invested in the story of the participating subjects through their respective accounts, where it was possible to categorize them into important aspects that are interconnected: 1) the analysis of public policies for higher education from the emphasis on research as they become effective in a territory and in the context of a "new institutionalism", 2) reflection on the impact of the changing world of work in the subjectivity of undergraduates, engendering a possible teaching activities in the scenario of "crisis of professional identity", and 3) the examination the reality of the schools of basic education space where training is intended. This path allowed to reflect on the place of teaching and training in the choices in career prospects.

Keywords: Public policy for higher education. Teaching of natural sciences and mathematics. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro, destacando a região da Baixada Fluminense 27

Gráfico 1 – Instituições públicas e privadas que oferecem cursos de Nível Superior na região da Baixada Fluminense 39

Gráfico 2 – Cursos de graduação no ensino a distância e presencial 39

Gráfico 3 – Modalidade de educação presencial e a distância oferecida pelas instituições privadas 40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Deslocamentos intermunicipais - Pessoas que trabalham ou estudam em outro município do estado Valor absoluto e percentual da população – 2000 31

Tabela 2 – Dados sócio-econômicos dos municípios da região da Baixada Fluminense 34

Tabela 3 – Crescimento populacional dos municípios da Baixada Fluminense entre as décadas de 1940 e 2010 35

Tabela 4 – Equipamentos culturais (ano 2000) 36

Tabela 5 – Índices educacionais da Educação Básica 37

Tabela 6 – Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa – Brasil 43

Tabela 7 – Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa 52

Tabela 8 – Evolução dos cursos de tecnologia em IES pública e privada – Brasil 1994-2004 59

Tabela 9 – Perfil do Ensino Médio cursado pelos entrevistados 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjo produtivo local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Técnica
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Técnica de Química
CEPERJ	Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
CIDE	Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECI	Espaço Ciência InterAtiva
ENEM	Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio
ETF's	Escolas técnicas federais
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IEC	Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada
IES	Instituição de educação superior
IF's	Institutos Federais
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto interno bruto
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a cação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de extensão da educação profissional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PVNC's	Pré vestibular para negros e carentes
REUNI	Plano de Reestruturação das Universidades
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Uned	Unidade descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTPR	Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	**TERRITORIALIDADE, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS**	24
1.1	**Trilhas iniciais**	24
1.2	**Terra dos laranjais, "cidade dormitório" e espaço emergente: os múltiplos conceitos de uma região**	26
1.3	**Desigualdades estruturais e oportunidades educacionais**	33
1.3.1	Da oferta de educação superior e as licenciaturas na Baixada Fluminense	38
2	**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA PELA "NOVA INSTITUCIONALIDADE"**	42
2.1	**Tendências e perspectivas para a educação superior conforme a política educacional instituída na década de 1990**	43
2.2	**O contexto de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: continuidades e descontinuidades políticas**	47
2.2.1	A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica: redefinindo a identidade a partir de fragilidades institucionais	50
2.2.2	O engavetamento do projeto de universidade tecnológica e o ajustamento à conjuntura política	56
2.2.3	Instituto Federal: símbolo diacrítico e pacto social da ideologia do neodesenvolvimentismo	61
2.2.3.1	Concepções, diretrizes e plano de metas: ambiguidades da atual política e educação	62
3	**FRAGMENTOS DO SUBTERRÂNEO E PROCESSOS SUBJETIVOS: O LUGAR DO MAGISTÉRIO NAS ESCOLHAS DE FORMAÇÃO**	71
3.1	**"Você precisa conhecer a minha história": um olhar sobre as trajetórias escolares**	71
3.2	**Notas sobre o "bom" aluno da educação básica**	75
3.3	**O reconhecimento da "democratização segregativa" da educação superior e a opção pelo magistério como**	

possibilidade real 82
3.4 **A dualidade da "realidade objetiva" e da "esperança subjetivada"** 87
3.5 **O vestibular: exame de acesso e ritual de passagem** 92
3.5.1 Preparando-se para o exame: o curso preparatório como estratégia recorrente 92
3.5.2 Ritual de passagem e a expectativa de ser um estudante de uma IES pública 95
3.6 **Da euforia imediata à felicidade solitária: os aspectos contraditórios do que se herda** 100
4 **ATIVIDADE DOCENTE, MUNDO DO TRABALHO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO** 105
4.1 **Futuro incerto e "estabilidade de outrora": a complexidade da relação educação, trabalho e renda** 110
4.2 **A "Atratividade" e a "carreira docente": entre a realidade transitória e a perenidade** 115
4.3 **Trajetória profissional e construção subjetiva: o "sujeito em crise"** 119
5 **A REALIDADE DAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESENCANTO ANTECIPADO** 130
5.1 **Estágio docente: espaço-tempo onde a formação se concretiza?**..... 130
5.2 **Breve nota sobre a relação entre educação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo** 134
5.3 **Quando a "realidade espreme o sonho": questionamentos e decepções com a escola pública** 139
5.3.1 "A gente não dá ciência: não adianta mentir": sobre a superficialidade dos conteúdos científicos no cotidiano escolar 146
5.3.2 "A gente não formula mais prova": a atividade docente regulada pelas políticas avaliativas 151
CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
REFERÊNCIAS 163

INTRODUÇÃO

Santiago é o personagem central do documentário de João Moreira Salles. Nele, o diretor buscou apresentar um sujeito que marcou sua infância e adolescência onde viveu e trabalhou na casa, atual sede do Instituto, cujo nome é o mesmo do sobrenome de sua família. O cineasta pretendeu apresentar a trajetória de um sujeito que se dedicou à escrita sobre a vida de nobres dos países da Europa.

Talvez o estranhamento e a decisão de Salles em contar essa história, através da linguagem cinematográfica, diz respeito à indagação sobre o que inspirou Santiago às escolhas da sua vida. De modo igual, ninguém escapa de teorizar sobre o que torna possível a sua própria existência.

No momento da elaboração de uma tese, recortar o objeto de estudo denota marcas subjetivas do pesquisador, a este cabendo apenas compreender o caos do cotidiano (PAIVA, 2005). Isso significa que o modo como produzimos conhecimento depende do percurso formativo: a soma de leituras e encontros que se realizam.

Esta pesquisa teve como objetivo central realizar um estudo sobre a formação de professores para as disciplinas de Física, Química e Matemática, mediada pela análise das políticas públicas educacionais e do contexto do mundo do trabalho, elegendo o discurso dos licenciandos entrevistados como ponto de partida. Neste sentido, a tese foi balizada a partir de duas questões fundamentais que são, para mim, muito caras, fruto das lições sobre etnografia: O que lhe habilita, enquanto pesquisadora, a realizar um determinado estudo? Qual é a sua crise?

Na tentativa de responder à primeira pergunta, afirmo que é parte da minha história a observação *in loco* do campo educacional. Mesmo que minha trajetória tenha sido caracterizada por mudanças profissionais - espírito de nosso tempo –, as preocupações em torno da temática formação de professores se mantiveram presentes. Desse modo, minha inserção como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) reaproximou-me do tema.

Neste espaço profissional, a atividade docente realizada no campus Mesquita do IFRJ, onde funciona o Centro de Ciências: Espaço Ciência InterAtiva (ECI), ratificou a relevância do estudo em questão. De modo geral, vale mencionar que na comunidade científica, há um debate a respeito das semelhanças e diferenças entre

museus e centros de ciência. De acordo com Gaspar (1993), os primeiros museus públicos foram criados nos séculos XVII e XVIII, consequência do período em que tanto a cultura quanto a arte começam a se tornar áreas de maior interesse por grupos mais populares, embora sua produção ainda fosse acessível a uma pequena parcela da população. Desde então, "[...] os museus foram se diversificando, refletindo as condições sociais e políticas e a evolução das tendências da época, [...] a revolução industrial e o progresso científico deram origem aos museus de ciência e tecnologia." (GASPAR, 1993, p. 19).

Segundo D'Ambrósio, os centros de ciências são mais recentes e suas propostas – a partir de dois referenciais (o *Exploratorium*, em São Francisco, nos Estados Unidos, e o Ontário Science Center, em Toronto), ambos criados em 1969:

> Os centros de ciências geralmente respondem a motivações originárias da comunidade. Eles estão mais relacionados ao dia-a-dia que os museus. Assim, questões ambientais, próprias a uma comunidade, encontram no centro de ciências, espaço adequado para ser parte de uma atividade. E podem ser o ponto de partida para uma ação comunitária. Dificilmente este espaço existiria nos museus (D'AMBRÓSIO, 2010, p. 1).

A proposta do ECI/IFRJ pretende divulgar a ciência a toda população, de modo geral, através da aquisição e do entendimento dos processos que envolvem a sua produção. Neste sentido, a formação de professores tem sido a tônica central nos projetos de iniciação científica e de doutorado dos profissionais docentes que atuam nesse espaço. Ao mesmo tempo, podemos reconhecer as implicações deste centro de ciências inserido na periferia urbana e testemunha das intensas demandas sociais, econômicas e educacionais da Baixada Fluminense, região localizada no Estado do Rio de Janeiro. Aqui, a segunda questão (qual é a sua crise?) adquire maior atenção.

A falta de professores de Ciências da Natureza e Matemática para atuar na educação básica se configura em um problema histórico de alcance mundial, cuja evidência se faz presente nas políticas públicas de avaliação e pelos resultados dos exames internacionais. Este fato – a carência de professores – é agravado pela ampliação do número de matrículas nos sistemas de educação e sua consequente pressão intrassistêmica.

Recentemente, no Brasil, o Ministério da Educação adotou uma política pública de formação de professores como componente importante da política

recente para a oferta de educação superior. Contudo, isto não é o suficiente para garantir se os destinatários da formação de fato exercerão a atividade, tendo em vista as potenciais evasões de professores que atuam no sistema público de educação.

Cabe ressaltar a elaboração do relatório elaborado pela Câmara da Educação Básica, no ano de 2007, que apontou para a emergência de políticas públicas de longo e curto prazo ao combate da "escassez de professores para atuar na educação básica" (BRASIL, CNE, CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007). Caso não se providencie soluções para sanar este problema, o documento prevê a ocorrência do que denominou "apagão do ensino médio."

O debate acerca da formação de professores permanece atual. Estamos diante de mudanças de grande proporção na área educacional no cenário mundial. No caso brasileiro, destacam-se os rumos tomados pelas políticas públicas para a educação superior pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDBEN). Neste sentido, é pertinente discorrer sobre a formação em tela proposta por uma "nova institucionalidade".

Os Institutos Federais (IF's) foram criados em 29 de dezembro de 2008, por ato da Lei nº 11.892 como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São considerados como instituições de educação que oferecem o ensino verticalizado, com uma estrutura *multicampi*. Isto é, a oferta dos cursos dá-se nos vários níveis de ensino: médio, superior e nas várias modalidades. Cabe ressaltar, que os IF's fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Faz parte da meta institucional dos institutos a oferta de nível superior, onde 20% das vagas devem ser destinadas aos cursos de licenciatura, com destaque para as áreas de Física, Química e Matemática. Poderíamos considerar o início do entendimento de uma política pública que desnaturaliza a histórica falta de professores? Afinal, apenas 9, 13 e 27% dos docentes em Física, Química e Matemática, respectivamente, que trabalham atualmente, possuem formação específica, como referida no relatório sobre escassez de profissionais docentes.

É tarefa teórica de esta pesquisa discutir os mecanismos que produzem tal realidade elegendo o discurso dos destinatários da formação docente como categoria de análise e a região da Baixada Fluminense como recorte geopolítico.

"Além da Linha Vermelha" é o título do *blog* da internet da disciplina Seminário de Pesquisa do curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).[1] Para além de uma divisão geográfica, a Linha Vermelha[2] - que neste trabalho é considerada uma metáfora geográfica como componente importante da formação - ficou conhecida pelas frequentes situações de violência do entorno, e tem como marca a intensa circulação dos transportes que se destinam à cidade do Rio de Janeiro. Aqueles que a frequentam cotidianamente reconhecem que assim o fazem pela busca de melhores empregos e oportunidades educacionais. Em outras palavras, é uma região marcada historicamente, pelo termo "cidade dormitório" – uma entre as possíveis explicações para definir a posição periférica que ocupa em termos econômicos em relação à capital do estado.

Esta região presenciou nos últimos dez anos uma política de ampliação do ensino superior através da instalação dos *campi* tanto de duas universidades federais (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Novo Iguaçu; e Universidade Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias) quanto do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (campus Nova Iguaçu), e do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET Química de Nilópolis) – atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): campus de Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi e Mesquita (sede do Espaço Ciência InterAtiva)[3].

No entanto, é relevante indagar se este incremento na oferta de ensino superior significa, de fato, uma política de ampliação das oportunidades educacionais e quais as suas implicações para os cursos de formação de professores.

---

[1]Esse título foi inspirado no título homônimo do filme sobre os efeitos subjetivos nos soldados em situação de guerra, de Terrence Mallick, produzido em 1998.

[2] É o nome como é conhecida a Via Expressa João Goulart (RJ 070), inaugurada em 1992, pelo Governo do Estado de Leonel Brizola.

[3] A criação de outros dois campi localizados nesta região (nos municípios de Belford Roxo e São João de Meriti) foi anunciada pela Presidente Dilma Rousseff, em 2011.

Em um levantamento de dados realizado quando da vigência do projeto de iniciação científica desenvolvido no IFRJ[4] referentes a dissertações e teses elaboradas desde 1986, no sítio da Capes, e utilizando a categoria "*políticas públicas e Baixada Fluminense"* foram encontrados 27 trabalhos, mas apenas 02 relacionados à formação de professores; na categoria *"ensino de Ciências e Matemática"*, foram encontrados 226 trabalhos, a maioria relacionada à metodologia de ensino; na categoria "*ensino superior Baixada Fluminense"*, foram encontrados 04 trabalhos; na categoria "*política pública formação de professores de Ciências e Matemática"*, não foi encontrado nenhum trabalho.

Este resultado nos indica que as produções científicas vinculadas à formação de professores desta área, especificamente, investem maciçamente no enfoque das metodologias de ensino. Todavia, esta pesquisa estabeleceu um diálogo teórico que privilegiou a formação de professores a partir das dimensões consideradas indispensáveis para compreender este tema na contemporaneidade, a saber: a) políticas públicas para a formação docente; b) nova ordenação do mundo do trabalho; c) e a realidade da educação básica, através da narrativa sobre as trajetórias escolares dos sujeitos participantes e de suas experiências de estágio docente. E é esta articulação que enriquece a especificidade do tema.

Em se tratando de pesquisa na área da educação, Paiva (2005) chama-nos a atenção para o risco da inutilidade da pesquisa quando presenciamos certo movimento exegético, que continua intenso. Ressalta, ainda, a necessidade de ir a campo para entender a complexidade e a dramaticidade da realidade objetiva.

O eixo metodológico deste estudo investe na abordagem qualitativa (MINAYO, 1994). Privilegiamos, também, as múltiplas formas de falar dos sujeitos envolvidos, através das técnicas tradicionais consagradas pelo método tipo etnográfico: levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de dados empíricos.

Com efeito, faz-se pertinente destacar as considerações de Demaziere e Dubar e (2004) sobre o sentido atribuído à palavra, onde os sociólogos ressaltam em sua perspectiva teórica a relevância do discurso dos sujeitos entrevistados. Assim, os autores apontam como matéria essencial da Sociologia a consciência que as pessoas têm sobre o seu mundo. Neste sentido, foi importante captar os sentidos

---

[4] Refiro-me ao projeto: "Políticas Públicas de formação de professores para o ensino de Ciências e Matemática na Baixada Fluminense: um estudo sobre os estudantes do IFRJ", desenvolvido entre 2010-2011 e vinculado à presente tese de doutorado.

e significados atribuídos pelos estudantes à sua formação, à prática docente e às transformações recentes do mundo produtivo.

O universo investigado diz respeito a estudantes dos três cursos de Licenciaturas em Física, Química e Matemática do IFRJ (campus Nilópolis), localizado na região da Baixada Fluminense, que estejam em contato com a realidade da educação básica, através de sua inscrição na disciplina Estágio Supervisionado Curricular (I, II ou III). Foram realizadas quinze entrevistas, mas somente doze foram validadas.

Baseado no modelo teórico-metodológico acima definido, o roteiro das entrevistas foi elaborado a partir dos sub-temas: políticas públicas; transformações do mundo do trabalho; trajetórias escolares; e realidade das escolas da educação básica.

As questões dizem respeito à opção pela instituição na qual o entrevistado cursa a licenciatura. O seu curso e sua instituição configuram-se em primeira opção? Diante do alto índice de evasão destes cursos, que significados este estudante atribui à evasão de seus pares e sua permanência e a sua identidade de licenciando? Tornar-se professor está no campo de suas aspirações? Que aspectos do cotidiano da Educação Básica consideram relevantes de serem destacados? Quais as suas concepções acerca da vivência nas atividades de estágios relacionadas ao cotidiano da escola?

Quanto à realidade do mundo do trabalho, as questões agrupadas neste subtema referem-se às experiências profissionais anteriores. Indagamos, pois, sobre as atividades profissionais que o entrevistado já desempenhou e se atualmente está inserido economicamente e se esta inserção está relacionada à área de formação do nível médio ou é correlata ao conteúdo da sua formação atual. Tornou-se relevante indagá-los sobre os planos profissionais que são, por ele, construídos para os próximos cinco anos.

No que se refere às trajetórias escolares, as questões foram estruturadas de modo a solicitar ao entrevistado o relato sobre sua história escolar com destaque para fatos relacionados ao cotidiano e ao seu desempenho como aluno. Em que medida a instituição escolar da educação básica contribuiu para a sua formação? Qual foi o intervalo temporal entre a conclusão do Ensino Médio e a aprovação do vestibular? O que representou a aprovação no vestibular para o entrevistado e sua família? O objetivo posto neste eixo analisa como os estudantes se percebem no

contexto da realidade da educação básica, ora como alunos, ora como futuros profissionais, elementos relevantes para se compreender o presente.

É importante destacar que esta pesquisa contou com quatro estudantes colaboradores. Uma estudante, por se qualificar como uma funcionária do IFRJ, optei por não entrevistá-la devido aos aspectos éticos que envolvem a nossa relação. Entretanto, sua rica contribuição deve-se ao papel de interlocutora que assumiu lendo atentamente todo o material produzido. Os outros três estudantes, que foram entrevistados, também tiveram acesso a este trabalho de forma que pude construir o objeto concomitante a um *feedback* destes entrevistados. Assim, cabe salientar a elaboração de um quadro de categorizações que possibilitou encontrar respostas de maior incidência, ainda que toda declaração tenha sido considerada, valorizada e analisada em seus mecanismos que lhe produziram.

No primeiro capítulo, a análise centra-se no estudo de uma territorialidade - o contexto da região da Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro – através de um levantamento de informações em seus diversos aspectos: histórico, econômico, social, cultural e educacional. Tal enfoque justifica-se por considerar este recorte o ponto de partida dos licenciandos, influenciando em suas “escolhas” de formação. Vale ressaltar que os entrevistados são, em sua maioria (nove), moradores deste lugar. Os demais, (três), são moradores de bairros limítrofes, periferias da capital do estado. O aporte teórico segue a linha de estudo de Bourdieu (2008). Segundo este autor, todo o espaço social é objetivado e materializado. Assim, o espaço material representa simbolicamente o espaço social. Para o grupo pesquisado, a opção pelo magistério foi mediada por um contexto onde as instituições que oferecem ensino superior são, em sua maioria, da rede privada, em uma explícita predominância de cursos a distância, em detrimento dos cursos presenciais. Desse modo, a análise pelas escolhas de formação incide sobre suas reais possibilidades.

No segundo capítulo, a reflexão volta-se para a ampliação da oferta de vagas para os cursos de formação de professores realizada pela “nova institucionalidade”: o Instituto Federal. Em seguida, o estudo apresenta o panorama histórico da oferta da educação superior desde a década de 1990. A hipótese sustentada refere-se ao fato de que a política atual apenas intensificou a proposta educacional para o nível em tela que estava em curso. Em outras palavras, esta política mantém a estrutura privatista da oferta do nível superior. Neste sentido, apresentamos o contexto de

criação dos Institutos Federais, recuperando o debate sobre o futuro das escolas técnicas, a eminência ou não de se constituírem universidades tecnológicas. Verificamos que a transformação dessas instituições de ensino técnico em IF's transcorre a partir das fragilidades institucionais as quais estiveram expostas. Desse modo, concebemos o Instituto federal como um símbolo diacrítico, uma marca que caracteriza uma política de governo. Sobretudo, esta instituição representa, também, um pacto que a política recente busca estabelecer entre as várias classes sociais, tendo como suporte ideológico o neo-desenvolvimentismo. Apresentamos as ambiguidades dessa nova política a partir das considerações de Clauss Offe (1990), em especial, a sua análise sobre a relação, tensa e conflituosa, entre o sistema educacional e o sistema ocupacional.

No terceiro capítulo, a investigação consiste na análise acerca dos elementos das trajetórias escolares dos licenciandos que os conduziram ao magistério, como: as experiências nos concursos de vestibular; a relação com a instituição escolar desde a etapa da educação básica; como os licenciandos visualizaram o panorama da política para a educação superior brasileira e "subjetivaram" suas chances reais de inserção na educação superior. Os estudos já realizados pelas pesquisas de Zago (1998, 2000, 2005, 2006, 2008) e Viana (2000) sobre as camadas populares e seus respectivos processos de escolarização foram elucidativos. A presente pesquisa encontra apoio em Peirano (2006; 2000) a respeito do conceito de ritual para analisar a fase em que os estudantes prestaram vestibular. São pertinentes os estudos de Bourdieu e Passeron (2011), Bourdieu (1998) e Dubar (2009) para a compreensão dos mecanismos de interiorização da realidade objetiva através das escolhas possíveis de formação.

No quarto capítulo, a atividade docente é analisada a partir do contexto das recentes transformações do mundo do trabalho. Para isso, são relevantes as análises de Antunes (2009), Castel (1998), Dubar (1997), Harvey (2010) e Paiva (1997, 1998 e 2001). Cabe ressaltar que duas pesquisas recentes (MARTINS, 2008; GATTI et al., 2009) enriqueceram o debate, pois analisam a atividade docente a partir das trajetórias profissionais e da atratividade da carreira, respectivamente. Em seguida, a reflexão incide sobre a "crise identitária" (DUBAR, 2009) que define o processo atual de construção das identidades profissionais.

No último capítulo, foram privilegiados os principais aspectos que marcam a realidade da educação básica a partir da experiência dos licenciandos no espaço de

realização do seu respectivo estágio: a escola pública. A problemática se inicia com o debate sobre as finalidades da ciência e da formação focada na educação científica preconizadas em documentos norteadores das políticas implementadas em âmbito mundial. Ressalta, ainda, que essa realidade é permeada pelo crescente aumento de escolarizados não plenamente alfabetizados, conforme detectado pelos licenciandos com alunos das escolas públicas que cursam as etapas finais da educação básica. Importante salientar que os licenciandos detectaram uma “falta de interesse” generalizada entre os segmentos da escola pública, em especial, alunos e professores. Sobre isto, são elucidativos os estudos de Dubet (1997; 2003).

Tornou-se necessária a reflexão acerca da “superficialidade” que são tratados os conteúdos científicos nas escolas ao lado das políticas públicas avaliativas e sua influência nas práticas pedagógicas dos docentes. Esta seção é orientada pela concepção de que a experiência vivida pelos estudantes sobre a realidade que caracteriza a educação básica, atualmente, agrava o sentimento de “crise identitária” e ocasiona o que podemos definir como um desencanto antecipado com o espaço profissional ao qual a formação se destina.

Esta pesquisa buscou contribuir para o debate de maior amplitude sobre formação de professores em Física, Química e Matemática contemplando setores mais abrangentes como as políticas públicas e o mundo do trabalho, fugindo do exercício endógeno característico da área, demasiadamente centrada no estudo sobre as metodologias de ensino. É preciso considerar que a atividade docente é mediada pelos aspectos que envolvem o campo formativo e profissional.

1 TERRITORIALIDADE, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Formação de professores em Física, Química e Matemática é o tema central deste estudo analisado a partir do cenário contemporâneo das políticas públicas de educação superior e da formação docente. Em decorrência da localização da instituição em que foi realizada esta pesquisa, este capítulo discorre sobre o estudo da Baixada Fluminense, região do Estado do Rio de Janeiro, no contexto de ampliação da oferta das vagas na educação superior, notadamente relacionada à formação de professores. Cabe ressaltar que, dos doze entrevistados, apenas três não são moradores desta região. No entanto, são oriundos de bairros periféricos e/ou limítrofes[5].

Enfatizamos o ponto de partida dos licenciandos ancorado em uma condição objetiva que permitiu a escolha pela formação, como enunciado por uma entrevistada:

> [...] a educação aqui na Baixada é bem 'crítica'. Então, a pessoa chegar é muito difícil, muito esforço. Se esforçar muito, quiser muito, tem problemas financeiros. As pessoas não têm infraestrutura. Lá [cidade do Rio de Janeiro] pode ser que... Talvez lá a pessoa tenha mais estrutura para suportar. Aqui não. E a realidade da turma é essa. A realidade daqui é: você tem que trabalhar logo porque se você está só estudando, enrolando, é vagabundo. Aqui [Baixada Fluminense] tem certo estigma, então, a pessoa não suporta. (Entrevistada 01, licencianda em Química)

A declaração da estudante expressa o estigma que carregam os que moram na Baixada Fluminense. Para isso, este estudo inicia-se com um panorama desta territorialidade caracterizada por profunda desigualdade social refletida em escassas oportunidades educacionais.

1.1 Trilhas iniciais

Há sempre um ganho secundário quando se transforma dados biográficos em elemento sociológico e antropológico. Vivi toda a infância e a adolescência na

[5] Esta pesquisa foi realizada a partir das entrevistas com estudantes que cursam as licenciaturas em Física, Química e Matemática no IFRJ/ Campus Nilópolis.

região da Baixada Fluminense, onde foi possível experimentar os efeitos das políticas públicas educacionais no último quartil do século XX, marcado pela democratização do acesso à educação básica. No entanto, sempre identifiquei que o desempenho como estudante e os bons resultados posteriores como uma realidade fora da faixa do desvio padrão, onde cursar nível superior esteve e ainda está distante de um destino naturalizado para os jovens dessa região, em um cenário de exclusão frente à oferta das oportunidades educacionais do período acima citado.

Na década de 1980, a pauta da discussão educacional, por todo o país, ainda dizia respeito aos altos níveis de analfabetismo absoluto da população[6] e aos fenômenos da evasão, repetência e retenção do fluxo escolar que intranqüilizavam os *police makers*. O direito à educação, objetivado pela frequência das crianças de 07 a 14 anos na escola pública, ainda não fazia parte de um consenso e decorrente de um projeto político. Nesse período, por evidência empírica, podemos afirmar que as matrículas no ensino fundamental ainda dependiam em muito da política de favores entre a direção da escola pública e a comunidade a qual estava inserida. Favor é a ausência do Estado, o que permitia uma alta seletividade e a garantia de que à escola não estariam reservados problemas tão contemporâneos como baixo desempenho acadêmico e situações que envolvem violência.

Tudo isso, evidentemente, era perpassado pelos problemas localizados nesta região periférica como: falta de saneamento, ausência de geração de emprego e "[...] uma política baseada na violência como construção do poder" (ALVES, 1998).

O afastamento da região por alguns anos enquanto trabalhava como professora do primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro foi suficiente para compreender, através das falas dos pares (colegas professores), que os mesmos não reconheciam a Baixada como um território capaz de influenciar na formação. Por outro lado, tratava-se de uma imagem que denotava a existência de preconceitos.

No retorno ao mundo nativo – como professora do Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ - e levando em conta que o papel do lugar "[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência renovada, o que

---

[6] Trata-se de uma situação real que se tornou terreno fértil para a assimilação pelos sistemas de educação do método *freireano* como milagroso e seu consequente *mito hagiográfico.* A esse respeito, ver: PAIVA, V. Paulo Freire e o pragmatismo americano: os riscos das afinidades na história das idéias. In: PAIVA, V; SENTO-SÉ, J. T (orgs.). Pensamento social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2005.

permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro" (SANTOS, 2010, p. 114), foi possível presenciar as políticas públicas de expansão para a educação superior na Baixada Fluminense, consequência direta da dinâmica dos sistemas de educação e sua pressão intrassistêmica bem como o reconhecimento da função da educação no cenário que busca o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. E isto nos interessa particularmente.

A princípio, a Baixada Fluminense é uma região que atravessa problemas sociais e econômicos como quaisquer outras regiões. No entanto, no que se referem às desigualdades sociais e econômicas, similaridades entre regiões não reduzem a importância da investigação *in loco*. Pois, parafraseando Santos (2010, p. 112): "[...] é o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado e empiricizado".

Analisar as políticas públicas de formação de professores, tendo como referência geopolítica a região da Baixada Fluminense, é considerar que o "[...] espaço é o suporte material de práticas sociais de tempo compartilhado" (CASTELLS, 1999, v I, p. 500). Cabe aqui questionar sobre este lugar no espaço público marcado por uma "pluralidade de visões" (BARRETO, 2006, p. 51). Desse modo, é averiguar também as formas nas quais as políticas se objetivam.

1.2 Terra dos laranjais, "cidade dormitório" e espaço emergente: os múltiplos conceitos de uma região

Percorrer a estrada RJ 111, que liga o bairro Vila de Cava à Reserva Biológica de Tinguá, no município de Nova Iguaçu, é identificar – ao lado do potencial ecoturismo não explorado pelo poder público local – as fazendas centenárias e o cemitério dos escravos, ambos os vestígios da história da Velha Iguassú. De certo modo, a história da Baixada Fluminense reflete a história econômica e social de nosso país. Esta região faz parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Simões (2011), há um debate inacabado sobre os conceitos e limites da região da Baixada Fluminense. O número de municípios que a compõem

vai depender dos critérios definidos por diversos autores. Mas, para este autor, “não existe um consenso geral do que seja a Baixada Fluminense, quais os seus limites e os municípios que a compõem. A cada trabalho sobre essa região, reabre-se o debate” (SIMÕES, 2011, p. 15). Simões (2011, p. 16) ainda nos lembra de que determinado “conceito e seus limites apresentam uma evolução ao longo do tempo”.

Barbosa (2012) corrobora com Simões (2011, p. 16) ao considerar que “em termos etimológicos, o conceito de região é carregado de muitos sentidos, atravessando noções amplas de relação parte/todo e da caracterização do domínio ou ocupação do espaço.”.

A opção metodológica de Simões parte da divisão geográfica elaborada pelo antigo Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro (CIDE), que considera a região formada por treze municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

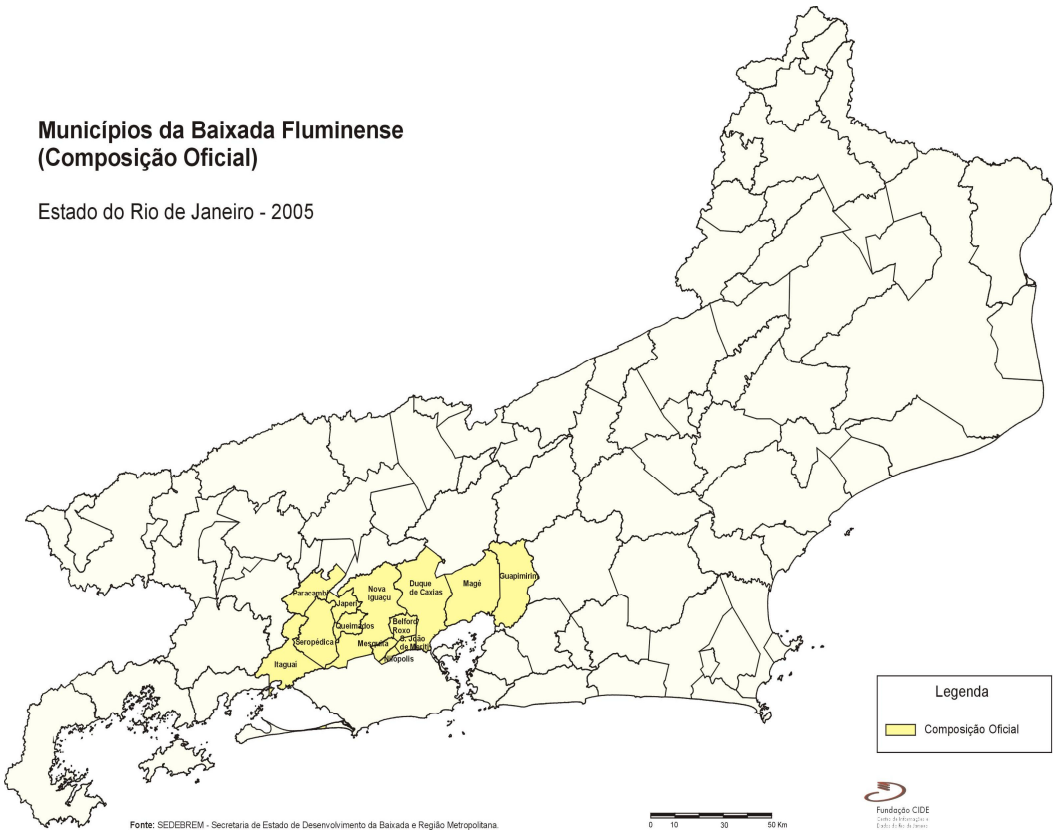


Figura 1 – Mapa do Rio de Janeiro destacando a região da Baixada Fluminense.
Fonte: Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente/UERJ. Disponível em: <http://www.bvambientebf.uerj.br/oficial.htm>. Acesso em 07 maio 2011.

Entretanto, para além desta divisão, Simões (2011) elaborou dois conceitos para compreender o dinamismo econômico e social da região:

1) “Baixada núcleo” (compreende os municípios de: Nova Iguaçu, Japeri, Queimados, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias e parte do município de Magé): diz respeito à área de maior polarização econômica, principalmente, os municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, cuja influência se irradia pelos ,municípios vizinhos.

2) “Baixada ampliada” (compreende a uma outra parte do município de Magé mais os municípios de: Guapimirim, Paracambi, Seropédica e Itaguaí): refere-se aos municípios mais afastados da polaridade econômica da região e que presenciam “[...] um momento de rearranjos econômicos, sociais e políticos, que fazem com que se coloque em questão a inclusão [...]” (SIMÕES, 2011, p.27). Estes dois conceitos da região da Baixada Fluminense serão necessários para evidenciarmos a distribuição desigual das políticas educacionais.

De acordo com o “Diagnóstico das Condições Sócio-Econômicas e da Gestão Pública dos Municípios da Baixada Fluminense”, elaborado em 2005 por Luís Otávio Farias em atendimento ao Ministério Social e Combate à Fome, a ocupação da região se inicia no século XVI, com a organização e oferta das primeiras sesmarias[7] no recôncavo da Baía de Guanabara. As sesmarias possibilitaram o surgimento de fazendas, cuja economia baseava-se no cultivo da cana-de-açúcar (FIGUÊREDO, 2004). Ainda segundo Figuêredo (2004), para o desenvolvimento desta monocultura na região, foi recorrente a mão-de-obra escrava negra, o que possibilitou também a navegação dos rios – principal comunicação da Baixada com as demais regiões -, pois eram os escravos que cuidavam da “limpeza, da desobstrução dos mesmos, assim como a abertura de canais, permitindo o transporte da produção agrícola” (FIGUERÊDO, 2004, p. 03).

Devido à “dependência das marés”, ao “baixo nível das águas e o seu conseqüente entulhamento”, embora ainda sob o ciclo da cana, no século XVII são criados novos caminhos, que são considerados os “caminhos do ouro”

[7] “s.f. Terreno sem culturas ou abandonado, que a antiga legislação portuguesa, com base em práticas medievais, determinava que fosse entregue a quem se comprometesse a cultivá-lo. Quem a recebia pagava uma pensão ao estado, em geral constituída pela sexta parte do rendimento através dele obtido. Quando o Brasil foi descoberto, para cá se transplantou o regime jurídico das sesmarias. O rei, ou os primeiros donatários de capitanias, faziam doações de terras a particulares, que se comprometiam a cultivá-las e povoá-las. Só em 1812 as sesmarias foram oficialmente extintas.” Texto extraído de: http://www.dicio.com.br/sesmaria/ Consulta realizada em 27 de janeiro de 2010.

(FIGUÊREDO, 2004), o que acarretou mudanças na “topografia fluminense”. Pois, para a autora:

> Mesmo assim, esses primeiros séculos, com a presença da cana, dos engenhos, da utilização dos rios, da movimentação nos caminhos, que apresentaram grande expressão na área não repercutiram no crescimento e desenvolvimento da mesma, a ponto de atribuir-lhes funções próprias e até aglomerações. [...] Em linhas gerais, a Baixada, até então, não havia adquirido em suas terras, funções de grande relevância que lhe oferecesse algum progresso. Todavia, com a chegada do século XIX, ela vivenciou um período auge de curta duração, que logo depois foi delineada por profundas transformações. (FIGUÊREDO, 2004, p. 06)

A autora considera que a ferrovia; a falta de mão-de-obra em decorrência da abolição da escravatura, o desgaste do solo; e “o abandono dos rios e dos canais, com o surgimento dos brejos” são acontecimentos que culminaram na decadência econômica da Baixada Fluminense (FIGUERÊDO, 2004).

No entanto, Rodrigues (2012), considera que:

> A ferrovia não foi a única responsável pela decadência das vilas-portos e muito menos geradora de urbanização *per si.* Segundo Soares (1960), a Baixada da Guanabara já entrara em decadência antes mesmo do estabelecimento da estrada de ferro, em decorrência da concorrência de Campos, no Norte Fluminense, no que tange à cana-de-açúcar; da concorrência das terras do planalto em relação ao café; e, por fim, do esgotamento das terras que foram utilizadas sem um mínimo de rotação entre as culturas. (RODRIGUES, 2012, p. 85)

Se por um lado, a construção das ferrovias no século XIX representou a decadência da região em virtude da perda de importância da rota comercial, por outro, intensificou o fluxo de pessoas entre a região e a capital do país, na época – Rio de Janeiro. Isto significou um adensamento demográfico próximo às estações ferroviárias. Contudo:

> A queda nas receitas de cultura cafeeira levou a uma busca de culturas alternativas para minimizar o impacto econômico negativo. Desta forma, com apoio do governo fluminense, surgiu a citricultura em escala comercial no Rio de Janeiro. Seu surgimento permitiu valorizar os terrenos com uma cultura permanente que demandava relativamente pouca mão de obra. Contando inicialmente com apoio estatal através do saneamento, drenagem de pântanos e outras melhorias, o cultivo da laranja encontrou na Baixada, solo, clima e relevo favoráveis, proximidade com as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo [...]. (RODRIGUES, 2012, p. 86)

Foi a citricultura e sua exportação para a Europa que impulsionaram a retomada da economia local no início do século XX, em especial entre os anos de 1920 e 1940. O plantio da laranja era realizado em pequenas propriedades, com destaque para a região de Nova Iguaçu, que desempenhou papel central na produção, mas não foi suficiente para se tornar um núcleo urbano, na época.

Para Figuêredo (2004), o ciclo da laranja acompanha uma tendência da região quando os demais ciclos apresentam um período de apogeu e decadência econômica. Dessa forma, a impossibilidade de exportar ocasionada pela Segunda Guerra Mundial e o inevitável apodrecimento dos frutos nas árvores – que deflagaram a multiplicação de pragas – levaram a economia desta monocultura à ruína. Como consequência, há a transformação das chácaras e sítios em loteamentos urbanos de baixo custo, principalmente ocupados por migrantes, em sua maioria nordestina, pois:

> Na década de 1950, uma grande massa de imigrantes teve o Rio de Janeiro como destino, em busca das vagas oferecidas pelos empreendimentos industriais. Esta população, a maioria baixa renda, diante dos altos preços praticados pelo mercado imobiliário da capital, instalou-se na periferia imediata a cidade, dirigindo-se às cidades da Baixada Fluminense, transformando-as no que ficou conhecido como 'cidades-dormitório'. (RODRIGUES, 2012, p. 91)

O processo de industrialização vivenciado pelo país na segunda metade do século XX permitiu a vinda de imigrantes para a região, conforme citado anteriormente. Entretanto, este episódio marcou a passagem do espaço rural para o espaço urbano, conforme apontado pro Figuerêdo (2004) e significou, também, a consolidação da região em periferia da cidade do Rio de Janeiro e a utilização do termo "cidade dormitório" para os municípios integrantes desta região.

Segundo Ojima, Silva e Pereira (2007), de modo geral, o termo cidade dormitório está vinculado, fundamentalmente, à cidade de intenso "deslocamento pendular". Isto é, com uma parte da população que passa por deslocamentos rotineiros em busca de trabalho e estudo em outro município. A esse respeito, a tabela apresentada a seguir, parte do relatório elaborado, em 2005, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome sobre o diagnóstico socioeconômico da Baixada Fluminense, evidencia as áreas dessa região que se constituem cidade dormitório.

Ainda segundo os autores supracitados, baseando-se em Caiado (2005), o termo “cidade dormitório” é caracterizado por pouca diversidade das atividades de comércio e serviços, à predominância de residências e da população de baixa renda. Tais atributos caracterizaram de modo intenso a Baixada Fluminense dentre as décadas de 1960 e 2000. Entretanto, atualmente, estes vestígios ainda podem ser plenamente percebidos.

A análise da tabela permite identificar que os municípios de alto movimento pendular são também regiões da utilização intensa do transporte ferroviário.

Tabela 1 – Deslocamentos intermunicipais Pessoas que trabalham ou estudam em outro município do estado Valor absoluto e percentual da população – 2000

Região	Pessoas que trabalhavam ou estudavam em outro município da UF	* % da população municipal que se deslocava para trabalhar ou estudar em outro município da UF
Capital	6.275	0,62
Baixada Fluminense	526.648	15,62
Belford Roxo	82.917	19,08
Duque de Caxias	98.686	12,73
Guapimirim	4.622	12,18
Itaguaí	7.097	8,65
Japeri	15.665	18,81
Magé	25.154	12,22
Nilópolis	32.025	20,83
Nova Iguaçu	137.415	14,93
Paracambi	3.170	7,83
Queimados	19.710	16,16
São João de Meriti	93.256	20,75
Seropédica	6.931	10,62

Tabela extraída de: MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria de avaliação e gestão da informação**. Diagnóstico das condições sócio-econômicas e da gestão pública dos municípios da Baixada Fluminense**. Consultor: Luiz de Oliveira Farias. Rio de Janeiro e Brasília – 2005.

Ojima, Silva e Pereira (2007) afirmam que o termo cidade dormitório é complexo, pois não se limita à desvantagem econômica e social de uma cidade em relação à outra e a polarização de fluxos regionais, mas apresenta também uma

“carga ideológica negativa” (2007, p. 03), ou seja, um conteúdo expresso em um estereótipo.

De fato, a imagem que foi construída sobre essa região na representação da população de modo geral, incentivada pelo discurso encontrado na mídia brasileira, em especial a carioca, é estereotipada e negativa. Esta foi uma constatação do estudo de Enne (2004), que considera que com o surgimento de grupos de extermínio na região vinculado ao coronelismo político (representado por personagens como Tenório Cavalcanti, na década de 1960), inaugura-se a imagem da Baixada como área problemática vinculada à violência.

Segundo Barreto (2006, p. 41), o período de 1980 representa o auge da associação entre Baixada e violência, pois “[...] principalmente a partir de notícias que abordavam a questão da violência política ligada aos interesses de comerciantes locais”.

Recorrendo aos estudos de Alves (1998), Barreto (2006, p. 36-37) afirma que:

> [...] a marca distintiva da ocupação na Baixada passava a ser, por um lado, a violência privada dos empregados a mando dos grandes proprietários e, por outro, o abandono do poder público, permitindo que tais loteamentos — em muitos casos ilegais — fossem levados adiante. [...] Muitas famílias perderam suas economias na compra de terrenos que não conseguiram regularizar e outras tantas tiveram que esperar muitos anos para ter acesso aos equipamentos urbanos básicos como luz, água e esgoto — além do calçamento das ruas e da coleta de lixo que ainda constituem graves problemas na região.

Para Enne (2004), nas décadas de 1990 e 2000, a banalização da violência pelo estado do Rio de Janeiro e o crescimento de um mercado consumidor suavizaram a imagem da região ligada à violência. De acordo com Simões(2011, p. 19):

> [...] novos elementos passam a fazer parte do imaginário que cerca a Baixada Fluminense, entre estes, principalmente, a pobreza e a violência. Nas décadas de 1960 e 1970, o senso comum e a imprensa criaram o conceito da Baixada Fluminense como o lugar da pobreza, das carências, da violência, do banditismo e dos grupos de extermínio. É quando o termo ganha um caráter pejorativo e estigmatizador que acompanha a região até os dias de hoje e faz com que algumas lideranças e parcelas da população de municípios vizinhos a Grande Iguaçu, como Itaguaí, Seropédica e Paracambi do lado oeste e Magé e Guapimirim a leste tentem se desvincular da região, aproximando-se de regiões vizinhas mais bem “cotadas” como a Costa Verde, Serrana e mesmo algumas em formação como “Fundo da Baía de Guanabara” ou “Bacia de Sepetiba”..

Atualmente, a região da Baixada Fluminense segue uma tendência econômica de forte incremento de investimentos imobiliários, principalmente no município de Nova Iguaçu, que, aos poucos se consolida como pólo econômico e espaço que abriga uma elite tradicional, mas que, também, se renova. Entretanto, é preciso que não se perca de vista a relação dialética deste espaço, ora periferia da cidade do Rio de Janeiro, ora região de intensas diferenciações internas.

1.3 **Desigualdades estruturais e oportunidades educacionais**

Estudar o espaço é também uma tradição da Antropologia Urbana, onde podemos destacar William Foote Whyte (2005), na obra Sociedade de Esquina. Nesse estudo, o autor buscou identificar a hierarquia e a diferenciação interna das relações sociais a partir de um espaço urbano pobre e degradado.

A presente pesquisa sustenta-se no estudo das políticas públicas educacionais que se desenvolvem em uma territorialidade. Baixada é o termo genérico utilizado constantemente para referir-se a qualquer um de seus municípios. Não raras as expressões: “visitarei um amigo na Baixada”, “fulano mora na Baixada” etc., a despeito da forte diferenciação econômica e social e da geografia da região, como evidenciado na tabela a seguir:

Na tabela a seguir, podemos identificar a significativa diferença entre os municípios no que se refere à área territorial e PIB *per capita*. No entanto, a similaridade entre eles está relacionada a uma elevada porcentagem da respectiva população com incidência na pobreza. Este cálculo, realizado pelo IBGE no ano de 2003 – o que pode, sensivelmente, ter se modificado – expressa a dramática realidade social quando concluímos que a maioria dos municípios da Baixada Fluminense estão, neste período recente, nos – ou próximo dos - 32% dos municípios brasileiros, cuja incidência da população na pobreza é igual ou superior aos 50% do seu total. Neste sentido, a desigualdade social estrutural da Baixada Fluminense é evidenciada pelo Índice de Gini[8], conforme a tabela a seguir.

[8] Este índice “mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de zero, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a um, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo

Tabela 2- Dados socioeconômicos dos Municípios da Baixada Fluminense

Município	Área Territorial (em km²)	PIB per capita (em reais)	IDH	Incidência da pobreza	Índice de Gini
Belford Roxo	78	7140,38	60	60,06	0,38
Duque de Caxias	468	37328,52	52	53,53	0,42
Guapimirim	361	7818,37	64	46,21	0,42
Itaguaí	276	28661,65	42	52,93	0,40
Japeri	82	5087,3	77	76,37	0,38
Magé	389	6954,5	56	64,02	0,41
Mesquita	39	6994,36	-	-	-
Nilópolis	19	8472,98	19	32,48	0,4
Nova Iguaçu	521	9771,98	46	54,15	0,41
Paracambi	180	7729,45	39	49,08	0,41
Queimados	76	7378,54	74	67,52	0,39
São João de Meriti	35	7420,08	35	47,0	0,40

Fonte: Tabela[9] elaborada a partir dos dados encontrados no Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta região é um campo de diferenciações, o que pode ser também evidenciado no padrão de crescimento demográfico entre os municípios. Para Simões (2011), observamos a intensificação do crescimento no espaço que o autor denominou inicialmente de “baixada núcleo”.

Barreto (2006) nos lembra de que após a criação da Comissão de Saneamento da Baixada e do Departamento Nacional de Obras de Saneamento, na década de 1930, muitas modificações foram realizadas na região. Por consequência, nas décadas posteriores, houve um crescimento populacional superior se comparado às taxas do estado do Rio de Janeiro, “crescimento de mais de 100% só na década de 1950” (p. 28).

---

detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula)”. Texto extraído de: http://www.pnud.org.br/popup/pop.php?id_pop=97. Consulta realizada em: 26 de janeiro de 2010.

[9] Disponível em: www.ibge.gov.br. Consulta realizada em: 21 de janeiro de 2011.

Tabela 3 - Crescimento populacional dos municípios da Baixada Fluminense entre as décadas de 1940 e 2010

Município/ Ano	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Belford Roxo	23.750	73.178	173.272	282.428	360.714	434.474	469.261
Duque de Caxias	92.459	243.619	431.397	575.814	667.821	775.456	855.046
Guapimirim	7.026	8.631	14.467	23.188	28.001	37.952	51.487
Itaguaí	13.549	18.329	29.237	49.238	60.689	82.003	109.163
Japeri	8.830	21.594	36.386	56.334	65.723	83.278	95.391
Magé	29.735	50.445	98.556	143.414	163.733	205.830	228.150
Mesquita	28.835	58.835	93.678	125.239	142.058	156.210	168.403
Nilópolis	46.406	96.563	128.011	151.588	158.092	153.712	157.483
Nova Iguaçu	74.290	181.440	361.339	536.550	630.384	754.890	795.212
Paracambi	10.968	15.611	25.368	30.319	36.427	40.475	47.074
Queimados	9.944	24.317	62.465	94.254	98.825	121.993	137.938
São João de Meriti	76.462	191.734	302.394	398.826	425.772	449.476	459.356
Seropédica	8.268	16.087	26.602	18.817	52.368	65.260	78.183

Tabela extraída de: SIMÕES, Manoel Ricardo. Ambiente e Sociedade na Baixada Fluminense. Mesquita: Editora Entorno, 2011.

Tais modificações não foram suficientes para considerar esta região beneficiária de investimentos econômicos bem como de políticas públicas. Cabe lembrar que os municípios emancipados dos seus municípios de origem transformaram-se em suas periferias – é o caso de Japeri, Queimados, Mesquita e Paracambi, em relação à Nova Iguaçu; Seropédica em relação a Itaguaí. Nota-se a existência de núcleos urbanos, evidenciada por uma construção que conjuga "proximidade física e distância social", isto é, a produção de lugares diferenciados.

Ao discorrer sobre as profundas diferenças sociais manifestadas no espaço físico, Bourdieu (2008) afirma que todo espaço apresenta uma hierarquia e expressa disparidades sociais. Dessa forma, o sociólogo considera que a apropriação do espaço está diretamente relacionada com a quantidade e a acumulação do capital.

Para ele, todo espaço social é materializado – fisicamente realizado ou objetivado. Assim, "é na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado" (BOURDIEU, 2008, p. 161).

Para o autor, a habitação do espaço representa o espaço social. Os espaços sociais reificados são consequência dos conflitos dos diferentes campos expressos na capacidade de ocupação ou acumulação. Por isso, para o autor, o ganho que um sujeito pode obter com o espaço vai depender da localização deste último, se estão ou não situados próximos de agentes e de bens elitizados e desejados; e da sua posição ou de sua classe, daí a relevância para os agentes de se ter um endereço que denote prestígio. Bourdieu (2008, p. 163) considera que "[...] o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência desapercebida [...]".

É neste sentido que podemos estudar a Baixada Fluminense e compreendê-la em sua posição relacional como região ainda subordinada e periférica em relação à cidade do Rio de Janeiro e como espaço que apresenta polarizações regionais – uma diferenciação interna expressa nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias enquanto núcleos econômicos, que presenciam um incremento na oferta de bens e serviços como empregos, saúde e educação.

Além dos dados relacionados à receita orçamentária, uma das formas que traduz a reificação do espaço é a oferta de aparelhos culturais e educacionais em comparação com a região de maior concentração de capital. Para ilustrar, a tabela a seguir compara a quantidade de equipamentos culturais (biblioteca, cinema, museu e teatro) na região da Baixada Fluminense. Evidentemente, havendo uma maior concentração desses aparelhos nos municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu – com a capital do Estado, Rio de Janeiro.

Tabela 4 – Equipamentos culturais. Ano 2000

Região / equipamentos	Bibliotecas	Cinemas	Museus	Teatros
Município do Rio de janeiro	77	125	77	104
Baixada Fluminense	11	17	3	13

Tabela compactada e extraída de: MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria de avaliação e gestão da informação**. Diagnóstico das condições sócio-econômicas e da gestão pública dos municípios da Baixada Fluminense**. Consultor: Luiz de Oliveira Farias. Rio de Janeiro e Brasília – 2005.

A questão educacional ratifica a reificação do espaço. Pois,

> A desigualdade no campo da educação fica mais evidente quando, segundo o anuário estatístico do CIDE, no município do Rio de Janeiro – com um total de 5.851.914 habitantes – existem 3.537 estabelecimentos (redes pública estadual e municipal e rede particular) de todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a Baixada Fluminense, com 4.247.594 habitantes, possui apenas 1.595 estabelecimentos de ensino distribuídos em seus quatorze municípios. Igualmente revelador de um modelo demasiadamente concentrado é o fato de existir no Rio de Janeiro um total de 81.898 professores em exercício, enquanto entre os municípios da Baixada Fluminense está em atividade número inferior à metade desses profissionais (39.984 professores) [10].

Esta realidade educacional é expressa nos resultados das políticas de avaliação. A tabela a seguir expõe o índice de desenvolvimento da educação básica, elaborado pelo Inep, apresentando a avaliação do ensino fundamental da rede pública.

Tabela 5 – Índices educacionais da Educação Básica

MUNCÍPIO	IDEB 2007	IDEB 2009	RANKING**
Belford Roxo	3.5	3.6	87
Duque de Caxias	3.6	3.7	83
Guapimirim	3.5	4.0	74
Itaguaí	3.8	4.1	67
Japeri	3.6	3.6	88
Magé	3.6	3.6	89
Mesquita	3.7	4.1	69
Nilópolis	3.9	3.7	84
Nova Iguaçu	3.8	3.9	77
Paracambi	4.5	4.4	50
Queimados	3.7	3.8	80
São João de Meriti	3.5	3.9	78
Seropédica	3.6	3.7	86

*Tabela extraída de: CEPERJ. Municípios em dados[11].
** Ranking elaborado pelo CEPERJ a partir do Índice FIRJAN.

Em termos de qualidade da educação, dos dez piores municípios do estado do Rio de Janeiro, seis pertencem à região da Baixada Fluminense. Todo esforço até aqui realizado para apresentar os dados socioeconômicos e os índices educacionais aponta-nos para verificar de que modo o espaço social se reifica na política de oferta de educação e que se estende aos níveis de ensino mais elevados.

[10] Fonte: http://www.febf.uerj.br/mestrado/apresenta.html. Consulta realizada em 15 de junho de 2010.
[11] Disponível em: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/378073/DLFE-23925.pdf/municipios_dados_II.pdf. Consulta realizada em: 18 de abril de 2012.

Desse modo, é possível verificar, também, que “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 2008, p. 164).

1.3.1 Da oferta de educação superior e as licenciaturas na Baixada Fluminense

Até recentemente, a Baixada Fluminense possuía somente duas instituições públicas que ofereciam este nível de ensino: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ UERJ. Entretanto, trata-se de uma história marcada pela oferta de educação superior através de antigas instituições do setor privado, com duvidosos resultados em termos de qualidade – uma delas, a Universidade de Nova Iguaçu (UNIG), ocupa lugar entre as quarenta piores instituições do país no *ranking* de avaliação da educação superior no ano de 2007.

Em se tratando de oferta no setor público, ampliou-se o número de IES através da criação de um campus da UFRRJ e do Cefet, ambos no município de Nova Iguaçu; a instalação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em Duque de Caxias; e da transformação do Cefet Química de Nilópolis em Instituto Federal.

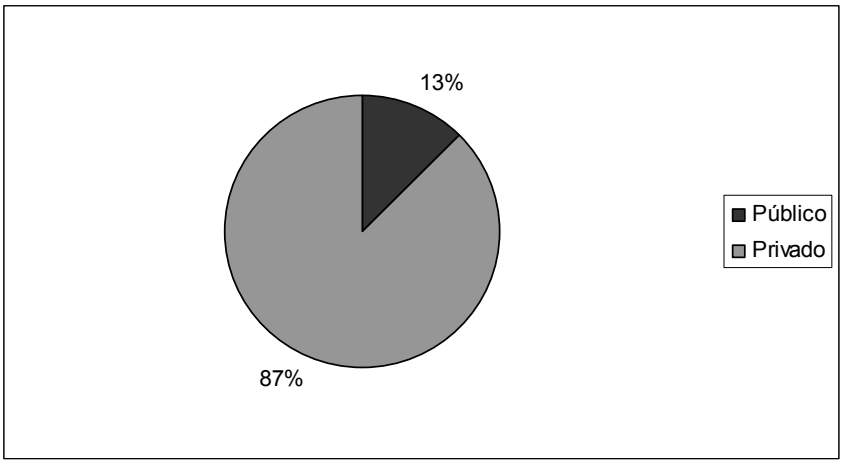
Os três gráficos[12] seguintes foram elaborados no segundo semestre de 2010[13], a partir do levantamento de dados realizado no sítio do MEC e evidenciam a oferta de Educação Superior na região Baixada Fluminense.

---

[12] Os gráficos foram elaborados durante a vigência do projeto de pesquisa, de minha autoria, desenvolvido no IFRJ, no período de agosto de 2010 e julho de 2011.

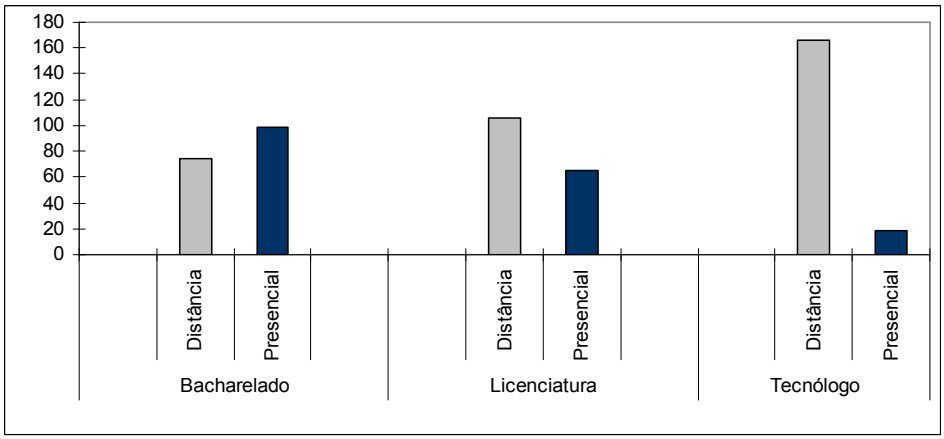
[13] Observando a tendência de crescimento da educação superior, é possível que os cursos ofertados pelo sistema privado tenham se elevado consideravelmente.

Gráfico 1 - Instituições públicas e privadas de nível superior



Neste gráfico, podemos identificar que a oferta de educação superior é realizada, de modo significativo, pelo sistema privado, a despeito de qualquer indicador social e desvantagem econômica da região. Ressalte-se, também, que supera a média nacional em termos de oferta pelo sistema privado.

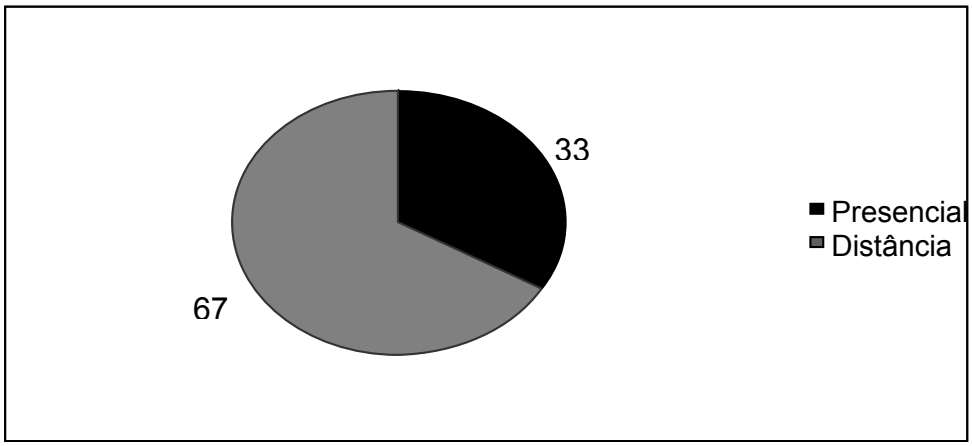
Gráfico 2 - Cursos de graduação no ensino a distância e presencial



A oferta dos cursos de bacharelado na modalidade presencial supera a modalidade à distância. O que difere dos cursos de licenciatura e tecnólogo, ofertados predominantemente nesta última modalidade. Cabe enfatizar que somente as instituições públicas oferecem o curso de Licenciatura em Física e Química, seja na modalidade à distância ou presencial. Isto nos indica que se trata de cursos de baixo valor comercial e seus investimentos não são compatíveis ao seu retorno financeiro, tendo em vista a construção dos respectivos laboratórios, baixa atratividade no mercado de serviços educacionais para as instituições privadas que poderiam oferecer.

É necessário enfatizar que as iniciativas de oferta de educação, no nível em tela, ainda não são suficientes para considerar uma efetiva mudança na oferta de educação superior que vem sendo implementada desde a década de 1990.

Gráfico 3 - Modalidade de educação presencial e a distância oferecida pelas instituições privadas.



Este gráfico ratifica o anterior quando expressa que a modalidade de educação a distância é predominante no sistema privado. Trata-se, portanto, de uma escolha deliberada por parte das instituições.

O que ocorre no contexto da Baixada Fluminense segue uma tendência do estado do Rio de Janeiro:

> O crescimento da educação superior à distância em relação ao ano de 2008 foi significativo. Segundo o Ministério da Educação, em 2009, o número de cursos foi de 995, 45.721 matrículas e 2.342 concluintes, enquanto em 2008 foram registrados 30 cursos, 38.479 matrículas e 2.057 concluintes. Os municípios que passaram a ofertar os cursos de ensino a distância também passaram de 5 para 50 o que corresponde a uma taxa de crescimento de 900%.[14]

Sobretudo, uma tendência presente na realidade nacional. A pesquisa em andamento sobre as "políticas de expansão da educação superior" [15] que debate sobre o novo cenário político, econômico e social – evidencia que, de 1996 a 2007, houve crescimento de pouco mais de 177% das matrículas neste nível de ensino. Entretanto, segundo esta pesquisa, a expansão do setor e a ampliação do acesso

[14] Fonte: Texto analítico do Anuário Estatístico. Disponível em: http://177.71.187.192/aerj_online/. Consulta realizada em 18 de abril de 2012.

[15] Refiro-me à pesquisa integrada "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil pós-LDB" é desenvolvida pela Rede Universitas/BR, sob a coordenação da Profª Dra. Deise Mancebo.

têm sido marcadas pelo “imediatismo pragmático”, em expansão realizada sem a menor infraestrutura.

Ainda de acordo com essa pesquisa, a base da expansão é o crescimento numérico das instituições privadas, em especial, as organizadas como empresas comerciais, o que compromete a qualidade da formação, porque elas, em maior medida, estão alheias à produção de conhecimento e ofertam ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Para ilustrar, em artigo publicado pela revista Exame, intitulado “Da internet para a sala de aula”, apresenta a meta de uma empresa em conquistar 800 mil alunos para o ensino à distância, cujo perfil social e econômico predominante pertence à classe C, devido ao baixo valor da mensalidade (AGOSTINI, 2010, p. 65-66), enfatizando o promissor mercado, cujo faturamento e o lucro em 2009 foram 1,3 bilhão e 380 milhões de reais, respectivamente.

Em reportagem mais recente (OSCAR, 2012,) a mesma revista discorre sobre a “maior venda da história” do setor educacional: a aquisição da Unopar pelo fundo americano de *private equity Advent*, através da empresa Kroton Educacional. Em apenas nove anos, esta universidade de ensino a distância saltou de 1.800 alunos para 145.600, cujo faturamento do ano de 2011 chegou a 416 milhões de reais. Isso significa, no âmbito educacional, uma “mina de ouro” como referido no conteúdo da matéria.

Tal realidade leva-nos a considerar que com a expansão apenas intensificou a profunda diferenciação do nível superior, produzindo ao mesmo tempo elitizados núcleos de excelência e instituições de ensino superior (IES) periféricas (BRITO et al, 2008). A seletividade dos candidatos neste nível baseia-se na hierarquia dos cursos e suas instituições.

Está na ordem do dia refletir de que maneira este contexto permeia as questões relacionadas à formação de professores para o ensino de Física, Química e Matemática na Baixada Fluminense, em especial com a transformação das escolas técnicas federais em Institutos Federais de Educação – instituição que abarca em sua meta a oferta dos cursos em questão.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA PELA "NOVA INSTITUCIONALIDADE"

Neste capítulo, privilegia-se a reflexão sobre o contexto das políticas públicas implementadas no campo da educação superior após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Em especial, a partir da atual oferta desse nível de ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por se tratar de uma instituição que apresenta em seu plano de metas a oferta de 20% das vagas de seus cursos de graduação destinados às licenciaturas em Física, Química e Matemática.

São muitos os projetos federais instituídos, no último governo, para a expansão da educação superior: Programa Universidade Para Todos (Prouni); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e a criação dos Institutos Federais (IF's). Para fins metodológicos, privilegiamos a análise deste último projeto a ser desenvolvida através de um exemplo empírico: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

O eixo da análise incide sobre as entrevistas realizadas com os licenciandos e os documentos de nível macro, elaborado pelo Ministério da Educação como: "Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais" e o "Termo de Acordo do Plano de Metas". A opção por limitar-se a estes documentos refere-se ao fato de que estão disponíveis "online" para o público em geral e que se pretende analisar uma política de governo, não uma política local, situada.

Pretende-se discutir a ampliação da oferta de formação de professores no contexto desta "nova institucionalidade". Para tanto, torna-se necessário discorrer sobre as principais características das políticas da educação superior que permitiram a diferenciação das instituições, de modo geral, e o crescente número de instituições privadas a partir das orientações dos organismos internacionais na década de 1990. O panorama deste período permite compreender a atual política objetivada no cotidiano dos discentes que optaram por estudar em uma "nova" instituição.

2.1 Tendências e perspectivas para a educação superior conforme a política educacional instituída na década de 1990

Ao analisar a multiplicação e a privatização do ensino superior no país, Paiva (2005) afirma que este caminho "é a solução mais fácil e mais rentável" (p. 189) encontrado pelos ocupantes de cargos públicos no Estado. A autora ainda considera que este processo aniquila a possibilidade de oferta de boa formação em nível superior e qualquer incentivo de desenvolvimento científico e tecnológico. Neste sentido, a crítica formulada por Paiva a respeito da política pública para este nível refere-se ao que marcou a década de 1990: "[...] anos privatistas em dois sentidos: empobreceram a universidade pública e incentivaram a criação de escolas e universidades privadas, além de centros universitários [...]" (2005, p. 186).

A tabela, a seguir, ratifica as observações de Paiva (2005) ao apresentar informações relacionadas aos tipos de instituições que oferecem nível superior no país no período de 1980 a 1998.

Tabela 6 - Evolução do Número de Instituições por Dependência Administrativa – Brasil

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1980	882	56	53	91	682
1981	876	52	78	129	617
1982	873	53	80	126	614
1983	861	53	79	114	615
1984	847	53	74	111	609
1985	859	53	75	105	626
1986	855	53	90	120	592
1987	853	54	83	103	613
1988	871	54	87	92	638
1989	902	54	84	82	682
1990	918	55	83	84	696
1991	893	56	82	84	671
1992	893	57	82	88	666
1993	873	57	77	87	652
1994	851	57	73	88	633
1995	894	57	76	77	684
1996	922	57	74	80	711
1997	900	56	74	81	689
1998	973	57	74	78	764

Tabela extraída do documento: MEC, INEP. Evolução do ensino superior: 1980-1998. Brasília: O Instituto, 1999.

Os dados anteriores demonstram que, em quase vinte anos, o número de instituições de educação superior pública federal permaneceu, praticamente, inalterado e, em especial, na década de 1990, o crescimento se deu quase por exclusividade no sistema privado, como salientou Sguissardi (2000). Entretanto, não só a privatização marcou esse nível de ensino, mas sua "diversificação e diferenciação" (CATANI; OLIVEIRA, 2000) se constituíram marcas deste tipo de política no final do século XX (SGUISSARDI, 2000). Segundo os autores, na época, o governo diagnosticou o cenário da educação superior, apoiando-se nestes principais itens:

> a) esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; b) tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; c) inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade; d) falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; e) desafio de modernizar o ensino de graduação; f) ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema. (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 64/65).

Essas foram teses que reforçaram o estímulo à criação de instituições privadas não identificadas com o modelo clássico de instituição de educação superior. Para ratificar esta crítica, Catani e Oliveira (2000) recorrem à afirmação do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza. De acordo com o último, a expansão do ensino superior deveria ocorrer através de "vários tipos de universidade" e de outros formatos institucionais, que pudessem se dedicar somente ao ensino.

Ainda segundo Catani e Oliveira (2000), essas políticas de diversificação e diferenciação baseadas nos pressupostos da flexibilidade e da competitividade acentuaram quatro princípios que lhes foram fundamentais:

> a) busca [ra]m favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas; b) procura[ra]m 'naturalizar', ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente um sistema meritocrático onde cada um terá o ensino superior que 'possa' ter; c) amplia[ra]m a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação e privatização das atividades e serviços; d) explicita[ra]m a forma de funcionar do sistema mais do que as suas finalidades. (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 79).

Embora o tema da privatização da educação e da mercantilização do conhecimento são fontes de velhas preocupações, Mancebo (2004), discordando de uma análise realizada pelo Ministério da Fazenda, enfatiza que:

> [...] as instituições públicas, precisamente as custeadas pelo Estado, ao contrário de abrigar "apenas" estudantes ricos ou privilegiados, representam, de fato, a única possibilidade de acesso à educação superior e de formação qualificada para milhões de brasileiros. (MANCEBO, 2004, P. 851)

Dessa forma, corrobora com a autora a argumentação de Paiva (2004):

> O apoio oficial ao crescimento do ensino superior privado nos anos 90, obedecendo à política traçada pelos organismos multilaterais, tornou-se um grande negócio e uma rica fonte dos caixas de campanhas eleitorais via porcentagens dos empréstimos para constituição de base física (prédios). Mas, enquanto a universidade publica está sendo levada à ruína, ela atende em pelo menos 50% de suas vagas alunos provenientes de segmentos pobres. Que os demais 50% saiam dos '20% mais ricos' nada mais natural num país em que os tais 20% abrangem a totalidade da classe média, da qual - em todos os países, por razões óbvias, sai a maior parcela das elites de todas as sociedades. Dela emergem os pesquisadores e o fio de esperança de alguma independência tecnológica desta nação. Há problemas? Muitos. Vão do corporativismo à apropriação privada do público. Mas está na hora de pensar o que se quer fazer com este país e tomar as medidas compatíveis.

Importante destacar que neste período, que foi marcado pelas políticas de privatização, encontrou suporte teórico e ideológico na visão da ineficiência do Estado e a conseqüente urgência em reformá-lo (SGUISSARDI, 2000) em que se priorizou a substituição de uma administração pública burocrática por uma administração pública gerencial. Nas palavras de Bresser Pereira[16] (2006, p. 23):

> [...] Dentre as reformas que têm por objetivo aumentar a capacidade de governar – a capacidade efetiva de que o governo dispõe para transformar suas políticas em realidade -, as que primeiro foram iniciadas, ainda nos anos 80, foram aquelas que envolvem saúde e autonomia financeira ao Estado: particularmente o ajuste fiscal, a privatização. Mas igualmente importante é uma reforma administrativa que torne o serviço público mais coerente com o capitalismo contemporâneo, que permita aos governos corrigir falhas de mercados em incorrer em falhas maiores [...].

Ao comentar a posição deste autor, Paiva (2005) considera que seu repúdio pela burocracia enquanto modelo de administração não é correlata à difundida pela

[16] O autor foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

“tradição weberiana”. Segundo a autora, isto significa a visão encontrada na sociedade sobre a burocracia: desperdício enquanto componente importante do déficit público.

Acrescente-se a isso a valorização pelo ex-ministro das qualidades do modelo de eficiência de gestão encontrado no setor privado e a desqualificação dos serviços públicos. Terreno fértil para a ascensão de certa política “[...] cujos eixos centrais foram o ajuste fiscal e a implantação de um Estado mínimo, [que] tomou curso um controle e/ou corte nos gastos públicos, de dimensões drásticas.” (MANCEBO, 2004, p. 850). Mas significou também para a realidade brasileira a contestação do *Welfare State* - ademais bastante restrito no Brasil – expressa na ideologia da ineficiência das estatais e da burocracia do Estado, como mencionado anteriormente, através de um incentivo deliberado às organizações não governamentais e à falência da política keynesiana, formulada no pós-guerra.

A década de 1990 não foi só caracterizada pela onda de privatizações, embora tenha sido essa uma questão a ser destacada. Concomitante a essa política, o que ocorreu na educação básica, principalmente no ensino fundamental, foi o inverso: o aumento do número de matrículas concentrou-se no sistema público de educação. Houve a ampliação de modo intenso em termos de acesso a oportunidades educacionais. Entretanto, houve recuo dos investimentos do setor privado no ensino fundamental, neste período, devendo a sua maior concentração no ensino médio e superior. Em outro estudo, ressaltamos que:

> De certo modo, verifica-se que a expansão escolar no nível do Ensino Fundamental, embora tenha exigido recursos públicos para o setor, não se constitui na contramão das políticas econômicas desta Nova Era Capitalista, que vem se firmando desde a última década do século anterior. Significou, sobretudo, o impacto dos efeitos das políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais financiadores, como o BIRD e o FMI, nos países da América Latina. (NASCIMENTO, 2007, p. 108)

A ação política foi caracterizada pela simultaneidade da universalização da educação e do processo de racionalização, que representou ampliação do número de matrículas ao lado da redução dos postos públicos de trabalho, comprometendo a qualidade de ensino.

Certamente, partimos de um contexto marcado historicamente por quatro aspectos fundamentais que servirão de base para a política implementada posteriormente:

- Privatização, desmonte da esfera pública, diferenciação e diversificação da oferta da educação superior;
- Ampliação do acesso das oportunidades educacionais nos níveis da educação básica e sua demanda por maiores contratações de docentes e ampliação da oferta no nível seguinte;
- O fenômeno da massificação escolar em substituição de uma verdadeira democratização do ensino;
- Baixa qualidade da educação expressa nos instrumentos nacionais e internacionais de avaliação.

Esses são aspectos que irão influenciar tanto as macropolíticas que se seguiram quanto as escolhas aparentemente individualizadas dos sujeitos desta pesquisa, levando-se em conta que os estudantes entrevistados cursaram o ensino fundamental e médio na década de 1990 e início de 2000.

Este estudo constitui-se um elemento introdutório para verificar de que contexto se parte a análise e discussão da oferta de educação superior na Baixada Fluminense e a formação de professores em Física, Química e Matemática como meta institucional prevista no decreto de criação dos Institutos Federais.

2.2 O contexto de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: continuidades e descontinuidades políticas

Para a reflexão sobre a formação inicial de professores como componente de uma política que pertence aos principais pressupostos dos Institutos Federais, considera-se o seu contexto de criação. Pois, todo objeto de estudo deve ser abordado "[...] não como fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade" (FRIGOTTO, 2011, p. 236/237).

A questão que pode ser aferida a partir da afirmação deste autor é de que modo esse contexto gerou continuidades ou descontinuidades com as políticas que orientaram a década de 1990 e que permitiram a profunda mercantilização da educação superior. Sobre isto, o próprio Frigotto (2011) se encarrega de responder:

> O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

O cenário histórico, político e econômico da primeira década do século XXI pôde se distinguir do evidenciado na década de 1990. Desse modo, até 2010, com o crescimento da economia ao lado da amplificação da política social, que teve como consequência maior qualidade de vida da população geral (DANTAS E SOUZA JUNIOR, 2009) e o Brasil pertencente ao rol dos países emergentes (BRIC's), pois:

> [...] os espaços econômicos abertos pela nova política externa, as políticas de inclusão social como o Fome Zero e o Bolsa Família, as ações de financiamento de órgãos e bancos públicos, o crédito à agricultura familiar e a expansão do crédito consignado introduzem novas dinâmicas econômicas de expansão, inclusão social e distribuição de renda [...]. (DANTAS e SOUZA JUNIOR, 2009, p. 03).

No contraponto, o que se extraiu desta dinâmica inicial favorável sugere que:

> [...] a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

O que esperar, então, para esta segunda década, em termos de políticas educacionais? Ao partir das observações de Paiva (2003), percebe-se que:

> A elite econômica deste país tem sido, ao longo da nossa história, pouco acostumada a pensar no bem estar dos seus habitantes e em sua conexão com o crescimento econômico, raramente tendo enfocado o setor educacional e seu desdobramento de forma estratégica. Assume o discurso de sua importância, mas desde há muito a preocupação dos governantes tem sido a de usar este setor, do qual tanto espera a população, como trampolim para carreiras políticas segurando-se, fundamentalmente, na apresentação de êxitos quantitativos. (PAIVA, 2003, p. 04)

Sobretudo, porque:

> No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem dominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p. 242)

Apresentado o contexto de que se dispõe em termos de orientações das políticas públicas educacionais, parte-se do estudo sobre o relatório elaborado em 2007 pela Câmara da Educação Básica, em atendimento a uma solicitação do Conselho Nacional de Educação, que se pautou no estudo para superar a escassez de profissionais docentes para atuar no ensino médio. Esta realidade é vista neste documento como “apagão do ensino médio”.

Pelo exposto, considera-se, a partir do “Plano Emergencial para enfrentar a carência de professores no Brasil: chamada nacional”, elaborado em abril de 2005, uma temática que demanda uma preocupação generalizada por parte de vários setores com a carência de docentes para as disciplinas Física, Química e Matemática.

Em outro estudo, verificamos que:

> O principal argumento do estudo baseou-se no perfil dos professores no Brasil realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em 2003, o que justificou a iminência de elaborar políticas públicas para o setor de caráter estrutural e emergencial. Pois, ainda consta em seu texto que a falta de professores representa um grave problema que minimiza as chances de melhorar a educação no país, mediante o objetivo de alcançar a universalização da educação em seus diferentes níveis de ensino. (NASCIMENTO, 2011, p. 04)

Apresenta, ainda, dados relacionados: ao baixo nível de aprendizagem dos estudantes do ensino médio; aos elevados índices de abandono escolar; à relevância da formação de professores como parte integrante da agenda das políticas públicas educacionais; à relação entre economia e desempenho acadêmico. Neste sentido:

> A formação de professores é componente de uma política de universalização da educação e se a demanda se apresenta de maneira intensa, a "baixa remuneração que aguarda os futuros candidatos à profissão", "a evasão nos cursos de formação de professores nas instituições públicas" e a "oferta insuficiente de vagas nas licenciaturas" corroboram para o temido "apagão do ensino médio", conforme referido nesse relatório. (NASCIMENTO, 2011, p. 04)

Dentre as principais "soluções e proposições" apontadas, destaca-se a prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática, colocando-a em "grau de precedência", tendo em vista a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Biologia e Matemática.

O estudo realizado e apresentado neste relatório abarca, apenas superficialmente, temas que carecem ser melhor explorados como a formação em questão no cenário da política de educação superior, as transformações do mundo do trabalho e a realidade da educação básica (espaço o qual a formação se destina).

Um ano depois da publicação deste relatório, a política pública da oferta de formação de professores nestas áreas é anunciada já na Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais, em que prevê que, do total das vagas oferecidas no nível superior, 20% sejam destinados à oferta da formação em tela. A questão central refere-se, além da obviedade de escassez de professores, à política que referenda a formação de professores em Ciências da Natureza e Matemática como parte integrante da política pública orientada por essa "nova institucionalidade".

2.2.1 A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica: a ressignificação da identidade a partir das fragilidades institucionais

A educação profissional brasileira apresenta sua regulamentação e organização em 1909, pelo Decreto nº 7566, do Presidente Nilo Peçanha, que cria as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas "aos pobres e humildes" (DOCUMENTO BASE, 2007) cujo objetivo central relacionava-se ao atendimento das demandas dos setores produtivos da agricultura e da indústria:

> Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Esse processo de industrialização e modernização exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 11).

A instauração dessa rede de escolas culminou nas escolas técnicas e, posteriormente nos Cefets, como destaca Otranto:

> [...] No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices deram lugar aos Liceus industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os Cefets do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de Cefets. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional. (2010, p. 02)

A história do Cefet Química faz parte da tendência dos rumos da educação profissional brasileira. Em 1994, foi inaugurada a Unidade descentralizada (Uned) de Nilópolis, quando da transferência da sua sede do município do Rio de Janeiro para esta cidade da Baixada Fluminense. Esta transferência foi, em parte, mais devido a uma combinação de contingência histórica e política do que a uma efetiva política de expansão.

Mesmo representando um grande avanço para uma região que demanda maior número de instituições educacionais, como demonstrado anteriormente, cabe considerar a diferenciação interna da região e que o Cefet Química foi instalado no município considerado, na época, elite da Baixada Fluminense. Portanto, ainda mais distante do que se chama hoje política de expansão, a partir da interiorização de implantação de novos campi de instituições federais, os que moram e vivem na Baixada Fluminense, sempre souberam que frequentar esta instituição como aluno fazia parte das aspirações de um seleto grupo fluminense. Em maior ou menor medida, os entrevistados têm clareza desse movimento. Um entrevistado, que fez o ensino médio nessa antiga escola técnica, afirma que a instituição oferece um “ensino diferenciado”. Os demais entrevistados mencionaram “a força do nome da

instituição". A tabela 7 evidencia que as escolas técnicas federais, de fato, sempre ofereceram educação restrita a um determinado número de concluintes do ensino fundamental, conforme estatística a seguir:

Tabela 7 – Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa

Dep. Adm.	Ensino Médio (regular)	E. Médio EJA Presencial	E. Médio EJA Semipresencial	E. Médio Total	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Brasil	8.906.820	1.345.165	405.497	10.657.482	744.690
Federal	67.650	814	-----	68.464	79.878
Estadual	7.584.391	1.172.870	371.398	9.128.659	233.710
Municipal	186.045	45.754	15.558	247.357	23.074
Privada	1.068.734	125.727	18.541	1.213.002	408.028

Tabela extraída do "Documento Base" (2007) e elaborada a partir dos dados do INEP/ Censo Escolar 2006.

Os debates acerca da dualidade do ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante marcam a história da educação profissional. Em meados de 1990, as escolas técnicas federais e os centros federais tecnológicos viveram o impacto do previsto no decreto nº. 2.208/97, que instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e seu respectivo plano de ação pautou-se na Reforma da Educação Profissional (DOCUMENTO BASE, 2007). Além de outras prerrogativas, o que estava posto no decreto foi a desvinculação entre a oferta de ensino médio regular e ensino profissionalizante:

> A função do Proep para a Rede Federal era reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional. Mediante projeto, essas instituições receberam aporte de recursos, via Proep, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar sua capacidade de autofinanciamento e, dessa forma, o Estado gradativamente se eximiria do custo com sua manutenção. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 20).

Isso significou que as escolas técnicas profissionalizantes não mais ofereceriam o ensino médio regular, o que é questionável em um quadro de uma almejada educação politécnica, cuja definição encontra-se a seguir:

> O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p. 35/36).

Desse modo, a consequência do decreto acima citado indica que:

> [...] todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade entre ensino médio e educação profissional, com todas as consequências que isso representa. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 22)

Com a mudança no cenário político através da eleição do partido de oposição e a "[...] significativa mobilização dos setores educacionais [...]" (p. 23) foi possível a revogação desse decreto por outro de nº 5.154/04, em que apresentava ao ensino médio outra perspectiva de estrutura e funcionamento, pois:

> [...] surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Nessa etapa educacional, só 25 são oferecidas cerca de 50% das vagas necessárias (Lodi, 2006). Além disso, falta um sentido, uma identidade para o tipo de ensino médio que é proporcionado à população e, portanto, urge buscá-la. (DOCUMENTO BASE, 2007, ps. 24 e 25).

É dentro desse contexto de redefinição da identidade e de fragilidade institucional das escolas técnicas federais profissionalizantes, experientes de uma década de escasso investimento público, que, em dezembro de 2008, a Lei nº 11892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e transformou os centros federais de educação tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – em um total de trinta e oito institutos e seus respectivos campi espalhados pelo país. No caso em questão, transformou o Cefet Química de Nilópolis em IFRJ.

Além dos Institutos Federais, essa rede é composta: pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTPR); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; e pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais. Este documento legal prevê autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar de suas instituições.

Essa transformação é amplamente percebida pelos segmentos da instituição. Entretanto, a opinião dos licenciandos é diversificada:

> Eu acho estranho. Quando falo para as pessoas que estudo no IFRJ, as pessoas pensam que é UFRJ (risos). Eu não senti grande diferença de como era para quando é porque eu não estou muito inteirado. Eu procuro estudar, tirar minhas notas. Mas eu acho que em matéria de incentivo, a mudança para Instituto Federal trouxe mais incentivo. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática)

> Sinceramente? (risos) Ah, eu acho que é uma forma de ganhar verba. Não mudou nada, é a mesma coisa. O quadro de professores é o mesmo, o ensino é o mesmo. Eu vejo uma parte política e a parte de verba. Só isso que eu vejo. (Entrevistado 04, licenciando em Química)

Contudo, expressam uma preocupação relacionada aos caminhos da expansão:

> Foi Cefeteq né, é assim eu acho, pra mim. Para mim, mudou só questão de nome, sabe. Apesar de que hoje a gente vê que são vários Institutos hoje, né. Eu não vejo com bons olhos, posso estar errado, mas não vejo com bons olhos o governo federal abrir vários institutos porque eu acho que o governo não vai conseguir manter, investir financeiramente em todos. Não vai investir em todos. É mais fácil investir em dez do que em cem. Para mim, então, eu acho que a qualidade vai cair. É lógico, você olhando pro lado assim: 'vai abrir mais oportunidade, para várias pessoas estudarem, se especializarem e tudo mais' desde que o governo federal invista, porque hoje a Dilma - o Lula saiu estava com essa ideia -, a Dilma não sei se vai conseguir manter essa ideia, ou se quando vir outro substituir ela, vai assumir essa ideia. "Não quero mais saber de Instituto. E aí? É o que a gente vê hoje né, porque entra um governador, um governante faz um projeto, quando ele sai o outro não mantém, ele simplesmente deixa aquilo abandonado e procura fazer outra coisa, por que ele não vai ficar trabalhando em cima de uma coisa que o outro fez e que é rival dele. A gente não tem essa característica no Brasil. Isso é uma coisa que eu vejo. Assim, os Estados Unidos, se um presidente, ele trabalha em cima de uma determinada situação, então, o outro, quando chega, ele continua aquilo dali. Eles não pensam no imediato, pensam ao longo prazo. Aqui no Brasil, isso não acontece. A gente tem vários exemplos. O Brizolão (Ciep) aqui no Rio de Janeiro, como Brizola. Eu achava legal a ideia dele porque o aluno entrava de manha e saía no final do dia. O Collor fez aqui, se não me engano o nome é... A estrutura é muito bacana. Eu estive lá. Eu trabalhei em ******. E está lá aquilo abandonado. Eu acho assim que abrir vários, vários Institutos, apesar de você empregar pessoas, dar oportunidade para a pessoa de se especializar, que é uma coisa legal. Se o governo não

> investir, se não fizer uma estrutura legal, daqui a pouco vai estar abandonado. (Entrevistado 03, licenciando em Física)

Um aspecto positivo da transformação de Cefeteq para IFRJ foi identificado por um licenciando entrevistado que chegou a mencionar que a transformação em IFRJ desvincula a imagem da instituição ao ensino médio profissionalizante e amplia a percepção de que se trata de uma instituição que oferece também educação superior. Dessa forma, muda também o *status* e aproxima-se do desejado conceito de universidade.

Os meses que antecederam a publicação do decreto foram marcados pelos debates travados nessas instituições passíveis de transformação. Isto foi verificado por Otranto (2010) através de uma pesquisa realizada no interior de trinta e cinco instituições, e evidenciou que o argumento contrário ao novo modelo institucional estava ligado ao medo da perda de identidade e do poder político educacional, embora fosse lugar comum à necessidade de expansão[17].

> Os Cefets de Minas Gerais e Rio de Janeiro, doravante denominados CEFET-MG e CEFET-RJ, continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná, em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado (mestrado e doutorado), desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram, no entanto, os únicos que declinaram da proposta governamental. Os demais Cefets não ofereceram resistência à mudança, pelo contrário, viram nela uma forma de proporcionar a todas as instituições denominadas Cefets iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais, portanto com reais condições de se transformarem em suas reitorias. Muitos ainda não tinham sequer incorporado inovações advindas com a legislação de 2004 (Decretos 5.224 e 5.225), que os alçou a condição de instituições de educação superior, e viram na nova estrutura uma possibilidade de crescimento e reconhecimento. As discussões ocorreram, principalmente, a partir do Ofício Circular SETEC nº 076, de 19 de julho de 2007, com orientações para os debates e o estabelecimento de prazos. As conclusões apresentadas foram no sentido da transformação em IFET. (OTRANTO, 2010, P. 08)

Possivelmente, a resistência dos Cefets dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro parte da expectativa não atendida de se tornarem universidades tecnológicas. Conforme identificou Otranto (2010), essa potencial transformação

---

[17] Para uma análise mais detalhada sobre os debates que antecederam a publicação da lei, ver: OTRANTO, Célia. Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – ifet's. **Revista Retta** (PPGEA/ UFRRJ), ano I, n. 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

pode ser encontrada no interior do governo que, através do Inep, promoveu durante o ano de 2005, uma série de debates sobre a educação superior. O simpósio – o sétimo realizado neste mesmo ano, cujo tema era *Universidade e mundo do trabalho* - versava sobre a identidade dos centros federais de educação tecnológica.

2.2.2 O engavetamento do projeto de universidade tecnológica e o ajustamento à conjuntura política

Não se pode perder de vista que, para discorrermos sobre as principais características da nova institucionalidade, é preciso recuperar a atmosfera em que os IF's foram geridos: no debate sobre a redefinição da identidade das escolas técnicas, e o engavetamento do projeto de torná-las universidades tecnológicas:

> O debate sobre a passagem dos Centros Federais de Educação Tecnológica à condição de universidade, **não importa a nomenclatura que venha finalmente assumir essa metamorfose,** exige dos intelectuais e gestores públicos responsáveis pela sua condução um elevado grau de sensibilidade para os aspectos particulares de sua formação, fundamentalmente, no que diz respeito às dimensões econômica, política e, particularmente, simbólica que o envolvem, posto que, enquanto fenômeno cultural estará em jogo uma forte disputa pela imposição do sentido legítimo e da forma social que esse debate deverá assumir. (MOLL e SOBRINHO, 2006, p. 10) [18].

Este já era o prenúncio, no interior da máquina pública, de que os Cefets deveriam se ajustar às transformações sociais em curso, mas indicava a necessidade de maior participação do Estado:

> Na contramão das políticas educacionais implantadas nos anos 90, anos de desaceleração e enfraquecimento da presença do Estado nas grandes questões nacionais, retomam-se, neste momento, tarefas irrevogáveis do poder público – num país desafiado por suas próprias contradições – de induzir e regular a oferta educativa em todos os níveis de ensino. Neste contexto, **a universidade tecnológica nasce sob a égide de uma política governamental** focalizada na universalização do acesso a todos os níveis e modalidades de ensino e, sobretudo, na preocupação com a proposição de políticas e práticas educativas destinadas às populações historicamente à margem das oportunidades escolares, para as quais vêm se delineando ações que buscam vincular, forte e incondicionalmente, a formação escolar

[18] Grifo nosso.

> geral e humanística a uma sólida formação para o mundo do trabalho. (MOLL e SOBRINHO, 2006, p. 10) [19].

No debate ocorrido entre os dias 19 e 20 de dezembro de 2005, com o objetivo de discutir os rumos das escolas técnicas e da educação superior, participaram representantes do Inep, dos Cefets e das universidades públicas. Nele, não houve um consenso sobre a transformação destes primeiros em universidades tecnológicas. Embora seja possível interpretar uma perceptível tendência de representantes do governo e representantes dos Cefets de vislumbrar uma mudança. Um dos principais argumentos está na possibilidade em que:

> [...] No atual cenário, essa rede de escolas federais pode se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas aí presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão-de-obra qualificada. (PEREIRA, 2006, p. 164)

Pereira (2006), então diretor geral do Cefet Campos/RJ, sugere que seja "na busca da institucionalidade perdida que este conjunto de instituições públicas, presentes em todas as regiões do território nacional e com conhecimento de suas comunidades, pode encontrar a universidade tecnológica" (p. 164).

No contraponto do debate, Frigotto (2006) anuncia dois riscos dos "descaminhos que pode assumir a corrida para implantar universidades tecnológicas" (p. 34):

> O primeiro risco, e o mais fundamental, é o de ampliar o fosso já produzido entre as várias formas de oferecer o ensino superior e desviar-se ainda mais da função precípua de universidade: produção de conhecimento crítico em todas as áreas, ciência básica, aplicada, tecnologia, arte e cultura. Esse desvio redundaria numa universidade pragmática, tecnicista e subordinada à lógica da cópia ou da pura reprodução. [...] Daí emerge o segundo risco, associado ao primeiro, que é o de estruturar a universidade tecnológica como *upgrade* do nível técnico. (FRIGOTTO, 2006, p. 34/35).

É do mesmo autor a preocupação com o estabelecimento de uma cultura que protagoniza "oportunismo político" ligado ao "corporativismo", pois recorre a exemplos da história da educação (Cieps, escolas técnicas) para evidenciar projetos

---

[19] Idem.

que se destroem com facilidade. Radicaliza o seu discurso colocando-nos a seguinte problemática:

> Em termos sociais, ético político e econômicos, a quem beneficiaria a tendência de uma nova bravata compulsória – upgrade agora da "cefetização" -, transformada pelo critério do oportunismo político e do corporativismo em universidades tecnológicas? A imagem que se desenha é a de um corpo com pernas, cabeça, mas sem o tronco: expressão, no campo educacional, do monstrengo social que as classes dominantes construíram ao longo desses cinco séculos (FRIGOTTO, 2006, p. 36)

Frigotto (2006) finaliza o discurso buscando o consenso através da ênfase da necessidade de reinventar a universidade pública, investir na educação básica e aponta que a iniciativa em promover o debate sobre educação superior constitui-se no "mérito inequívoco" do então governo e que este se estende à revogação do decreto nº 2.208, de 1997 e da promulgação do decreto nº 5.154, de 2004.

Abarcando temas como educação corporativa, qualificação profissional, ideário e missão da universidade pública, o debate segue com as considerações de Ramos (2006) sobre ciência e tecnologia e o projeto de universidade para os Cefets. A autora lança mão da história para situar estes centros federais como projeto que se ajusta à temporalidade da política. De acordo com a autora, assim foi a ocupação estratégica na formação da força de trabalho para a indústria brasileira, principalmente na década de 1970. Segundo Ramos (2006), não se pode "[...] ignorar a relevância de formação de profissionais de nível superior realizada por essas instituições, especialmente no período de expansão industrial da economia brasileira[...]" (p. 138).

De acordo com Ramos (2006) a potencialidade da universidade tecnológica reside na:

> [...] peculiaridade de potencializar a conversão da pesquisa científica em tecnologia. Na possível condição de universidades tecnológicas, essas instituições estariam inseridas na cadeia da pesquisa e da produção científicas juntamente com as universidades chamadas "clássicas", com o diferencial dado pela proximidade com os processos diretamente produtivos. Isto as levaria a captar necessidades e potenciais tecnológicos, dinamizando, com maior intensidade e velocidade, a relação entre ciência, tecnologia e produção na esfera pública em todas as áreas do conhecimento. (p. 139)

A autora difere esta concepção daquela em que se privilegia a mercantilização. Quanto ao ensino superior ministrado pelos Cefets, recupera o contexto da reforma universitária de 1968, pois:

> [...] esta preconizou a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir as funções da preparação profissional. A criação de cursos de formação de tecnólogos conformou um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas "desatendidas" pelos cursos de graduação. (2006, p. 140)

Os cursos superiores de tecnologia tiveram um forte incremento na oferta de vagas a partir da segunda metade década de 1990, conforme tabela a seguir:

Tabela 8 - Evolução dos cursos de tecnologia em IES pública e privada – Brasil 1994-2004

Ano	Privada	Pública
1994	166	95
1995	157	84
1996	203	90
1998	188	70
1999	239	78
2000	249	115
2001	293	154
2002	421	215
2003	877	265
2004	1.445	359

Tabela extraída de: GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (orgs). Universidade e mundo do trabalho: Brasília, 19 e 20 de dezembro de 2005.

"Caindo como uma luva" nas instituições privadas, haja vista os números apresentados na tabela anterior, a oferta de cursos dessa natureza serviu como base de sustentação para afirmar a vocação tecnológica da rede de escolas de educação profissional na modalidade da educação superior.

Inspiração do modelo americano (os *community colleges*), para o defensor do modelo que ora se coloca como alternativa para a educação superior, Castro (2000) considera que o Brasil entra com certo atraso nesta modalidade. Para o autor, os *community colleges* constituem-se uma direção que não se pode evitar: "Portanto, se os ventos estão soprando na direção dos cursos curtos, melhor que façamos o nosso 'para casa' corretamente. A não fazê-lo acabaremos copiando errado"

(CASTRO, 2000, p. 07). Pois, segundo ele, países da Europa e os Estados Unidos aderem a eles. Entretanto, o próprio autor reconhece que, até mesmo entre os americanos, há certa concepção de *status* inferiorizado se comparado ao modelo tradicional de educação superior de quatro anos, embora seja responsável por metade dos diplomas deste nível neste país. Ainda de acordo com Castro:

> No Brasil, a situação é certamente pior. Os cursos curtos têm sido mais do que desprezados (p. 08). [...] Portanto, esta é uma área onde apesar da vocação inconteste do setor público, no contexto presente, é pouco provável que se observe uma atitude mais agressiva das universidades públicas. Isto deixa aberto ao setor privado um enorme mercado, talvez o que mais rápido vai crescer nos próximos anos. (2000, p. 18)

Nos últimos anos, essa cartilha tem sido bem lida pelo setor privado. Não sem tempo realizada com o apoio do setor público em uma explícita parceria pública e privada. Todavia, esta digressão no bojo deste texto sobre os cursos superiores tecnológicos serve para apresentar um cenário histórico de atuação dos centros federais de educação tecnológica no nível superior. Segundo Ramos (2006) caso essa atuação domine amparada por esse modelo: "[...] sem dúvida se confirmará a tese da extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, servindo a um projeto de sociedade situada de forma subordinada na divisão internacional da ciência e da tecnologia" (p. 143).

> [...] Por outro lado, um projeto de universidade tecnológica desenvolvida mediante mais uma transformação da institucionalidade Cefet levanta algumas dúvidas. A primeira é a seguinte: por que instituições especializadas em tecnologia? Não seria a ideia de instituições especializadas contrária ao próprio conceito de universidade? Por que na rede Cefet a ciência e tecnologia estariam situadas exclusivamente no âmbito da produção industrial? Essas questões evidenciam a pertinência de discutir a respeito da identidade dos próprios Centros Federais de Educação tecnológica para chegar à identidade das universidades tecnológicas (RAMOS, 2006, p. 144).

O questionamento que se segue recai sobre a identidade dos Cefets (e isso inclui ao tipo de oferta de educação superior) na contemporaneidade. Seria possível vislumbrar uma nova instituição ancorada no modelo de universidade tecnológica? A possível lição que se extrai, a partir da política que se seguiu, relaciona-se à constatação de que tanto governo quanto sociedade não abarcou um projeto definido para a rede de educação profissional.

2.2.3 Instituto Federal: símbolo diacrítico e pacto social da ideologia do neodesenvolvimentismo

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 2008, em seu artigo 2º, apresenta uma definição de Institutos Federais como:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes odalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

Suas principais finalidades e características são definidas deste modo pelo decreto supracitado:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
>
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
>
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
>
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
>
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
>
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
>
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
>
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Estas finalidades estão em consonância com o documento elaborado seis meses antes da publicação deste decreto que versa sobre suas concepções e diretrizes.

2.2.3.1 Concepções, diretrizes e plano de metas: ambiguidades da atual política de educação.

Em junho de 2008, anteriormente ao decreto de criação dos IF's, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica publicou o documento "Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia"[20]. Tal documento foi republicado na íntegra em meados de 2010, apresentando os fundamentos consolidados dessa nova institucionalidade.

Em sua apresentação, o documento expressa que este novo modelo institucional será "estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Cefets" (BRASIL, 2008, p. 05), cujo objetivo central "apoiar-se-á nos valores de justiça social, equidade, competitividade econômica e a geração de novas tecnologias" (p. 05).

Compromisso assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação, a criação dos Institutos representa um dos aspectos fundamentais da política atual para a educação profissional, técnica e tecnológica. Observando-se a intensa preocupação com a substituição da logomarca das antigas escolas técnicas por todo o material com fins gráficos produzidos para os Institutos.

A busca por esse símbolo diacrítico é respaldada nos projetos de educação profissional intimamente vinculados à elevação da escolaridade da população, seja por novos arranjos educacionais, através do fortalecimento do diálogo com as políticas sociais e econômicas, como preconizado em suas diretrizes.

O documento resgata, ainda, o contexto histórico da criação das escolas técnicas federais, criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Destaca,

---

[20] BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Concepção e diretrizes: instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Brasília: 2008.

também, a expressão “os desfavorecidos da fortuna” contida no decreto de criação. Desse modo, consta um entendimento de que as primeiras escolas originam-se de uma política de cunho moral e assistencialista, “[...] em um o regime dominado pelo capital agrário exportador” (p. 13)

O texto tece críticas ao objetivo das escolas técnicas de terem se prestado durante muito tempo aos interesses do capital industrial. Por outro lado, reconhece-se o objetivo de:

> [...] qualificar mão-de-obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção. (2008, p. 13).

Mas, continuando o tom crítico aos períodos anteriores, menciona-se a associação entre a escola técnica federal ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, como demonstrado na organização desses itens (2008, p. 14): a) 1956 a 1961, com a indústria automobilística; b) 1964 a 1985, com o atendimento às demandas dos setores petroquímicos e de comunicações; e c) 1971, com a lei que torna todo o currículo do 2º Grau em técnico profissional, com o objetivo de “formar técnicos sob o regime de urgência” (2008, p. 14).

A crítica continua com a evidência de que a criação das escolas técnicas federais trazia em seu bojo o forte vínculo com os modos de produção vigentes, onde inclusive as políticas desenvolvidas durante a década de 1990 foram condicionadas às políticas orientadas pelos organismos financeiros internacionais. Entretanto, identifica-se um clamor coletivo no interior das ETFs e todo um debate em torno da construção de uma “nova pedagogia institucional”. Segundo consta:

> [...] as instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, o de incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica. (2008, p. 15)

Se já havia no interior das EFTs a demanda por novo arranjo institucional, acredita-se que esta foi reprimida em 1996 pela LDBEN nº 9394 e pela “Reforma da Educação Profissional”, implantada sob a égide do Estado mínimo, que transformou

as escolas técnicas em centros federais de educação tecnológica, com o suporte financeiro do convênio com o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID).

A edição de novas medidas para a educação profissional, como a substituição do decreto nº 2208/97 pelo decreto nº 5154/04, inaugura uma política de governo que prioriza a "responsabilidade social", conforme evidenciado no texto sobre a concepção dos IF's. O seu conteúdo indica:

> [...] A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social. (2008, p. 16)

A nova concepção dos Institutos Federais pretende buscar "a inversão da lógica até então presente" (p. 16) nessas instituições de ensino profissional, onde, de acordo com suas diretrizes, o desenho da missão institucional passa a priorizar o desenvolvimento local e regional através "da melhoria do padrão de vida da população" (p. 16) em lugares restritos. Um projeto que visa a "inclusão social emancipatória" através de políticas afirmativas em regiões desprovidas de tais instituições e preferencialmente periféricas das metrópoles, com base "nos arranjos produtivos locais", conforme proposto no documento.

As diretrizes dos Institutos Federais versam sobre sua relação com o desenvolvimento local e regional, na busca de um "sentimento de pertencimento territorial"; de uma "mudança da qualidade de vida", constituindo-se em "espaços privilegiados na construção e democratização do conhecimento". Com base na vocação produtiva do *lócus*, busca a implantação de uma instituição promotora de desenvolvimento social e de distribuição de renda.

Com isso, a instituição responderia de forma ágil pelas demandas do mercado por formação profissional com ênfase aos "arranjos produtivos locais". O conceito de arranjo produtivo local (APL) diz respeito à definição proposta pela RedeSist[21] e significa o conjunto específico de "aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentem vínculos mesmo que incipientes." (LASTRES; CASSIOLATO,

[21] Trata-se de "uma rede de pesquisa interdisciplinar, formalizada desde 1997, sediada no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que conta com a participação de várias universidades e institutos de pesquisa no Brasil, além de manter parcerias com outras instituições internacionais". Fonte: www.redesist.ie.ufrj.br. Consulta realizada em: 21 de abril de 2011.

2003). Neste sentido, envolvem a participação e a interação entre vários segmentos, como empresas e instituições de formação profissional, incluindo escolas técnicas e instituições de educação superior.

Desse modo, o APL é previsto na lei de criação do Instituto e concebido como uma finalidade e característica desta nova instituição em seu artigo 6º, inciso IV:

> [...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008)

Desse modo, apresenta-se como tema essencial no objetivo maior dos Institutos Federais. Para ilustrar, no seminário realizado em 2010 e intitulado "IFRJ em debate", destacou-se a ênfase na forte relação dos cursos ofertados com o mercado de trabalho, e o aproveitamento de potencialidades locais ao lado da preocupação com investimentos na área de ciência e tecnologia.

Acredita-se, pois, que o investimento em termos de formação qualificada aos APL's através de uma estratégia que tem como característica principal a ação verticalizada, oferecendo vários cursos profissionalizantes nas mais diversificadas modalidades, alcançará o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, cuja meta primeira relaciona-se à busca por um país menos desigual.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica assume a educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional, pretendendo "superar a visão althusseriana da instituição escolar enquanto aparelho ideológico do Estado e reprodutor do pensamento das classes dominantes" (2008, p. 21), como mencionado no documento em estudo. Desse modo, ao mesmo tempo em que nega a "reprodução" como componente do novo sistema educacional proposto para os Institutos Federais, a política adotada é reflexo do contexto do modo de produção capitalista.

Parte-se do conceito de nova institucionalidade apoiado também nos estudos de Bourdieu[22], mas também em um modelo de instituição baseado no tripé humanístico-técnico-científico, cuja base encontra respaldo na busca de bem estar social; e no "combate às desigualdades estruturais".

---

[22] BOURDIEU, P. A distinção: Crítica social do julgamento. Trad: Danielle Kern e Guilherme Teixeira. SP, Edusp, 2007.

As diretrizes buscam superar o pragmatismo típico das instituições federais, “em períodos distintos de existência” (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p. 22), e sua nova institucionalidade pretende a superação da subordinação da instituição educacional à lógica do mercado; “no resgate da cidadania e da transformação social” (P.23).

Como proposta curricular para os Institutos Federais, as diretrizes valorizam a verticalização do ensino via oferta de vários níveis e modalidades:

> [...] os institutos federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p. 27).

Frente às novas questões ligadas aos fenômenos do mundo do trabalho, o documento ressalta a realidade marcada pela falta de trabalhadores qualificados, principalmente no Ensino Médio, apoiado no estudo realizado pelo IPEA em que apresenta que há a existência de uma desconexão entre mundo do trabalho e sistemas de formação.

O documento busca respaldo teórico nas obras de: Álvaro Vieira Pinto[23], por sua perspectiva desenvolvimentista[24]; Paulo Freire[25] e Hannah Arendt[26], pela ênfase na autonomia e liberdade enquanto direitos institucionais. Ressalta ainda o conceito do trabalho como um princípio educativo, tornando o cidadão um “agente político para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos” (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p. 35).

Pela bibliografia apresentada[27] e pela política atual, percebe-se que o documento foi redigido de forma a minimizar e descaracterizar o forte vínculo ao mundo produtivo, na tentativa de aproximá-lo mais aos conceitos relacionados à democracia. Parafraseando Robert Castel (1998, p. 552): “não se constrói cidadania

---

[23] PINTO, A. V. O conceito de tecnologia. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, p. 301.

[24] A esse respeito, indico a obra: PAIVA, V. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Editora Graal, 2001.

[25] FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

[26] ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1997.

[27] É importante salientar que as obras dos autores descritos no parágrafo anterior, citados que representam o núcleo teórico do documento tiveram sua primeira publicação nas décadas de 1950 e 1960, ratificando, assim a temática desenvolvimentista da proposta político-pedagógica do Instituto Federal.

sobre inutilidade social", no mínimo o desvínculo é questionável, pois o que se poderia dizer então do "potencial instalado" das instituições de ensino profissional expresso no documento?

O documento considera que os IF's representam um marco na oferta de educação profissional e tecnológica que pretende se alinhar "[...] com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação" (2008, p. 38), buscando no bojo da criação dessas instituições, o símbolo diacrítico da política pública que vem sendo elaborada e implementada nos últimos anos. Sobretudo porque o desenvolvimentismo configura-se no pacto entre as várias camadas sociais vislumbrado por suas diretrizes. Otranto (2010) salienta que:

> O IFET é um exemplo do "pacto nacional" e da "submissão consentida", no campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova "pedagogia da hegemonia" [...] (p. 19).

Vale considerar que "[…] em período de expansão o sistema de educação, ao contribuir para a produção ampliada do sistema, contribui também para a democratização que vem no bojo das tendências gerais" (PAIVA, 1995, p. 01). Nesse caso, a autora nos lembra de que quantidade pode significar também qualidade. Sendo preciso reconhecer o esforço político na transformação das escolas técnicas e sua conseqüente ampliação para 354 unidades espalhadas pelo país.

Resta saber ainda se a oferta de qualificação é uma opção política que leva em conta o "reordenamento social das profissões"; a educação que vislumbra tanto a cultura geral e habilidades técnicas mais imediatas; e o encaminhamento do sistema educacional "para uma formação de natureza geral, abrangente, voltada para o raciocínio abstrato, para a capacidade de planejar, para uma comunicação mais fácil com o próximo, facilitando o trabalho em equipe [...]" (PAIVA, 1995, p. 08).

Apoiando-se nos estudos expressos do relatório sobre a escassez de professores, consta a oferta da formação de professores em Ciências da Natureza e Matemática nas metas dos IF's, reconhecendo que os institutos são instituições que reúnem uma série de qualidades para ofertar este tipo de formação, em detrimento de uma realidade de uma instituição que não tem, neste tipo de formação, a menor

tradição, pesquisa na área, e recursos humanos qualificados, como destaca Otranto (2010).

Certamente a reinvenção de si no que se refere à formação de professores está dentre as exigências e ampliação das funções que são assumidas pela “nova institucionalidade”. Neste cenário, é necessário enfatizar o público alvo que os institutos federais pretendem alcançar:

> […] nossa perspectiva de uma educação inclusiva tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos, principalmente daqueles historicamente marginalizados, a quem sempre foi negado o direito de participação e intervenção consciente nos grandes temas que norteiam a vida […]. (IFRJ, AGENDA 2011, APRESENTAÇÃO).

Entretanto, a ambiguidade da orientação política é perceptível: adoção de uma política educacional, mas de caráter social, amparada em critérios da administração gerencial. Para ilustrar, recentemente, o Ministério da Educação e os Institutos Federais assinaram o “Termo de Acordo de Metas e compromissos – Mistério da Educação/ Institutos Federais”, com prazo de oito anos para ser totalmente cumprido. Nele, há explícito o compromisso dessa nova instituição com a formação de professores e a implementação da melhoria da Educação Básica, a nova instituição enquanto agente colaborador em prol do desenvolvimento da região que polariza e a busca pela justiça e equidade social, criando suporte aos arranjos produtivos locais e à verticalização do ensino.

Todo esse compromisso é baseado em discursos contraditórios e no alcance de metas através dos itens, descritos na subcláusula primeira, previamente elaborados como:

> Índice de eficácia. [...] O alcance da proporção vinte alunos por professor; 50% das matrículas destinadas ao ensino técnico; 20% das matrículas destinadas aos cursos de Licenciaturas; oferta de vagas no PROEJA (tec. e Fic); programa de melhoria de formação inicial e continuada de professores; oferta de cursos na modalidade à distância; políticas afirmativas para acesso ao Ensino Médio; forma de acesso ao ensino superior através do ENEM; incentivo à pesquisa e inovação; projetos de ação social; instalação do Núcleo de inovação tecnológica; e programas de ensino/pesquisa/extensão intercampi.

Baseado claramente na busca de uma eficiência gerencial, está previsto nesse termo que, se o IF descumprir o acordo celebrado, o efeito será a suspensão

do envio de recursos e do acréscimo de professores no quadro de pessoal, independente das variáveis que podem influenciar nos resultados previstos.

As políticas organizadas em torno dos Institutos Federais exigem mais do que esforço teórico e analítico, demandam tempo para digeri-las e analisar empiricamente os seus efeitos. Tempo necessário para verificar se o que está destinado à realidade da educação brasileira é a exegese da discrepância do sempre déficit da política pública com a realidade na relação do sistema ocupacional com o sistema educacional estudada por Claus Offe, já na década de 1970:

> [...] a ideia de regular a qualificação através do sistema de educação formal supõe sempre uma discrepância prática, temporal e de pessoal que se apresenta, do ponto de vista do mercado, como custo desnecessário. A discrepância prática consiste na diferença entre a qualificação adquirida e aquela que, num momento futuro, será exigida no mercado de trabalho [...]. (OFFE, 1990, p. 28)

A crítica do autor diz respeito à oferta de formação cuja qualificação tem caráter conteúdista que pretende uma inevitável absorção pelo mercado de trabalho, em que parte do modelo de estratégia de abastecimento de trabalho qualificado para a vida econômica (OFFE, 1990). Seus estudos são elucidativos para o entendimento sobre a complexa relação entre esses dois sistemas e das funções assumidas pelo sistema educacional em decorrência dessa dinâmica. O autor atribui que parte da política equivocada de educação deve-se ao déficit de prognose empírica em termos de identificação das reais demandas do mundo do trabalho. Este, sempre flexível de modo a dificultar o atendimento da qualificação desejada. O autor considera que:

> [...] pode-se maximizar a certeza de poder satisfazer no futuro uma determinada situação de demanda somente se renuncia a pautar a própria ação sobre um modelo de finalidades, ou seja, se decide deixar de lado as oscilações de demanda e, ao menos adicionalmente, abrir-se a outros motivos que são adequados a uma estratégia maximalista. Por isso, a política educacional e o sistema de educação podem oferecer uma qualificação de trabalho social adequado à demanda apenas se (e mesmo assim com baixa confiabilidade) não transformam estas funções em seus motivos dominantes [...] (OFFE, 1990, p. 29).

Ao sistematizar as funções sociais globais do sistema educacional e identificar os problemas característicos do modo de produção capitalista, Offe (1990) identificou quatro aspectos funcionais desse sistema, os quais se baseiam os sistemas de educação:

> 1) o problema da qualificação conteúdista, bem como da geração de disponibilidade da força de trabalho; 2) a integração social de força de trabalho nas condições que caracterizam as relações de produção capitalista; 3) a criação de legitimação que o sistema político - considerando sua precariedade, frente à impossibilidade de efetivar ou ignorar o postulado básico da igualdade – necessita conseguir; e 4) a substituição freqüente dos subsistemas sociais, cujas funções foram prejudicadas pela dinâmica do desenvolvimento industrial-capitalista. (OFFE, 1990, p. 47)

Bourdieu (1998) legitima a afirmativa acima ao discorrer sobre a "tensão estrutural" desses dois sistemas:

> [...] vê-se que a análise das leis internas do sistema de ensino como campo relativamente autônomo é a condição prévia de toda análise das relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico e, em particular, da tensão estrutural que resulta do fato de que o sistema de ensino e o aparelho econômico obedecem a lógicas diferentes e têm, por esse motivo, durações estruturais muito desiguais: é na lógica do SE que reside o princípio da defasagem estrutural entre o SE e o aparelho econômico que dá o fundamento objetivo aos jogos estratégicos dos agentes. (p. 130/ 131)

Assim, ainda de acordo com o sociólogo francês:

> É preciso distinguir a economia, cuja dinâmica própria está no princípio das mudanças do sistema dos cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas que são portadores. Cada um dos dois sistemas obedece à sua lógica própria: em relação ao sistema econômico, o SE tem uma autonomia relativa e um tempo de evolução próprio; diferentemente dos outros sistemas, o SE tem uma autonomia relativa forte em relação à economia, portanto, uma duração estrutural particularmente defasada em relação a ela. (BOURDIEU, 1998, p. 131)

Formação humana e ênfase no mercado de trabalho são aspectos contraditórios e irreconciliáveis dentro da agenda política de uma nova (e híbrida) instituição que demanda reinventar-se, cujo "pêndulo da história" ainda está por dizer até que ponto constitui-se em alternativa para se consolidar como o novo *lócus* da formação de professores. E, nisto, os entrevistados têm clareza sobre o seu lugar e suas possibilidades. Mas a política de Estado precisa ser coerente.

3 FRAGMENTOS DO SUBTERRÂNEO E PROCESSOS SUBJETIVOS: O LUGAR DO MAGISTÉRIO NAS ESCOLHAS DE FORMAÇÃO

Eu desconfiava:
Todas as histórias em quadrinho são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os *best-sellers* são iguais.
Todos os campeonatos nacionais
E internacionais de futebol são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.
Todas as experiências de sexo são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais,
sextinas e rondós são iguais.
E todos, todos os poemas em versos livres.
são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho ímpar. "[28]
(Igual-desigual Carlos Drummond Andrade)

3.1 "Você precisa conhecer a minha história": um olhar sobre as trajetórias escolares.

Destacamos o panorama das políticas públicas para a educação superior que se desenvolvem em uma territorialidade, tendo como recorte empírico o Instituto Federal, símbolo da nova institucionalidade que se apresenta como o atual projeto para a política da educação brasileira.

Destarte que este capítulo investe de modo mais intenso no conteúdo das entrevistas realizadas com os doze licenciandos, sujeitos participantes da pesquisa. Versa, sobretudo, a respeito de suas trajetórias escolares com o objetivo de identificar o caminho para o magistério enquanto estratégia de formação.

[28] Grifo nosso.

A declaração do subtítulo é de uma licencianda que insistiu em conceder uma entrevista. Quando questionada que não apresentava o perfil, discordou informando que havia se inscrito na disciplina Estágio Supervisionado Curricular no semestre anterior, embora nunca a tivesse cursado, mas possuía um cabedal de experiências docentes a ponto de responder, sem dificuldades e com conhecimento de causa, a qualquer questão. Perguntei-lhe por que deveria entrevistá-la, por que deveria conhecer a sua história. A licencianda previamente sabia do que constituía esse estudo e considerou que pudesse fornecer alguma contribuição:

> Não é me achando, não [risos]. Não é isso. Mas, por eu conhecer o objeto de sua pesquisa, eu acho que a questão de eu ter essa trajetória conturbada, eu acho que isso seria uma coisa que você poderia aproveitar. De repente, para outra pessoa, minha história é mais uma aí de alguém que está enrolada na vida. Mais uma que não sabe que está perdida. Mas, não. Você vai ver alguma coisa ali, seja na minha educação básica, sejam os problemas que eu passei, seja essa dúvida cruel: se vai ou se fica... (Entrevistada 04, licencianda em Física).

A frase – "você precisa conhecer a minha história" -, início da abordagem que culminou na entrevista, tornou-se um imperativo. Qualquer objeção diante da trajetória acadêmica de uma entrevistada prestes a mudar o seu curso de graduação, migrar para área diferente do magistério, ofuscaria um "sujeito em crise".

A noção de "crise identitária" é uma categoria amplamente analisada por Claude Dubar (2009) e será relevante para se compreender a formação de professores no contexto do mundo do trabalho marcado por crise de identidades profissionais[29]. Entretanto, de antemão, pode-se destacar que o autor pauta-se no conceito relacionado à noção de "ruptura de equilíbrio entre diversos componentes" (p. 20). Baseado empiricamente na sociedade francesa, a partir dos fenômenos culturais, sociais e econômicos aos quais tem passado o mundo ocidental, Dubar (2009) constrói sua hipótese admitindo-se que haja:

> [...] uma mutação ao longo dos últimos trinta anos da configuração das formas identitárias, no campo da família e das relações entre os sexos (Capítulo 2), do trabalho e das relações profissionais (Capítulo 3), do religioso e do político e das relações com as instituições (Capítulo 4). Mais precisamente, a configuração das formas identitárias, constituída no período precedente, perdeu sua legitimidade. É neste sentido que se pode falar de uma crise de identidades, no sentido de desestabilização do arranjo anterior das formas identitárias. (DUBAR, 2009, p. 23).

[29] Esta é a questão central do próximo capítulo do presente estudo.

O significado da “desestabilização” referida pelo autor parte das experiências mais rotineiras que ocorrem no âmbito da família e do espaço profissional, às quais o mesmo exemplifica através de situações que engendram rupturas como as dos laços afetivos (separação entre os casais), as demissões do emprego bem como as experiências negativas relacionadas às instituições, de modo geral. Dubar (2009) avisa-nos que, para além da explicação simples que vincula essas rupturas a uma consequência do mundo econômico, esta “crise” configura-se em uma crise dos vínculos sociais. Isto nos faz reconhecer que a história pessoal da estudante, que reivindica um reconhecimento, fornece pistas sobre a noção contemporânea deste “sujeito em crise”.

Devido à intensidade de sua história, a estudante ainda alertou que a sua entrevista duraria em média três horas. Muito mais do que a crença na pesquisadora em prestar-lhe algum esclarecimento ou alguma explicação que pudesse atenuar sua angústia, o aviso prévio sobre a duração da entrevista indicou a necessidade de expressar-se, de publicizar o que selecionou de sua história, através da construção de sua narrativa. Posto que Dubar (2009) argumentou que a identidade precisa de esclarecimentos, de certa interpretação, ao lado de um deciframento e de uma narrativa de si - “[...] Pois, como Freud descobriu, o ‘Eu não é um’, o indivíduo não é aquele ‘homem inteiro e racional’. [...] Ele é, antes, ‘um conglomerado de fragmentos em relações incertas”[30] (p. 247) - este detalhe foi relevante para redefinir os rumos da pesquisa, sempre uma síntese de teoria e empiria. Ainda, de acordo com o autor, “[...] As narrativas de vida não são apenas materiais para o pesquisador, são também produções de sujeitos que se constroem ao se dizerem.” (DUBAR, 2009, p. 265).

Mais uma vez, a licencianda foi indagada por que conceituava a sua trajetória de formação como uma *trajetória conturbada*. Eis a sua resposta:

> Porque como todo brasileiro, morador da Baixada Fluminense, você não tem uma condição financeira que eu possa dizer: ‘óóóó, meus pais vão pagar para eu estudar! Então, eu tive que ficar me desdobrando porque seria muito cômodo ter alguém que me bancasse e eu fizesse a faculdade e ficasse estudando. Mas o que posso fazer? Não tem. Por mais que hoje em dia eu tenha a bolsa. Sinceramente, o que são 360 reais? Não são nada. Para a realidade que vivo, não são nada. 360 reais é a minha passagem. Só que é o que tenho. Esse dinheiro eu faço desdobrar em varias partes para estar ali ajudando em casa porque eu moro de aluguel, aquela coisa toda. Mas, eu vou levando... (Entrevistada 04, licencianda em Física)

[30] Este trecho em aspas é uma frase de Fernandez-Zoila (1990) que o autor toma de empréstimo.

Esta declaração ratifica o que já fora analisado no primeiro capítulo desta tese referente ao estigma de se morar na Baixada Fluminense, mas também o reconhecimento sobre os reais desafios enfrentados por esses sujeitos quanto às suas possibilidades de formação e inserção profissional.

Considera-se, então, que este episódio, aparentemente singular, apontou para a construção dos dados baseada em um "certo privilégio do momento etnográfico decisivo" ou os nos "incidentes críticos", como indicado por Peirano (2000). Para a autora:

> [...] são eles que representam o tangível, a experiência vivida, o sofrimento episódico, a tentativa de capturar o instante perdido, mas crucial da pesquisa (ou da história) e, não menos, de fazer coincidir objetivos teórico-intelectuais como político pragmático. (PEIRANO, 2000, p. 25).

Na elaboração deste estudo, o momento decisivo voltou-se para o investimento teórico e metodológico nas biografias estudantis. Inicialmente, o conteúdo objetivava traçar pistas e fornecer elementos de análise das políticas públicas para a educação superior através das trajetórias escolares dos entrevistados. Tais elementos seriam inseridos de modo resumido e superficial no capítulo dedicado ao estudo das políticas públicas. Entretanto, a riqueza do material empírico indicou que determinados aspectos - que seguem a tendência das "variáveis clássicas[31]" da Sociologia, conforme apontado por Zago (2000), e que podemos incluir os processos de educação formal (o tipo de sistema de ensino que predominou na educação básica dos entrevistados, as tentativas em outros exames de vestibular para outras instituições em diferentes cursos e o desempenho acadêmico enquanto estudante) - fossem destacados e aprofundados, no sentido de averiguar sua relação com a docência enquanto estratégia de formação.[32]

A análise focada nas histórias estudantis deflagrou uma rica reflexão acerca do lugar ocupado pelo magistério nos percursos formativos até níveis mais prolongados de ensino; do vestibular enquanto exame de acesso, ritual de

---

[31] Zago define como exemplos de "variáveis clássicas", a renda, a ocupação e a escolaridade dos pais. É dessa forma, também, que podemos definir que os sujeitos entrevistados são oriundos e pertencentes às camadas populares. Cf.: ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão preto, jan/julho/2000.

[32] Zago (2000) também se dedica à análise das "trajetórias escolares bem sucedidas" associadas às "práticas familiares de escolarização".

passagem e símbolo da expectativa de ascensão social; da euforia imediata de estudar no nível superior concomitante a uma felicidade solitária entre seu grupo de pertença. Tudo isso permitiu vislumbrar os limites e as possibilidades de o sujeito construir a sua história e a sua formação.

3.2 **Notas sobre o "bom" aluno da educação básica**

Que semelhanças nossos entrevistados apresentam entre si ao longo de suas trajetórias escolares que podem ser relacionadas à opção pela licenciatura? Até que ponto as condições materiais e simbólicas de formação orientaram suas escolhas?

Durante as entrevistas, os licenciandos dedicaram um considerável tempo ao relato de suas histórias estudantis. Um aspecto que nos chamou atenção foi o perfil do licenciando predominantemente como o bom aluno da educação básica bem como da importância da instituição escolar (e seus veredictos) na construção de suas histórias, a despeito da diferença interna relacionada ao tipo de escola a qual cada um estudou. A tabela, a seguir, demonstra que não há um perfil homogêneo de curso e instituição em que o grupo entrevistado realizou o ensino médio.

Tabela 9 - Perfil do Ensino Médio cursado pelos entrevistados

Tipo de Curso, instituição e turno em que realizou o Ensino Médio	**Quantidade de licenciandos**
Ensino Médio Profissionalizante em Escola Técnica Estadual	01
Ensino Médio Profissionalizante em Escola Técnica Federal	01
Ensino Médio Profissionalizante / Escola Particular/ noturno	02
Ensino Médio Escola Pública/ modalidade Curso Normal	02
Ensino Médio Escola Pública / Formação Geral/ diurno	01
Ensino Médio Escola Pública/ Formação Geral/ noturno	02
Ensino Médio Escola Particular/ Formação Geral/diurno	03
Total:	**12**

Fonte: A autora, 2012.

A análise sugere que seis alunos preocuparam-se com a profissionalização desde a formação em nível médio, o que demonstra um foco com a inserção futura no mercado de trabalho. Na abordagem de Viana (2000), que se dedicou a uma pesquisa com estudantes de nível superior (pertencentes às camadas populares), incluindo pós-graduação *lato* e *stricto sensu,* constatou-se que estar neste nível de ensino significava um "indicador de longevidade escolar" (VIANA, 2000, p. 47), pois, para a autora, isto compreende a um "itinerário escolar atípico" (p. 47).

Observa-se, também, a tentativa em conciliar trabalho e estudo durante o curso. Assim, Zago (2006) categoriza como um "estudante parcial" aquele cuja realidade é marcada por essa conciliação. Para a autora, inserção tardia no mercado de trabalho e "longa permanência na escola" são situações de privilégio, tendo em vista ser este o perfil de uma parcela limitada da população brasileira. Viana (2000) considera que é sempre dentro deste modelo que o futuro escolar dos jovens da camada popular é projetado: numa tentativa de conciliar a esfera de formação com o mundo do trabalho, uma configuração que reduz as chances de cursar níveis mais elevados de ensino e uma educação básica de qualidade duvidosa.

No que se refere aos nossos entrevistados, pode-se perceber que, embora haja um quadro diversificado quanto à formação, em relação à qualidade de suas respectivas escolas, principalmente as do nível médio, não criam, segundo eles, base suficiente para prepará-los para o ingresso nas universidades públicas. Mas a preocupação não se limita ao acesso, pois, para Zago (2006, p. 233), "as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica[...]".

Mesmo que tenham estudado em uma instituição privada, isto não foi o suficiente para que três licenciandos não se reportassem as suas dificuldades quanto à "longevidade escolar". Trata-se de uma dificuldade generalizada que atinge tanto os que estudaram em escolas conceituadas - como as escolas públicas de ensino médio profissionalizante, cujo acesso se dá por um rigoroso processo seletivo – quanto àqueles que estudaram em escolas do horário noturno e do curso Normal (magistério para educação infantil e séries iniciais), conhecidas por sua baixa qualidade de ensino.

Não obstante, a relação que os entrevistados construíram com a instituição escolar caracterizou-se de modo positivo em sua trajetória de formação. Para eles, a escola cumpriu um papel relativamente importante independente do grau e qualidade da transmissão do conhecimento:

> Lá, as pessoas faziam mais do que ensinar só o conteúdo. Lá, você aprendia coisas do tipo como você se comportar com o colega, sua relação com os professores, questões culturais e amizade. Não tinha diferença. O inspetor era aquele cara que brigava com você, mas era o seu vizinho que quando você passava na rua, ele cumprimentava. Por estar muito próximo, você conseguia fazer muito vínculo com as pessoas. Era bom, era muito bom. Hoje passou por modificações e não é tão conceituada como era antes. (Entrevistada 04, licencianda em Física).

Para exemplificar, diante da experiência positiva com a instituição, um licenciando mencionou que está em sua perspectiva profissional a conciliação de seu atual emprego (público) – que corresponde a uma área diferente de sua formação - com a potencial carga horária de trabalho como docente que espera encontrar na instituição privada em que cursou toda a sua educação básica. Essa relação institucional positiva foi encontrada na pesquisa realizada por Jailson Santos (2011), que culminou na publicação do livro que se refere à questão "Por que uns e não outros? – caminhada de jovens pobres para a universidade." Neste estudo, o autor apresenta dados relacionados às expectativas geradas pelos estudantes universitários moradores de uma comunidade do município do Rio de Janeiro, a partir da relação com sua instituição escolar. Santos (2011) centra sua análise no que nomeou "inteligência institucional" que "[...] se expressa, por exemplo, através da *boa vontade* cultural: o aluno assimila com disciplina, mas pouca compreensão, os conhecimentos veiculados na escola considerados importantes para o seu futuro." (p. 126). Assim,

> A inteligência institucional revela, portanto, mais do que algumas disposições para o conformismo ou a introjeção da subordinação, uma aguda sensibilidade para o jogo nos campos institucionais, onde a consecução dos objetivos imediatos é mais importante, em determinados momentos, que a defesa das posições profundamente arraigadas. (SANTOS, 2011, p. 126/ 127)

É preciso assinalar que durante o seu itinerário formativo na educação básica, sete estudantes desta pesquisa migraram da escola particular para pública, indicando uma alternância na modalidade do sistema de ensino ocasionada por uma crise financeira e respectivo empobrecimento familiar. De qualquer modo, são estudantes que cursaram parte do ensino fundamental em instituição privada, o que demonstra um esforço individual da família no que diz respeito à importância de um investimento financeiro. Porém, este episódio está distante de significar que há uma

antecipação do futuro, um projeto familiar para que o estudante alcance o nível superior. Para Viana (2000), sobre este perfil de estudante, sua pesquisa:

> [...] permitiu constatar que não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias, de se chegar ao ensino superior. As práticas, sentidos e disposições que, interdependentemente, tornaram possível a construção dessas trajetórias escolares atípicas foram progressivamente construídos. (VIANA, 2000, p. 50)

Na falta de uma perspectiva clara para o futuro, as etapas escolares se tornam sempre uma "construção progressiva" (VIANA, 2000). Desse modo, a autora considera que a interação social, sempre uma experiência diversificada, assume papel central na trajetória do sujeito. É possível, então, perceber na trajetória dos nossos licenciandos, a influência de adultos, por exemplo, professores, que puderam desempenhar papel importante na definição do seu percurso acadêmico, funcionando como um mecanismo de identificação..

> Praticamente, ele me inspirou a fazer Física. Eu gostava muito da aula dele. Foram dois professores... Quando eu assisti à aula do ****, eu acho que ele foi aquele que eu não vou esquecer. (Entrevistado 02, licenciando em Física).

> Comecei estudar. Mas isso foi bom porque, nesse colégio, aquele apoio que faltou por parte da família, eu encontrei em certos professores. O professor falou, olhou a minha prova e falou: 'cara, você é bom, investe. ' E me deu a prova, ele falou: 'vai, estuda.' Até que lá, eu estudei, estudei, estudei. E foi onde eu comecei a gostar de Matemática, de Química e Física. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática).

> Eu me interessei por conta de um professor de Português. Quando eu passei no vestibular, ele falou: 'vai fazer Português? Literatura?' Eu respondi: 'Vou fazer Matemática. ' 'Tu não vai fazer Letras?' 'Não, vou fazer Matemática. ' (Entrevistado 04, licenciando em Matemática)

No último exemplo, verifica-se um rumo diferente do que havia sido proposto pelo professor. Entretanto, o que se torna relevante enfatizar é que essa expectativa, e a interação decorrente deste sentimento, influenciaram o licenciando em sua vida acadêmica. Desse modo, as declarações acima expressam um resgate positivo de experiência, uma dentre as várias mediações que os licenciandos tentam negociar consigo mesmo buscando sentido para as suas escolhas.

Viana (2000) também encontrou em seu pequeno grupo pesquisado algumas similaridades com o presente estudo, que se destacaram, como:

> [...] desempenho escolar relativamente bom e regular nas séries iniciais de escolarização, seguidas de períodos marcadamente acidentados e o vestibular se apresentando como o grande obstáculo para o prosseguimento dos estudos. Emergem ainda, como coincidências, a utilização freqüente do curso pré-vestibular, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, a freqüência à escola pública. Essas semelhanças corroboram algumas tendências mais gerais das trajetórias escolares em meio popular, no Brasil, e permitem afirmar que estas, de um ponto de vista formal e exterior, são significativamente determinadas pela origem social. (VIANA, 2000, p. 58)

A autora afirma que a produção de sentido das práticas acadêmicas dos sujeitos em situação de longevidade escolar depende dos sucessos parciais que são vividos ao longo de sua trajetória. No caso do estudo em específico, certamente, até o vestibular e posterior ingresso no curso de graduação, um longo caminho foi percorrido pelos licenciandos, mesclando "experiências socializadoras" e relações com a instituição formadora. De modo geral, os estudantes estabelecem comparações da estrutura e da educação ofertada por esses espaços.

> Na escola particular eu era uma boa aluna. Quando eu fui para a escola pública... É que lá meio que... Você tem que seguir um ritmo lá. Se você for muito estudioso as pessoas meio que te perseguem, então... E lá também não tinha horário fixo para estudar, eu chegava 7h, saia às 10 da manhã. Então você percebe que não precisa estudar muito para passar. E vai se acomodando. Então lá eu fui um pouquinho não burra, mas um pouquinho desinteressada com os estudos. (Entrevistada 01, licencianda em Química).

A declaração nos indica que há pouca ou nenhuma exigência da escola pública em relação à dedicação aos conteúdos acadêmicos. Neste contexto, não é difícil que a autoimagem positiva seja sempre construída a partir de baixos níveis de exigência: "Quando eu saí dessa escola, eu fui para uma escola pública e acabei sendo uma das melhores alunas porque eu estudava muito e tinha saído da escola particular" (Entrevistada 02, licenciando em Física).

Um dado empírico importante está relacionado à percepção dos licenciandos sobre os limites de sua formação. Para os entrevistados que estudaram em curso noturno nas escolas públicas, esta situação configura-se em um agravante de mínimas chances em alcançar o nível superior:

> No ensino médio foi melhor porque eu tive tempo de me aprimorar, de estudar, de correr atrás do meu prejuízo, mas eu percebi que o ensino era fraco. No inicio da nossa conversa, você me falou que tem poucos profissionais na área de ciência, e já lá naquela época em noventa e sete não consegui vaga, eu estava desempregado e não tinha condições de pagar escola particular. Não consegui vaga pra uma escola pública, só consegui no ano seguinte. Comecei no primeiro ano e já no primeiro ano eu não tive professor de Matemática, não tive professor de Química, nem de Física. Eram professores, tipo assim, de Biologia que dava aula de Química, de Biologia que dava aula de Física. No outro ano, eu até tive professor de Matemática, mas de Química, de Física eu não tive. Eles ficavam com o programa o ano todo, chegavam a ensinar as leis de Newton, seriam as leis de Newton o ano todo. Então, foi muito ruim. (Entrevistado 03, licenciando em Física).

Este dado agudiza as dificuldades enfrentadas por aqueles que optam pelas carreiras das Ciências Exatas de modo geral, mas não menos intensas por aqueles que cursam as licenciaturas em Física, Química e Matemática, por exemplo.

As duas entrevistadas que cursaram o ensino médio, na modalidade Normal, consideram que suas trajetórias também não dão base para o acesso e permanência no nível superior: “Ah, o curso de formação de professores não te prepara para nada. Principalmente para a faculdade de licenciatura em Física, nada, nada, nada” (Entrevistada 01, licencianda em Física). Entretanto, a mesma licencianda reconhece neste curso um aspecto positivo:

> Porém, foi no curso de formação de professores que eu aprendi muita coisa. Eu aprendi mais coisa para a minha vida propriamente dita do que um preparo para encarar uma universidade, um curso, porque ele não te dá base. [...] E esse curso de formação de professores foi bom por um lado, como eu estava te falando, justo por isso porque eu aprendi a respeitar. Pelo menos me deu base para isso, me ensinou a respeitar que cada um é um, me ensinou a observar mais, prestar mais atenção, a ouvir o que as pessoas têm a falar, a saber, olhar os dois lados. Ensinou-me que não sou eu que detenho todo o conhecimento absoluto. O curso de formação de professores serviu mais para uma formação de caráter mesmo, mais do que propriamente dito uma formação para dar aula a uma criança. (Entrevistada 01, licencianda em Física).

Mas centra a sua análise na baixa qualidade do curso em matéria de conhecimento científico e matemático:

> Por exemplo, a matéria mais cruel de Matemática era fazer conta com vírgula. Eu me lembro de que isso era uma lástima para as garotas, um desespero total, meu Deus, conta com vírgula. Ninguém sabia fazer. (Entrevistada 01, licencianda em Física).

A outra licencianda que também estudou no ensino médio, modalidade Normal, ratifica as observações anteriores:

> Olha só o desespero. Parte Ciências então nada, Física, Química, nada disso. Muita leitura. Eu achei que contribuiu muito pra eu estar aqui. Porque quando eu cheguei aqui eu senti que a minha mentalidade era bem diferente da mentalidade dos meus colegas. Tipo quando tinha um trabalho, eles ficavam desesperados, não sabiam começar um parágrafo. E pra mim, não. Escrever já era comum para mim. Escrever, ler, argumentar. Agora, pensando na teoria e se eu quisesse pensar nos conteúdos científicos, eu não sei se eu conseguiria comparar porque eu pensava de forma diferente. (Entrevistada 02, licencianda em Química).

Encontramos mais uma rica contradição: no plano do sujeito, há uma crítica em relação à baixa qualidade da formação recebida em sua educação básica, a despeito do tipo de escola que estudou. Ao mesmo tempo, encontramos as categorias "esforço" e "força de vontade" como distinção dos licenciandos em relação aos seus pares de classe de origem:

> Mas eu não sou a nerd da família. **Eu me esforço me esforço muito.** Eu estou aqui, mas fui dormir muito tarde ontem. Eu me esforço, eu faço por onde. (Entrevistada 01, licencianda em Física) [33].

> Não é que eu tinha essa consciência, pois **eu sempre fui uma aluna muito esforçada**. Então, eu sentia que aquilo era bem pouco. Quando eu fui pro nono ano, eu fiz um cursinho preparatório. Aí bem que eu aprendi um pouco de tudo que eu não aprendi assim. Eu vou sentir assim bem mais diferença no cursinho, eu vi que havia muitos conteúdos que eu nunca tinha visto, mas foi o cursinho mesmo que me deu aquela revisada pra aprender tudo lá. (Entrevistada 02, licencianda em Química).[34]

De certo modo, são categorias explicativas sobre suas trajetórias escolares que, para eles, tornaram-lhes diferentes no seu contexto, fugindo de estigmas com reduzidas chances de conciliar formação e trabalho.

Mas, não só esforço e força de vontade são categorias balizadoras da formação. Na próxima declaração, notamos uma vida dedicada aos estudos e a permanência por longas horas diárias no ambiente escolar em virtude do trabalho da mãe:

> **Eu sempre fui muito de gostar de estudar**. Na realidade, eu já entrei na escola sabendo lê. A minha primeira história engraçada na escola foi quando no primeiro dia de aula: minha mãe, conversando com a professora, falando que eu tinha livrinho em casa... A professora falou que era normal a criança ficar vendo as figuras. Mas a minha mãe falou: "não, ele lê". A professora ficou pasma com aquilo. Na época tinha alfa forte, alfa fraca. Eu

[33] Grifo nosso.
[34] Idem.

> estava na alfa fraca porque eu tinha vindo de uma escola pública, tinha feito o prezinho em uma escola pública. E a escola que eu estudei treze anos era particular. Aí depois dessa primeira experiência com a escola pública que foi um ano só, já fui para a escola particular e foram treze anos. E, para mim, o ambiente escolar... A escola que eu estudei contribuiu muito para que eu enveredasse pelo caminho da educação porque eu não tinha pai, minha mãe saía cedo de casa para trabalhar e só voltava à noite. Então, eu ficava na escola de sete da manhã (quando começava a aula) até cinco da tarde, minha aula era até o meio dia e voltava para casa, almoçava e retornava para a escola, ficava na biblioteca, conversando com os professores na sala dos professores. Isso na 5ª e 6ª série. Antes disso não, voltava para a casa e ficava com a minha tia. Mas nunca fui muito de brincar. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática).[35]

A consciência sobre o tipo de formação recebida na educação básica associada à imagem que construíram como bons e dedicados estudantes, capazes de superar suas dificuldades a partir do "esforço" e da "força de vontade", foram fundamentais para o percurso seguinte na educação superior.

3.3 **O reconhecimento da "democratização segregativa" e a opção pelo magistério como possibilidade real.**

No atual contexto da educação superior brasileira em termos de oferta de cursos e instituições, pode-se constatar uma forte diversificação, como apontado anteriormente. Recentemente, Britto et al (2008) pautaram seu estudo na categorização das instituições deste nível de ensino no Brasil. Assim, elegeram como matriz de análise os seguintes critérios para classificar as instituições em "IES periférica" ou "núcleo de excelência":

> a) as finalidades da instituição (formação, pesquisa, assistência, etc.) e sua ponderação; b) sua produção científica, cultural e política; as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais; c) a localização político-geográfica; d) seu raio de influência; e) os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e de financiamento (incluindo fonte de recursos); f) formas de relacionamento com o mercado, com a sociedade e com o Estado; g) o tipo de público que assiste; h) o tipo de contrato de trabalho docente; i) a qualificação docente; j) a produção científica e intelectual; k) a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício do poder. (BRITTO et al, 2008, p. 784/ 785).

[35] Grifo nosso.

Segundo os autores, o campo da educação superior é caracterizado pela produção do conhecimento limitada a espaços de ponta, como, por exemplo, setores com pesquisas amparadas por financiamentos, principalmente, advindas da área industrial. Por consequência, dois modelos são hegemônicos: o de elite e o de massas. Ainda segundo os autores, este último modelo é estimulado "pela forte expansão das IES do setor privado", ocasionada "pela incorporação de novas profissões universitárias concomitantes à proletarização de profissões clássicas." ...

A partir deste quadro e dependendo do tipo de instituição, os autores, baseando-se em Vieira (2003), apresentam duas finalidades para este nível de ensino: 1) formar quadros de lideranças e produção do conhecimento (centro de excelência); e 2) produzir mão-de-obra especializada, focada na formação profissional e ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho (IES periférica).

Esses autores ainda afirmam que um tipo de aluno - o "novo aluno" – é o principal frequentador das IES periféricas. E o "clássico aluno" [36] corresponde ao típico estudante de uma instituição de excelência. Entretanto, precisamos verificar a pertinência dessa generalização e a relação desses tipos de alunos com as instituições categorizadas.

Nota-se uma definição de dois tipos de educação superior. Entretanto, devemos levar em conta que a diversificação abarca classes intermediárias de instituições. Todavia, as características atribuídas à *IES periférica*[37] são pertinentes, pois se compreende que os licenciandos procuraram romper com certa obviedade quando não seguiram uma tendência: buscar sua formação em instituições privadas. Somente um entrevistado tentou primeiramente o vestibular para uma universidade

---

[36] As características principais desses dois tipos de aluno são: novo aluno: frequentador de cursos noturnos, concepção aligeirada do conhecimento e forte preocupação com o mercado de trabalho, pertencente à primeira geração de longa escolaridade, trabalha durante o dia e estuda à noite, apresenta pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam a sala de aula; b) clássico aluno: disponibilidade de tempo, boa formação escolar e intelectual, financiamento familiar, pertencente a um segmento privilegiado da sociedade. (BRITTO et al, 2008, p. 788).

[37] "a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra; b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/ tempo aula; c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento; d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado; e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais; f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula; g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo; tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado." (BRITTO et al, 2008, p. 785). Observa-se que esta característica é uma tendência das instituições privadas expressa na oferta de cursos tecnológicos para população de baixa renda.

privada. No entanto, um semestre depois, havia se decidido pelo ingresso no Instituto Federal:

> Então, passei, foi uma vitória. Quando eu passei pra cá, foi melhor ainda. Pô, não vou pagar mais faculdade, vou juntar dinheiro, n coisas para fazer. Eu estou na faculdade federal. Aí, quando eu entrei aqui ainda tinha aquela mentalidade de que aqui eu vou ter um diploma federal, provavelmente, sem querer menosprezar as privadas, vou ter um peso muito maior. É claro antes de eu conhecer concurso porque concurso, passou, já era classificação é classificação. Mas se fosse para uma privada, para uma empresa, obviamente a federal pesa muito mais. Então, eu entrei com essa mentalidade. E agora tenho essa e complementei para não ficar menosprezando. E aqui eu entrei e fiquei! Nossa! Vitorioso! (Entrevistado 02, licenciando em Matemática).

A declaração, a seguir, expressa a desconfiança dos sujeitos sobre a qualidade da formação em instituições privadas:

> É aquele preconceito mesmo. Porque não tinha uma escola, perdão, uma instituição privada. Eu tinha um preconceito também de ela não ser boa eu não sabia se ela... Aí, então, fiz a inscrição finalzinho do semestre em 2006. Fiz a prova e achava que não iria passar. Até que um dia eu fiquei sabendo que eu passei. (Entrevistado 02, licenciando em Química).

Recorrendo aos estudos de Zago (2006), é adequado considerar que o estudante universitário, ou simplesmente, o estudante dos cursos superiores é uma "categoria generalizante" e que a evidência de alunos das camadas populares em níveis mais elevados de ensino "[...] deve ser acompanhada dos estudos sobre suas trajetórias, a fim de identificar suas reais condições dessa escolarização [...]" (ZAGO, 2006, p. 228). É dessa forma que a socióloga, apoiando-se no processo já nomeado por Bourdieu ("os excluídos do interior") reconhece que o aluno da camada popular (onde podemos incluir nossos estudantes entrevistados), experimenta uma desigualdade dupla: a oferta de educação baseada na segregação das instituições; e a oferta de educação baseada na segregação das profissões:

> A presença das camadas populares no ensino superior não oculta, conforme também observam Bourdieu e Champagne (2001), as reais diferenças sociais entre os estudantes. Os resultados da pesquisa indicam efeitos dessas diferenças verificados na composição social dos cursos e no exercício da vida acadêmica, em suas variadas dimensões. (2006, p. 234/ 235)

É também Zago (2005) que nos indica que a categoria estudante do ensino superior é uma categoria que ofusca realidades diversificadas, pois, ao referir-se ao

estudante universitário, deve-se levar em conta "[...] a existência de uma relação fortemente desigual entre o número de estudantes inscritos para o exame de seleção de ingresso na universidade e as vagas disponíveis, especialmente nas universidades públicas" (ZAGO, 2005, p. 02). Assim, a socióloga considera que, ao analisar a trajetória anterior ao exame de vestibular dos advindos das classes populares, os obstáculos para a opção do curso são inúmeros. Para ela:

> [...] Ao avaliar suas condições objetivas, a decisão recai sobre aqueles [cursos] menos competitivos. Essa observação por si só remete em questão o que normalmente chamamos 'escolha'. Quem de fato escolhe? Sob este termo genérico se escondem diferenças e desigualdades sociais importantes. Falar globalmente de escolha significaria esquecer duas questões centrais: a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade objetiva[...]. (ZAGO, 2005, p. 07)

Para a maioria dos entrevistados desta pesquisa, a avaliação das reais condições objetivas, referida por Zago (2005), ocorreu após a experiência em vestibulares anteriores. Antes de tentar concorrer para a sua respectiva licenciatura no Instituto Federal, a maioria vislumbrou a possibilidade em cursar outras áreas de formação não correlatas ao magistério. Portanto, esta não foi a formação de primeira escolha. De modo geral, percebem as vantagens em cursar o nível superior próximo de sua residência e afirmam que, caso fossem aprovados no vestibular da primeira opção, possivelmente não alcançariam a conclusão do curso pelas dificuldades enfrentadas, relacionadas a transporte público e ao investimento financeiro (transporte, alimentação, material didático) para manter-se na instituição.

> Na Rural eu tentei Matemática, zerei Geografia. Tentei Geofísica na UFF, zerei Geografia. Na UFRJ eu tentei Meteorologia, diz o meu irmão que eu passei, mas eu não procurei ver. E passei para cá. Entre ficar aqui que é perto de casa e é à noite, e ir pro 'fundão' [UFRJ] que é longe, eu ia ter que gastar dinheiro de passagem, almoço, eu achei melhor ficar aqui que eu ia ter oportunidade de trabalhar por aqui e fazer faculdade à noite. [...] O meu sonho era entrar para a UFRJ. Eu fiz até um ato profético, quando pisei lá só faltou eu rolar no chão. Se o pessoal toma posse com a ponta do pé, eu queria até deitar. Porque o meu sonho era aquele curso na UFRJ. (Entrevistada 01, licencianda em Física).

> Eu tentei Química Industrial e não tentei licenciatura. Eu também não sei por que eu não tentei licenciatura, meio que eu não tinha um foco. Eu queria fazer Química, alguma coisa. Porque eu não tinha um foco. Talvez se eu

> tivesse feito licenciatura pra lá, talvez eu estivesse fazendo licenciatura lá. Porque com a nota que eu tive lá, eu teria feito licenciatura, mas eu não tinha foco. Entendeu? (Entrevistada 02, licencianda em Química).

> Não, tentei UFRJ também, só que a UFRJ eu tentei Engenharia. Na UERJ, eu também tentei engenharia. Engenharia de produção nas duas. E eu consegui bolsa de setenta por cento na universidade privada para Engenharia Civil. Só que aí eu fiquei com medo de não conseguir pagar. Aí passei para uma federal e vim para cá. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática).

> Aqui tem Licenciatura em Química, não tem o bacharel. Vai ter. Mas na época que eu fiz, só tinha licenciatura. Em outros lugares, por exemplo, a UFF só tem... Você tem que escolher ou um ou outro. Não dá para escolher dois. O que acontece? Eu acabei escolhendo a Química Industrial. Mas na nota de corte, fiquei por uma questão. E já licenciatura em Química eu passei por dez. (Entrevistada 03, licencianda em Química).

> Não. Na verdade isso vem desde o técnico. Você está perguntando do superior, porque, na verdade, eu fiquei no CEFET porque foi a prova que eu passei, entendeu? Porque se eu passasse no CEFET e na UERJ eu ficaria em dúvida. Assim, se você me perguntar agora eu não tenho como te dar um motivo, assim, "ah não, melhor esse, melhor aquele". Mas é uma questão que com certeza eu iria pensar. Eu não ia decidir de primeira "ah, CEFET", entendeu? No caso IFRJ agora. (Entrevistado 02, licenciando em Física).

"Estudar na escola técnica não é a mesma coisa que estudar em uma universidade", como mencionou um entrevistado. Entretanto, se não apresenta o mesmo *status,* ser aprovado no vestibular do Cefet Química[38] tem um gosto especial por ser melhor do que estudar na faculdade privada. Por outro lado, está distante de cursar graduação no clássico modelo de universidade, tendo em vista todas as análises realizadas ao longo deste estudo:

> Porque aqui ainda não tem uma cara de universidade. Realmente aqui é um local que a princípio foi feito para ensino médio. Então, eu tenho uma vantagem e uma desvantagem. A vantagem maior é que você tem uma proximidade melhor com os professores. (Entrevistado 02, licenciando em Química).

Isso significa que o Cefet Química é considerado pelos licenciandos nem IES periférica, nem núcleo de excelência, mas uma instituição intermediária que garante a possibilidade de uma certificação também valorizada: a conclusão do curso em uma instituição pública federal.

---

[38] O antigo Cefet Química de Nilópolis (atual IFRJ) oferece cursos de ensino superior desde 2004.

> E nisso com aquela vontade de estudar, acabei correndo atrás do prejuízo, passava o dia todo estudando, e passei a ser o melhor aluno da minha turma, só com notas altas em todas as matérias inclusive nas áreas de ciências e dali surgiu a idéia de fazer uma faculdade e eu queria fazer uma faculdade federal. (Entrevistado 03, licenciando em Física).

Diante das dificuldades encontradas para a inserção em cursos superiores devido ao elevado grau de seletividade, os estudantes optaram pela licenciatura. Grosso modo, identificaram suas condições objetivas quanto à possibilidade de pertencimento a este nível de ensino.

3.4 **A dualidade da "realidade objetiva" e da "esperança subjetivada".**

Os sujeitos participantes desta pesquisa reconhecem a "democratização segregativa"[39] (ZAGO, 2006) da oferta de educação superior expressa por uma diversificação de instituições, mas, também, pela "hierarquização de cursos". Tudo isso reflete o modo como os estudantes oriundos das classes populares se inserem no contexto de estudantes das instituições públicas: "constantemente submetidos às práticas desiguais de inserção escolar e social" (ZAGO, 2005, p.09). Esta realidade engendra diplomas mais ou menos valorizados, social e economicamente, tendo como consequência o mecanismo de exclusão via alta seletividade.

Faz-se pertinente as considerações de Bourdieu e Passeron (2011) em sua análise acerca das desigualdades escolares:

> [...] Assim, mecanismo de eliminação adiada, a composição das oportunidades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados de ensino. (2011, p. 194)

"A Reprodução" se tornou uma referência nas Ciências Sociais quando estes autores propuseram, na década de 1970, desvendar os mecanismos de exclusão por critérios "meritocráticos" na educação superior, no sistema de ensino francês e o processo de interiorização por parte dos sujeitos das condições que objetivaram tal

[39] Esta é uma expressão que Zago (2006) toma de empréstimo de Duru-Bellat (2003).

situação. De acordo com Souza (2011), a principal contribuição desta obra está no esforço dos autores que:

> [...] elucidaram, por meio de uma pesquisa empírica, as maneiras como o deslocamento de posições sociais diversas, avaliáveis em termos de superioridade ou inferioridade, indicavam a *mobilidade vertical ascendente* na condição profissional, conforme a direção de mudança na escolarização. Para realizar tal análise, consideraram a confrontação das trajetórias sociais de um agente social com as dos pais na mesma fase do ciclo da vida. (p. 57)

Ainda Souza (2011) nos aponta que, na análise dos sociólogos franceses, a cultura tem papel central, funcionando "como uma economia" no interior das relações sociais. Desse modo, apoiando-se neste argumento, a autora indica que a ampliação das oportunidades educacionais facilitou o acesso democrático do conhecimento. No entanto, este acesso possibilitou a formação de "hierarquias sociais" cuja lógica baseia-se na "distinção social".

Para Souza (2011), na década de 1980, iniciam-se, no Brasil, as interpretações e críticas de pesquisadores aos sociólogos franceses por sua teoria ser tratada como "politicamente desmobilizadora" (p. 60). Ainda de acordo com a autora, essa "dimensão reprodutivista" significava "[...] a negação do fator de mobilidade social das classes populares [...]" (p.60) e a "reprodução" considerada como "cópia social" (61):

> Ainda de acordo com esses autores, a sensibilidade sobre conhecimentos culturais forma um conjunto de disposições permanentes: o *habitus.* Ele é o resultado da internalização da estrutura social no sentido prático na vida cotidiana. Esse conceito mostra o poder da interiorização dos princípios culturais não só na escola, mas nas outras instâncias pedagógicas como a família. É no *habitus* que se estruturam as práticas e as representações de acordo com as condições sociais em que vive um agente social, pois, como produto da história, oferece lugar às práticas individuais e coletivas. (op. Cit. p. 59)

A autora utiliza-se do estudo de Dubar, para considerar que a grandiosidade de "A reprodução" está em considerar o *habitus* "não como produto de uma condição social, mas de uma trajetória social" (SOUZA, 2011, p. 62). Sobre isto,

> O *habitus* mantém com o campo uma relação de solicitação mútua e a illusio é determinada do interior, a partir das pulsões que impelem o indivíduo a investir no objeto; mas também do exterior, a partir de um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento. (BOURDIEU, 1998, p. 236)

Bourdieu destaca a importância em identificar os mecanismos que engendram a "[...] interiorização ao final da qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas" (1998, p. 49). Desse modo, o autor evidencia que os processos subjetivos não são puro reflexo da sociedade, existindo a tensão e a relação mútua entre objeto ofertado e subjetividade.

Segundo Dubar (1997), se o indivíduo realizar apenas o que está no escopo de suas condições sociais anularia qualquer possibilidade de mudança e/ou mobilidade social, pois o contexto que produz o *habitus* permaneceria imutável. Dessa forma, para Dubar (1997) o *habitus* tem origem no resultado da socialização dos indivíduos, em que se percebe ao mesmo tempo uma posição e uma trajetória.

Na tradição sociológica francesa, é preciso considerar que a definição da trajetória social vai depender de como se constrói a relação entre realidade objetiva e disposição subjetiva. Entender que a instituição escolar não é a grande responsável pela "distribuição dos alunos", mas sim as "desigualdades sociais" influenciam o "acesso às diversas modalidades de ensino" (DUBET, 2003, p. 32) é uma tônica na tradição sociológica francesa:

> [...] Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz, sobretudo de maneira "positiva", segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do "elitismo republicano". Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais "objetivamente" injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e de distância social. (DUBET, 2003, p. 32)

Na mesma direção, Bourdieu e Passeron afirmam que:

> [...] a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora". (2011, p. 206)

A evidência das verdadeiras condições objetivas não, necessariamente, se dê no nível de consciência do sujeito, embora possa teorizá-lo espontaneamente[40] sobre determinada situação, chegando a acreditar que o seu futuro é consequência de um destino previamente reservado: "[...] Quando eu passei para duas faculdades de Matemática, eu não passei para nenhuma Engenharia, eu falei assim: **alguma coisa está me mandando para fazer Matemática."** [41] (Entrevistada 03, licencianda em Matemática) [42].

Segundo Bourdieu e Passeron (2011), todo o processo de escolhas do sujeito, inclusive àquele cuja roupagem é baseada no argumento da "vocação", é orientado por suas reais possibilidades:

> É preciso evidentemente evitar atribuir aos indivíduos uma lucidez absoluta sobre a verdade de sua experiência: suas práticas podem ser ajustadas à sua posição no sistema sem se regularem diretamente por outra coisa a não ser a interpretação, proposta pelo sistema, das condições objetivas de sua presença no sistema; assim, ainda que as atitudes escolares do "miraculado" apareçam como objetivamente (mas indiretamente) reguladas por suas oportunidades objetivas de classe, suas representações conscientes e seus discursos podem por princípio diretor a imagem encantada do milagre contínuo, merecido pelo esforço da vontade. (2011, p. 198)

Este ato de escolha, aparentemente singular e realizado pelo sujeito (BOURDIEU, 1998), onde o mesmo se exclui ou se submete a um tipo inferior de ensino, é o entrecruzamento do quadro de "relações objetivas" e entre a classe social de pertença e o sistema de ensino.

A probabilidade de um determinado futuro escolar pauta-se na constatação de que:

> Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispusesse predestinado, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o habitus, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma percepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas "a serem feitas"), "a serem ditas", etc.): as práticas são o resultado

[40] DUBET, François. Sociologia da Experiência. Tradução: Fernando Tomaz. Éditions du Seuuil, 1994.
[41] Grifo nosso.
[42] Idem.

> desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, em um mundo presumido, isto é, pressentido e prejulgado, o único que lhe é dado conhecer. (BOURDIEU, 1998, p. 111).

Cabe lembrar que "[...] se o sujeito é um 'sujeito social' ao mesmo tempo em que pessoal, é porque ele deve sempre gerar essa dualidade, sempre enfrentar, nas interações cotidianas, a projeção sobre si mesmo das categorias objetivadas." (DUBAR, 2009, p. 236). Assim, é relevante a afirmativa de Dubar (2009) para quem a subjetividade não se configura em redução mecânica da objetividade. Pois:

> É verdade que a história subjetiva não se reduz à série dos pertencimentos a "nós" societários: a distância dos papéis, marca essencial de consciência reflexiva, é também a condição de construção de uma identidade narrativa. O distanciamento torna-se assim um recurso importante, que permite reconstruir novos projetos, reinterpretar diferentemente sua história passada e empenhar-se subjetivamente numa história pessoal, sempre a reinventar-se, que não se reduz a uma trajetória social objetivada. (DUBAR, 2009, p. 235)

A reinvenção de sua trajetória significou que o "mundo presumido" dos licenciandos representou a possibilidade de mobilidade social e a inscrição em um seleto grupo: estudante de graduação de uma instituição de educação superior pública. Sobretudo, porque esta é uma situação que lhes remete à vantagem que o potencial diploma pode lhe trazer: o "efeito da certificação", o que significa a transformação do capital cultural em capital econômico (BOURDIEU, 1998). Segundo Bourdieu e Passeron:

> Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um "dom" que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. (2011, p. 199)

O poder conferido ao exame está no que os sociólogos consideram como um instrumento eficaz de "[...] inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura[...]" (BOURDIEU; PASSERON, 2011, 170).

Em contrapartida, esta evidência camufla uma racionalidade fundada na lógica apontada pelos autores, de que "[...] as vantagens e as desvantagens sociais

se retraduzem progressivamente, ao curso das seleções sucessivas, em vantagens ou em desvantagens escolares [...]" (BOURDIEU; PASSERON, 2011 p. 196).

Todo esse processo de escolha é representado pela fuga de uma "pobreza estrutural globalizada", para utilizar a expressão de Santos (2010). Tal realidade conduz o sujeito à adoção de estratégias, tornando-o o único responsável por sua trajetória, produto de uma cultura que vem produzindo subjetividades que protagonizam "a representação de um futuro pouco controlável" (CASTEL, 1998, p. 571), expressos em um "*modus operandi* da racionalidade competitiva" (MANCEBO 1999).

Diante do cotidiano em que o sujeito experimenta faces perversas de processos seletivos e que, ao mesmo tempo, transformam-se em realidades subjetivadas, cabe indagar: qual o significado da aprovação no exame de vestibular para cursar o nível superior em instituição pública através do curso de formação de professores?

3.5 **O vestibular: exame de acesso e ritual de passagem**

3.5.1. Preparando-se para o exame: o curso preparatório como estratégia recorrente.

Uma estratégia recorrente que foi utilizada pelos estudantes para o ingresso na universidade e, posteriormente, no Instituto Federal: a realização de um curso preparatório e, mais especificamente, o chamado curso pré-vestibular, em especial, o comunitário.

Cursos preparatórios para prestação de concursos públicos e de exames vestibulares se tornaram uma realidade cada vez mais comum e naturalizada na dinâmica da educação brasileira, mas, também, no contexto internacional. Ao identificar a atividade dos explicadores[43] como estratégia alternativa de ensino aprendizagem realizada pelas famílias das classes populares, em outro estudo

[43] Pessoas que exercem a atividade docente, de maneira informal, no reduto do lar. A esse respeito, ver: NASCIMENTO, Andréa Silva do. Os explicadores: das sombras ao ensino paralelo. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

(NASCIMENTO, 2007), identificamos a categoria *private tutor* como sua característica mais próxima no âmbito internacional. Trata-se de professores particulares ou cursos preparatórios cujo objetivo relaciona-se ao preparo para lidar com seleções extremamente competitivas, como os vestibulares, e que a freqüência dos estudantes nestes tipos de aulas não consta nas estatísticas educacionais oficiais.

No caso do curso pré-vestibular comunitário na Baixada Fluminense, a sua implantação foi iniciada em 1993 com os cursos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes (PVNC's) na região do Grande Rio (BARROUIN; SOUZA, 2010). Esta situação originou-se do movimento de professores de ensino médio da rede pública e militantes do movimento negro apoiado pela comunidade católica (BARROUIN; SOUZA, 2010). Desde sua fundação, o PVNC apresentou em sua proposta política pedagógica questões relacionadas à discriminação racial, à exclusão social e à politização das camadas populares através de atividades realizadas no interior de disciplinas como "Cultura e Cidadania", por exemplo, mesclando aos conteúdos acadêmicos preparatórios ao exame do vestibular.

Embora este movimento de implantação de cursos comunitários tenha tomado um grande vulto e possa ter se diversificado em suas concepções de origem, não foi difícil perceber a demanda de concluintes do ensino médio por cursos da educação superior, principalmente àqueles cuja formação recebida na educação básica era considerada de baixa qualidade.

Zago (2008) considera que a aparição de cursos dessa natureza se dá em uma realidade contraditória: ampliação das oportunidades através da educação superior ofertada massivamente no sistema privado. De modo geral, são cursos que se destinam, prioritariamente, ao atendimento de grupos tradicionalmente excluídos como jovens de baixa renda, negros, residentes de bairros pobres e oriundos da escola pública, como a autora descreveu. Entretanto, a autora enfatiza que:

> Um dos maiores problemas que enfrentam os candidatos ao vestibular reside na qualidade do ensino obtido para enfrentar o exame de seleção em vestibulares concorridos, normalmente em instituições públicas, da qual dependem para prosseguir seus estudos. Os cursos populares representam uma oportunidade de retomar os estudos e suprir algumas defasagens da escolaridade básica. Mas, evidentemente, não podem dar conta das lacunas de conhecimento que vão deixando marcas ao longo dessa formação e que vão produzindo, o que Bourdieu e Champagne (2003) denominaram de "eliminação branda" na medida em que a eliminação vai se

> processando durante todo o percurso escolar, cujos efeitos são cumulativos [...]. (ZAGO, 2008, p. 161).

O tempo, que se levou entre a conclusão do ensino médio e a aprovação no vestibular, apresentou variações entre os entrevistados. Três licenciandos ingressaram no ano seguinte. Um dado importante de ser evidenciado diz respeito às declarações desses sujeitos que apontaram para uma perspectiva positiva da família relacionada ao ingresso no nível superior. Para ilustrar, a família de uma entrevistada reconhece a importância no investimento na educação enquanto fator de ascensão social:

> Nossa! Para os meus pais foi maravilhoso. O que me chamou muita atenção foi meu pai. A minha mãe acompanhou nossa vida toda desde a quarta-série. E o meu pai era muito distante. Ele trabalhava fora. Às vezes ele trabalhava em outra cidade e por isso não acompanhava muito. No dia em que a gente passou no vestibular, o meu pai começou a imprimir as classificações e carregava na carteira e eles trabalham na escola em que eu me formei o ensino médio, e ele carregava e mostrava para os professores: "Olha minha filha!" Até hoje ele faz isso. Agora minha irmã se formou e já está fazendo mestrado, aí ele pegou o certificado dela e disse que ia colocar na moldura, ia tirar Xerox. Isso me surpreendeu porque meu pai era tão distante... E após ver as nossas realizações, ele ficou muito feliz. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática).

Esta distância do pai e sua posterior felicidade estão relacionadas a um modo de organização interno, cujo papel desempenhado pela mãe está mais focado no gerenciamento das expectativas expresso na "[...] vigilância e valorização do que é escolar[...]" (ZAGO, 2000, p. 74). Representa, sobretudo, a atmosfera familiar em que os membros têm papel ativo na interiorização da cultura escolar.

Esta não foi uma situação encontrada de modo generalizado no grupo entrevistado, pois a média de tempo entre o ensino médio e a aprovação no vestibular oscilou em três a onze anos:

> **Aí aconteceu um problema, que eu posso falar que é um período de tristeza.** Eu fiquei de 2000 até 2004, tentando entrar no colégio militar. Não consegui. Depois que eu terminei o ensino médio, todo mundo falou: cara, faz a prova para UFRJ, UERJ, você tem base. Eu falava: vou fazer, mas aí não fiz, depois quando peguei a prova – claro pegando a prova pra fazer com calma, é uma coisa. Eu falei cara, eu sabia tudo. Tudo assim dava para tirar uma pontuação boa. Aí, até um professor meu falou: cara, tu dá mole. Eu sempre tentava enrolar. **Eu fiquei três anos meio que triste,** de 2005 a

> 2008, fiquei sem fazer praticamente nada na minha vida. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática) [44].

Tristeza configura-se no sentimento experimentado nesta liminaridade que torna a vida suspensa**.** A formação em nível superior se apresentou como estratégia dos entrevistados que vislumbraram a inserção no mercado de trabalho, cimentada em uma realidade que busca o emprego e a proteção social, pois, para eles, quanto maior for a sua escolaridade, maior será a capacidade de empregar-se. Segundo Castel (1998) esta realidade é inédita e tem sua gravidade: "[...] a possível não empregabilidade dos qualificados" (CASTEL, 1998, p. 521). E esta é uma variável relevante nas opções de formação. Esta assertiva é o suporte para o esclarecimento sobre o lugar ocupado pela docência na produção das subjetividades dos nossos entrevistados. A eles, efetivar o desejo em seguir outras carreiras é um luxo imediato que não puderam experimentar. Optaram pela licenciatura de área correlata ao que pretendiam seguir, não fosse o contexto em que se inscrevem.

Considerando os múltiplos fatores que desencadearam a inscrição desses estudantes no nível superior, indagamos como os mesmos realizaram a "passagem" para este nível de ensino.

3.5.2 Ritual de passagem e a expectativa de ser um estudante de uma IES pública

Então, os entrevistados prestaram vestibular para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETEQ) - escola técnica federal profissionalizante. Atualmente, nem o vestibular enquanto forma de acesso, nem a escola técnica existem. Ambos foram substituídos por novo sistema de acesso à educação superior (o Exame Nacional do Ensino Médio) e por uma nova institucionalidade (o Instituto Federal), respectivamente.

No entanto, a recente substituição ao exame de vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não altera o conceito "ritual de passagem" realizado por aqueles que almejam o nível superior. As declarações dos entrevistados sobre o que representou a aprovação neste exame de acesso são

[44] Grifo nosso.

elucidativas. Assim, o vestibular representou uma surpresa, tendo em vista a experiência de seleção anterior e a possível "interiorização do improvável", para utilizar uma expressão de Zago (2006).

> Em 2007, quando fiquei desempregado um tempinho (alguns meses), arrumei logo um outro serviço **e fiz o vestibular para cá. Mas sem intenção nenhuma de passar. Eu queria muito passar, mas não me sentia preparado.**[45] Apesar de nesse tempo todo eu estar estudando, sempre atualizado, sempre lendo, mas não as questões da época, da matéria em si. Eu ajudava primos meus com prova para fuzileiro, para Marinha, para Aeronáutica. Sempre estudando com eles. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática) [46].

Diante das dificuldades enfrentadas para a inserção no nível em tela, é aplicável a categorização do vestibular prestado por esses licenciandos como um rito de passagem.

A relação ritual e vida acadêmica foi analisada por Alain Coulon (2008), referindo-se à vida universitária dos estudantes da Universidade de Paris-8, que classificou o percurso acadêmico como um ritual. O autor utilizou-se do estudo clássico de Van Gennep, de 1909, sobre rituais para argumentar que o sucesso universitário depende da aprendizagem do "ofício de estudante". Assim como um ritual, a aquisição deste ofício é compreendida em três estágios: "o tempo do estranhamento"; "o tempo da aprendizagem" e "o tempo da afiliação". Entretanto, a presente pesquisa diferencia-se desta análise por centrar-se no vestibular (exame de acesso), diferentemente do percurso acadêmico proposto por Coulon (2008), enquanto um ritual.

Esta tese baseia-se em Peirano (2000), que realiza uma análise antropológica sobre os rituais. A autora considera a pertinência de transferir temas clássicos para o mundo contemporâneo, tendo em vista que "[...] vivemos sistemas rituais complexos, interligados, sucessivos e vinculados, atualizando cosmologias e sendo por ela orientados" (PEIRANO, 2000, p 12). A autora afirma que a relação da teoria com a empiria não torna a primeira determinada pela segunda, o que, em suas palavras, permite a dialética do efêmero e do contínuo.

Peirano (2006) chama-nos a atenção de que a concepção de que um evento se configura em ritual tem que ser nativa, pois:

---

[45] Grifo nosso.
[46] Grifo nosso.

> [...] em princípio, passa a ser "ritual" o que nossos interlocutores em campo definem ou vivem como peculiar, distinto, específico. Como o pesquisador é personagem relevante na escolha dos acontecimentos que são significativos para uma investigação, isto é, é coautor na construção monográfica, considero que esses sejam "eventos etnográficos". (PEIRANO, 2006, p. 10)

A antropóloga continua sua observação sobre o ritual de passagem, por ela considerada um tema clássico desde Durkheim e relacionado às "relações sociais empíricas" por Van Gennep, em 1909 (1992, p. 06). Na atualidade, não pertence, somente, à esfera religiosa ou à mudança de faixa etária, como já foi amplamente estudada. De acordo com Peirano (2000), o ritual assume na contemporaneidade uma importante definição teórica: representa uma inscrição de determinados sujeitos em uma mudança significativa em seu grupo social. A autora recorre a uma obra recente de Tambiah a fim de explicitar uma melhor definição do conceito através de três características dos rituais: "[...] uma ordenação que o estrutura, um sentido de realização coletiva com propósito definido; e também uma percepção de que eles são diferentes dos do cotidiano." (PEIRANO, 2000, p. 10).

Em seu trabalho, Peirano baseia-se em Durkheim: "é pela ação comum que a sociedade toma consciência de si" (PEIRANO, 2000, p. 06). Os rituais significam momentos de "intensificação do que é usual", pois "[...] são bons para revelar mecanismos também existentes no dia-a-dia e, até mesmo, para se examinar, detectar e confrontar as estruturas elementares da vida social." (PEIRANO, 2000, p. 14).

A autora argumenta que a função que um ritual cumpre também está relacionada a um sentimento de coesão social, expresso em um padrão de comportamento repetitivo que demanda formalidade. Pois,

> [...] uma solução de consenso é alcançado por todas as sociedades quando a coletividade consegue – ou tenta – trazer os diversos acontecimentos diários que envolvem os indivíduos para dentro de uma esfera de controle e ordem, esfera esta coletiva, social. Os rituais, nesse sentido, concedem autoridade e legitimidade quando estruturam e organizam as posições de certas pessoas, os valores morais e as visões de mundo. (RODOLPHO, 2004, p. 02).

Tanto Rodolpho quanto Peirano apoia-se nos estudos de Turner (1979) sobre o processo do ritual de passagem. Embora este último se dedique à análise de uma

etapa do ritual – a liminaridade[47] – Turner analisa a obra de Gennep e reconhece que os ritos de passagem podem ser encontrados em qualquer sociedade. De acordo com Peirano:

> Como sistemas culturalmente construídos de comunicação simbólica, os ritos deixam de ser apenas a ação que corresponde a (ou deriva de) um sistema de idéias, resultando que eles se tornam bons para pensar e bons para agir - além de serem socialmente eficazes. Tambiah afirma que a eficácia deriva do caráter performativo do rito em três sentidos: no de Austin (onde dizer é fazer como ato convencional); no de uma performance que usa vários meios de comunicação através dos quais os participantes experimentam intensamente o evento; e, finalmente, no sentido de remeter a valores que são vinculados ou inferidos pelos atores durante a performance (1985: 128). Em outras palavras, os rituais partilham alguns traços formais e padronizados, mas estes são variáveis, fundados em constructos ideológicos particulares. Assim, o vínculo entre forma e conteúdo torna-se essencial à eficácia e as considerações culturais integram-se, implicadas, na forma que o ritual assume. (2000, p. 11/ 12)

Seguindo as proposições da autora, o ritual é uma prática coletiva. Em face disto, ao discordar da carga negativa atribuída ao conceito de liminaridade proposto por Turner (1979), Da Matta (2001) argumenta que o ritual é marcado por sua liminaridade que intensifica a experiência da individualidade, vista como "[...] um período intenso de isolamento e de autonomia." (p. 17) Representa, também, uma individualização complementar ao grupo. Para o antropólogo, o que se ressalta na prática do ritual não é a autonomia, tanto do espaço quanto do isolamento do indivíduo, mas o seu retorno ao grupo como um ser de renovada consciência de pertencimento coletivo, por consequência, "[...] seu débito para com a sua sociedade." (p. 19). Ainda segundo o autor, a autonomia não é associada a uma "separação radical", mas sim ao retorno à "aldeia" para "assumir novos papéis e responsabilidades sociais".

Se é uma verdade que a prática do ritual não apresenta um formato enrijecido e que seus padrões dependerão dos símbolos de cada sociedade, como nos orienta os estudos etnográficos, no caso em específico, acrescentamos que a liminaridade em que se encontravam os estudantes fora experimentada de modo intenso e significou parcelas de sacrifício durante a etapa das provas do vestibular.

---

[47] O autor tem como base as etapas definidas por Gennep (1992) sobre os rituais de passagem. São elas: separação, margem (liminaridade) e agregação.

> E tentei pré-vestibular, pré-vestibular com nome, mas como eu não tinha base. Aquele ano só foi para ganhar uma experiência. Aí, eu fiz de novo e não passei. Eu estava meio desanimado e tentei outro ano e não passei. Falei assim 'vou dar um basta!' Engavetei esse sonho, porque passar em um vestibular pra mim era um sonho. Fazer uma faculdade federal... Primeiro que assim eu não tinha condição e não queria pagar uma instituição privada. O que eu queria era muito caro, então não tinha como eu bancar. E foi difícil. Depois trabalhei em outros lugares. Matriculei-me em outro pré-vestibular. Tentei para as faculdades ditas famosas. (Entrevistado 02, licenciando em Química).

Observa-se que o grau de complexidade do ritual dependerá de sua dose de sacrifício. É relevante dizer que os antecedentes escolares dos entrevistados e a oferta de educação superior na região da Baixada Fluminense fortemente presente nas instituições privadas são prerrogativas de mínimas chances quanto à aprovação no vestibular e à possibilidade de cursar a graduação sem maiores problemas.

Desta vez, renovados, os licenciandos retornam a sua "tribo" onde o que mais importa é ter atravessado o rito ao ser aprovado no exame, cursar uma instituição de educação superior pública. Neste sentido, as licenciaturas representam o esforço amenizado para que essa prática ritualística se efetive: "Tem quem faz licenciatura por achar um caminho mais fácil" (Entrevistado 03, licenciando em Química). E "[...] porque aqui eu sabia que o nível de concorrência era baixo, na época que eu fiz não era muito divulgado" (Entrevistada 01, licencianda em Química).

Esta dificuldade de acesso amenizada não se estende à permanência. Segundo os licenciandos, trabalho e boa formação são tarefas irreconciliáveis, como consequência se surpreenderam com o grau de dificuldade encontrado, principalmente nos primeiros períodos, nos cursos de licenciatura. "Pague para entrar e reze para sair" foi o resumo encontrado por uma entrevistada sobre a previsão de término do seu curso (Licenciatura em Física), o que ratifica o diagnóstico produzido pelo relatório sobre escassez de professores no que se refere ao índice de evasão:

> Depois que passei eu apaguei essa etapa do vestibular, estou em outra etapa: querendo sair daqui. A minha maior meta e sair daqui. Tanto é que eu estou aqui há cinco anos. Eu estou esperando o resultado de uma prova, que é a última obrigatória. Termino semestre que vem, se Deus quiser. (Entrevistado 02, licenciando em Química).

Entretanto, dificuldades cognitivas com o curso apenas intensificam o desencantamento que experimentam em relação à formação de professores e a sua

futura atividade docente: em termos de prestígio social e financeiro, o grau de sacrifício não é compatível com a profissão escolhida (ao menos na formação); exercer a atividade docente não faz parte dos seus planos de longo prazo. Neste sentido, o magistério enquanto profissão significa uma carreira intermediária, que fornecerá subsídios financeiros (tendo em vista o preenchimento de vagas via concurso público e o consequente emprego estável) para a busca de outras profissões mais valorizadas.

Em outras palavras, as licenciaturas ofertadas pelo então Cefet Química, atual Instituto Federal, expressam mais o desejo em cursar nível superior do que a docência enquanto estratégia de formação. Esse argumento é evidenciado mais adiante sobre a docência em Física, Química e Matemática e sua relação com as novas ordenações do mundo do trabalho.

3.6 Da euforia imediata à felicidade solitária: os aspectos contraditórios do que se herda

A maioria dos entrevistados faz parte da primeira geração de sua respectiva família a cursar este nível de ensino. Esta é uma tendência do perfil do licenciando brasileiro. Pois é relevante mencionar o estudo de Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil, em que a autora verificou os dados socioeconômicos e culturais de licenciandos a partir das informações do Enade do ano de 2005:

> No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da *bagagem cultural* das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que freqüentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. (GATTI, 2010, p. 1363/ 1364).

Desse modo, esses sujeitos simbolizam uma posição diferente e relevante dentro do seu próprio grupo:

> Sim. Não tem ninguém da família. Na verdade, eu fui a 1ª geração da família a terminar o 2º grau. Todas as minhas tias e minha mãe têm Ensino

> Fundamental completo, mas o Ensino Médio não. Fui o primeiro a terminar o Ensino Médio dos netos da minha avó, e o único que foi para a universidade[48]. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática).

> Eu fui a primeira da minha família a fazer o ensino superior. E só eu e ela mesmo [a irmã]. Acho que das únicas da família só eu e ela que cursamos nível superior. (Entrevistando 02, licencianda em Química).

> A minha geração é a primeira na minha família é a primeira a cursar nível superior. Os meus tios, minha mãe sabe, os meus irmãos, meu pais ninguém, ninguém, e é engraçado que ontem saiu uma matéria do fantástico falando disso. (Entrevistado 03, licenciando em Física).

> Eu me sinto como alguém que tem condições de estimular outras gerações: um filho e ele pode estimular um futuro neto e eu gostaria que acontecesse dessa forma. Que o conhecimento fosse se tornando uma coisa comum. Que a busca pelo conhecimento seja uma coisa comum na minha família, que é uma coisa que nunca foi muito forte. Assim, o objetivo da minha família, desde os meus avós era sempre trabalhar. Não precisavam de escolaridade. Por exemplo, o meu avô vendia pipoca... Aquilo era a vida dele e ele se sentia como se tivesse alcançado todos os objetivos. (Entrevistado 02, licenciando em Física).

O conteúdo simbólico que representou a inserção na educação superior como transferência do licenciando para outro cenário social é experimentado de maneira muito diversificada por eles e pelos membros de suas respectivas famílias. Pode-se ficar feliz ao mesmo tempo em que não se tem clareza sobre o significado da aprovação no vestibular:

> Para eles [os pais], eu não sei se representou muita coisa não, mas para mim... Eu acho que para os meus pais é tipo assim: vou me gabar. E pro meu pai... Pra você ter noção, quando falaram para o meu pai que eu passei na Licenciatura em Física, ele pensou que era Educação Física. A primeira coisa que ele perguntou: 'tem que pagar? Educação Física? ' A minha irmã falou: 'não, não tem que pagar. Não pai, é Física, conta, cálculo, está conseguindo associar?' Ele indagou: 'ué, **** gosta de Matemática?' (Entrevistada 01, licencianda em Física).

> Ninguém fala nada, a minha mãe nem pergunta como eu estou na faculdade. Noutro dia que ela virou pra mim e falou: "que dia você vai terminar a faculdade?" Eu falei: "eu não sei só quando Deus, quando Deus deixar". (Entrevistado 03, licenciando em Física).

> Assim, como eu falei, desde criança não teve aquele incentivo. A minha mãe falou: "Ai que legal, passou para federal, não vai pagar faculdade." Não falou: "nossa, que legal! O que você vai fazer?" Até a minha família até hoje fala: "nossa, ele estuda demais!" Eu falo: tem que estudar. Beleza, tenho que me divertir, mas às vezes eu tenho que cortar um pouquinho da

[48] O licenciando se refere ao Instituto Federal.

> diversão pra estudar. “Você vai ficar maluco!” (Entrevistado 02, licenciando em Matemática).

> Assim, era algo que eu queria. Não era o que a minha mãe o meu pai queriam realmente. Assim, não vou dizer que eles não me apoiavam. Apoiavam. Mas ao ponto de chegar à faculdade eu imagino que não, porque ela via que eu queria muito passar então isso já estava estressando então é aquele lance da mulher que não pode ter filho, e quer ter filho e não pode. Foi muito difícil! (Entrevistado 02, licenciando em Química).

> Pra mim, foi mais empolgante do que pra eles. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática).

> Então, minha mãe ficou muito feliz: tomara que você goste do curso, pelo menos. Foi isso assim, todo mundo ficou muito motivado. Só que a minha mãe nunca deu tanta importância, era mais eu mesmo correndo atrás, eu e minha irmã, a gente sempre foi assim. E ela não, pra ela tudo ta bom, que bom tá bom. (Entrevistada 01, licencianda em Matemática).

As declarações expressam comportamentos complexos e plurais do grupo familiar, pois este não experimentou a “longevidade escolar”. Assim, não se evidencia uma inteligibilidade sobre a realidade no interior da vida acadêmica, pois pouco ou nada pode contribuir em termos de orientações mais amplas e opinar sobre assuntos escolares. O que não significa que a família não tenha contribuído para a sua educação formal através de “suporte moral e afetivo” (VIANA, 2000, p. 53). Cabe ressaltar que nossos entrevistados participam de maneira tímida do orçamento doméstico, não se comprometendo com gastos fixos e onerosos. Apenas um entrevistado é casado. Para os demais, planos em constituir uma família estão reservados para o período posterior à conclusão do curso. Observa-se, desse modo, uma centralidade da formação em nível superior na vida dos sujeitos participantes da pesquisa, pois tudo gira em torno da conclusão do seu respectivo curso.

Conforme observou Zago (2006), para a parte da população com maiores níveis de escolaridade, a educação superior é um “destino naturalizado”, entre as camadas populares há uma indefinição quanto à escolha da carreira diante de escasso capital econômico, mas também do capital social, e capital informacional. Entretanto, ao estudar o sucesso escolar de jovens de camadas populares, a mesma autora reconhece que, para suas respectivas famílias, “a escola é uma prioridade na gestão do cotidiano” (ZAGO, 2000, p. 72), onde a família mantém uma relação positiva (ZAGO, 1998). O que não significa afirmar que seja esse um projeto de educação intencional.

> Uma análise do significado que eles atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça ao menos sobre dois pilares: o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração no mercado de trabalho). E outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização. (ZAGO, 2008, p. 24)

É desse modo que Viana (2000) corrobora os estudos de Zago (1998, 2000), ao considerar que a intencionalidade nos investimentos por parte da família não se constitui uma variável relevante que possa elucidar o êxito do filho (VIANA, 2000). Entretanto, há uma indicação das consequências no interior das famílias das camadas populares quando um membro se inscreve no contexto de longevidade escolar, quando esta situação se torna:

> [...] potencialmente produtora de descontinuidades culturais e subjetivas entre as gerações envolvidas, não trabalha no sentido de inscrever afetivamente o sujeito no seio da família. Ou seja, não se vive impunemente o distanciamento das origens, seja pela sua resultante, a de se transformar em "trânsfuga", seja pela experiência, muitas vezes dolorosa, do processo. (VIANA, 2000, p. 55).

Assim, tornar-se parte da primeira geração a cursar nível superior pode significar a vivência de situações de conflito, no âmbito interno, devido a "biografias que tendem a vivenciar a marca da ambiguidade" (VIANA, 2000) ao sofrer uma ruptura com a cultura de origem. Este é um gerenciamento enfrentado por aqueles que apresentam o "itinerário formativo atípico". Porém, o que pode ser decisivo na trajetória de sucesso acadêmico diz respeito a um suporte quanto ao consentimento da família, no campo do simbólico, para que o sujeito se desvencilhe de sua origem.

Esta é uma tese que aparece em Viana (2000), que busca sustentação teórica em Bourdieu, notadamente em seu texto "As contradições da herança". Nele, o autor vai considerar que a "família é geradora de tensões e contradições" (1998, p. 231), pois:

> Em primeiro lugar, para continuar aquele que, em nossas sociedades, encarna a linhagem, ou seja, o pai, e o que constitui, sem dúvida, o essencial da herança paterna, ou seja, essa espécie de 'tendência a perseverar no ser', perpetuar a posição social, que o habita, é preciso muitas vezes, distinguir-se dele, superá-lo e, em certo sentido, negá-lo.
> Em segundo lugar, a transmissão da herança depende, doravante, para todas as categorias sociais (embora em graus diversos), dos veredictos das

> instituições de ensino que funcionam como um princípio de realidade brutal e potente, responsável da concorrência, por muitos fracassos e decepções. (BOURDIEU, 1998, p. 231)

Segundo Bourdieu (1998), se há um consentimento da família no que diz respeito a essa emancipação, a sucessão é conflitiva: o pai incentiva, mas ao mesmo tempo rejeita a superação; o filho sente o desconforto que traz a missão. Bourdieu elaborou elementos explicativos sobre a relação do sujeito com a família se reportando à teoria psicanalítica:

> [...] A herança bem sucedida é um assassinato do pai consumado a partir de sua própria injunção, uma superação dele destinada a conservá-lo, manter seu 'projeto' de superação que, enquanto tal, está na ordem das sucessões. A identificação do filho com o desejo do pai como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história. (1998, p. 232)

Bourdieu (1998) nos aponta que:

> Tais experiências tendem a produzir *habitus* dilacerados, divididos contra eles próprios, em negociação permanente com eles mesmos e com sua própria ambivalência; portanto, votados a uma forma de desdobramento, a uma dupla percepção de si e, também, às sinceridades sucessivas e à pluralidade de identidades. (BOURDIEU, 1998, p. 235)

A dilaceração também é geradora de expectativas, de esperanças dos sujeitos que buscaram o nível superior, através do magistério, como possibilidade ritualizada de emancipação da origem e de ascensão social:

> Mas eu acho que vai mudar a minha realidade, já mudou, né? Mediante a tudo o que eu já vivi. Eu acho que a minha história é bem diferente da dos meus pais. Acho que daqui para frente só tende a mudar mesmo. Uma vez eu ouvi uma professora falar uma coisa que foi bem interessante, é verdade: a única maneira de você subir a sua classe social é estudando. Então acho que é uma ascensão social mesmo, não estou falando que vou sair de pobre pra rico, mas acho que vou sair de pobre para classe média razoável. Vou poder ter uma vida folgada, diferente do que os meus pais tiveram, esse é o meu objetivo. Não quero ficar rica, mas não quero viver no aperto, viver com problema. Sei que todo mundo tem problema. E passando por tudo que passei, eu vou saber me controlar. Eu espero porque hoje eu já comprei dois perfumes. (Entrevistada 01, licencianda em Física).

Esta é a dialética da herança. Emancipar-se, superar o pai, distanciar-se de sua cultura de origem é o enfrentamento daqueles que pretenderam, sempre dentro de sua realidade objetiva, mudar o curso de sua previsível história. E nisto, a opção pela formação de professores teve papel central.

4 ATIVIDADE DOCENTE, MUNDO DO TRABALHO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS[49]: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO.

Demonstrado o quadro sobre os motivos pelos quais se dirigem os destinatários da formação docente, coube-nos investigar sua percepção acerca da docência na interface do mundo do trabalho. Discorremos sobre a atratividade do magistério como uma potencial atividade a ser desempenhada em um cenário de "crises identitárias" (DUBAR, 2009).

A problematização direcionou-nos para as seguintes questões: a) que tipo de identidade profissional pode ser construído dado o caráter efêmero das novas relações do mundo produtivo? b) Quais as expectativas geradas pelos estudantes sobre sua inserção profissional?

É sob a perspectiva de enfrentamento de situações instáveis relacionadas à inserção profissional que duas questões compuseram o roteiro das entrevistas dirigidas aos participantes da presente pesquisa. Seguimos a proposta metodológica de Dubar (2009) quando se privilegiou as declarações dos entrevistados acerca de uma "dimensão particular de sua vida, num dado momento: a atividade profissional[...]" (p. 238). Dos doze entrevistados, seis possuem faixa etária de 22 a 25 anos e seis com 26 a 38 anos. Isto sugere que, associado ao teor das entrevistas, a inserção e/ ou estabilidade profissional constituem-se fonte de preocupação no cotidiano desses sujeitos.

Desse modo, a primeira questão refere-se às atividades profissionais desempenhadas ou as que eles ainda desempenham. A segunda está focada nos planos profissionais que possam ter traçado para os próximos cinco anos. Ambas as perguntas caminharam em direção à expectativa de detectar o modo pelo qual se percebem no, ou fora do contexto do magistério.

Levamos em conta que "o presente não é só contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje" (CASTEL, 1998, p. 23). Segundo Mancebo:

---

[49] Uma versão inicial deste capítulo foi apresentada na modalidade comunicação oral no X Congresso Nacional de Educação – Educere – PUPR, realizado entre os dias 07 e 10 de novembro de 2011, sob o título "Percurso formativo, trabalho docente e subjetividade". Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6138_3485.pdf

> Cada época constrói seus problemas, mas também suas soluções. Uns e outros não são eternos, mas emergem na complexidade de fatores – desejantes, políticos, econômicos, científicos, tecnológicos, familiares, culturais, midiáticos, dentre outros – e de enfrentamentos que se apresentam em cada conjuntura. [...] O contemporâneo precisa ser produzido! (MANCEBO, 2003).

O entendimento sobre a produção do contemporâneo pelos sujeitos foi possível através da narrativa sobre suas trajetórias escolares – tema já desenvolvido nesta tese. Os entrevistados demonstraram uma mistura de saudosismo com lembranças relacionadas às dificuldades experimentadas durante o percurso profissional.

A segunda pergunta sempre foi recebida com surpresa e silêncio. Era como se os sujeitos fossem, até o momento da entrevista, preservados de estar diante do espelho que lhes cobrasse o futuro, como o exemplo a seguir: “Daqui a cinco anos? [Pausa.] Eu nunca parei para pensar porque às vezes em relação a minha idade não sinto a idade que tenho. Eu me sinto mais novo” (Entrevistado 02, licenciando em Química).

A pausa, o não pensar sobre o futuro, demonstra uma dificuldade em expressar e se projetar nele. Dubar (2009) recorre à Ricoeur (1985) para verificar que esta postura está relacionada ao “distanciamento dos horizontes de espera” (p. 243). Mas este episódio não impede que os sujeitos busquem alternativas no presente. Assim, os planos são intensamente individualizados.

Verificar a baixa expectativa em relação à docência foi possível através das declarações sobre as experiências vinculadas à formação (prestação de outros vestibulares) e ao trabalho. Neste sentido, as narrativas se tornaram confusas quando, na análise, encontramos o magistério como opção secundária de formação, uma carreira capaz de trazer certa estabilidade para pleitear outras conquistas profissionais, nem sempre correlatas. As declarações se tornaram, ainda, carregadas de uma desilusão antecipada e um desencantamento sobre sua escolha profissional.

Os sujeitos acionam as lembranças do passado escolar da educação básica, remetendo-os às figuras de seus professores que, para eles possivelmente influenciaram nos motivos que o conduziram à licenciatura. Reconhecem que, ao longo de sua vida escolar, ao contrário do que atualmente vivenciam em termos de rendimento acadêmico, sempre apresentaram uma facilidade com os conteúdos da

disciplina que optaram lecionar e sua respectiva habilidade para explicá-la aos colegas desde os tempos de escola. Trata-se do acionamento da competência relacionada à prática docente, geralmente ligada à facilidade de expressão oral e/ou ao conteúdo da área das Ciências Exatas.

> Eu sempre gostei muito de Matemática, apesar de eu querer fazer Engenharia. As pessoas falavam assim: “ah, engenharia é um mundo, vai ganhar muito dinheiro...” Eu queria Engenharia por causa do retorno financeiro, mas desde a quinta e sexta série, eu olhava os professores, eu sempre gostei muito de Matemática. Eu olhava e falava: poxa, um dia eu queria estar no lugar dele, pra um dia aplicar uma prova... ver a dificuldade do aluno, vendo se eu estou errando, vendo se a turma está mal mesmo ou se eu que estou cometendo algum erro. Eu pensava nisso, que um dia eu queria estar naquele lugar. Mas, ao mesmo tempo eu pensava: puxa, isso não é vida porque o retorno financeiro não é legal e às vezes eu via professores se aborrecendo com aluno mal criado, mãe brigando com professor. Isso não é vida, não vou agüentar. Me desanimava.(Entrevistada 02, licencianda em Matemática).

Mesmo que esteja vinculado aos planos futuros, o lugar ocupado pela profissão na construção da identidade já não é mais o mesmo. Assim, insistimos na percepção de que a escolha pela docência seja consequência de conformações que se desenvolvem tanto no campo formativo quanto no profissional.

As narrativas apontaram para o magistério como carreira que apresenta pouca expectativa relacionada a uma maior realização e identificação profissionais. Por outro lado, principalmente, torna-se o contraponto do contexto caracterizado por trabalhos precarizados e informais:

> Eu já trabalhava. Trabalhei com quatorze anos comecei a trabalhar. Eu comecei a 8ª série estava trabalhando. Eu ajudava o meu tio na pintura de geladeira, depois com pintura de caminhão. Depois disso fui trabalhar em um bar, fui trabalhar em um depósito de bebidas, ajudante de padaria... Fui porteiro. Por último, fui inspetor de aluno. Uma experiência ligada a trabalho e educação. Uma experiência muito boa. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática).

> [...] a gente vai vendo, depois, com o tempo, que o nível de exigência e escolaridade é grande e você vai vendo que tem que estudar, senão não anda muito para frente não. Também não acredito que eu vá andar muito para frente não. Mas é melhor do que ser balconista. (Entrevistada 01, licencianda em Química).

> Com toda essa história que eu contei pra você de que eu venho pra cá, eu escolhi vir pra cá e tenho um sonho de sair do meu trabalho, da minha profissão, entrar pra licenciatura, me especializar. Eu carrego uma responsabilidade muito grande. Porque eu sei que eu posso melhorar de

> vida, posso melhorar em tudo... Minha cultura... Minha qualidade de vida... Até financeiramente. (Entrevistado 03, licenciando em Física).

A formação recebe um duplo sentido: a busca por maior escolaridade *pari passu* ao aumento das chances de postos de trabalho mais qualificados; e a atividade docente enquanto carreira estável, protegida, para o alcance da primeira opção. Paiva (1997) [50] nos alerta para a falta de garantia de que o aumento de qualificação tenha como consequência a elevação de *status* e renda. Para a autora, determinadas convicções carecem ser ultrapassadas como o aspecto positivo entre escolaridade, renda e *status* "[...] que caracterizou o período de acumulação fordista, pois novos *mixes* combinam hoje elevada escolaridade/ sofisticação e complexificação da formação com baixos salários e *status* declinante."

Quando indagados sobre seus planos profissionais para os próximos cinco anos – e a pergunta foi elaborada com o objetivo de investigar que tipo de projeto profissional os sujeitos privilegiam – algumas declarações apontaram para uma solução do destino no campo formativo. A pergunta foi direcionada para o plano profissional e encontramos respostas no âmbito da continuidade dos estudos como cursar mestrado e doutorado:

> Eu vou dizer uma coisa, como eu vou fazer licenciatura, vou te dizer outro motivo, também, como eu gosto de Matemática, mas não só ensinar, num foco assim, não vou dizer que eu fiquei apaixonado, mas que eu mais me identifiquei aqui na licenciatura é para pesquisa. Até porque agora fiz um curso como ouvinte para a UFRJ, um curso de verão para Matemática. Acordando cedo... Eu penso primeiro, se Deus quiser, graças a Deus agora, estou certo aqui nas disciplinas, deixei uma matéria de lado, pedagógica, por causa de outras, que eu precisei abandonar sacrifício que todo universitário um dia faz ou não, e se Deus quiser me formo no final desse ano, termino e a partir disso, meu foco é: eu tenho dois planos ao mesmo tempo. O primeiro: a partir do meio do ano eu vou fazer prova para o estado e município. Se eu passar, eu posso pedir para segurar que eu já estou me formando em seis meses. Esse é um plano. Pra dar aula, tentar botar mais minha filosofia, mas também pensando no lado financeiro, não vou negar. O outro lado é: o que eu vou mais me voltar é pra fazer o mestrado mesmo. Tentar conseguir a bolsa do mestrado, aí eu não posso ter vínculo empregatício e tentar o meu plano de carreira que é Matemática Aplicada. Claro, tentar voltar pra educação pra ser pesquisador também. Então, meus próximos cinco anos seriam isso: acabar de me formar esse ano, 2013 ou 2012. Se Deus quiser, passar de primeira na prova do curso de verão, de nivelamento, aí eu vou cursar dois anos de mestrado, então... 2015. Aí os outros dois são doutorado porque começar não pode parar. Até hoje, não é por causa da, não é mais por causa do ensino, por causa do título, título também dá dinheiro. Por isso que muitas pessoas estão buscando o

[50] PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Revista **Contemporaneidade e Educação**, 1997, Ano II, nº 1, p. 117-134.

> mestrado, e há possibilidade de mestrado à distância, esse mestrado agora que se você tiver, esqueci o nome, matricula no ensino da rede pública, você pode fazer um à distância, esqueci o nome. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática).

A resposta baseada na continuação dos estudos à questão sobre planos profissionais denota que, para esses sujeitos, não há distinção entre formação e trabalho, são campos completamente imbricados, um depende do outro.

> Bom, quando eu entrei aqui eu não tinha bolsa. Entrei aqui mais como voluntária... A primeira bolsa que eu tive foi de iniciação científica, fiquei um ano com a bolsa, foi PIBID. Ou PIBIC. É um PIB desse da vida. Foi esse PIBIC aí. PIBIC. Fiquei um ano fazendo a pesquisa. Foi a minha primeira bolsa. Desse trabalho surgiu o outro trabalho. Tive mais um ano de bolsa. Acabando esses dois anos de bolsa eu fiquei como monitora agora, vou completar um ano de bolsa de monitoria, eu não sei se pode prorrogar para mais um ano. Se não puder eu não sei o que vai fazer comigo. (Entrevistada 01, licencianda em Física).

A declaração denota a confortável condição de “estudante permanente” (DUBAR, 1997). Esta identidade pressupõe o que Bourdieu afirmou que “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível” (1998, p. 67). Ao mesmo tempo em que preserva o sujeito de trabalhos precarizados, este lucro estimula a intensificação do capital social e cultural. Desse modo, Zago (2006) identifica que essa foi uma vantagem encontrada no grupo de estudantes que pesquisou. Para a autora, a garantia de obter bolsas, em suas várias modalidades (monitoria, iniciação científica, estágio etc.) permite uma maior flexibilidade de horários bem como uma maior permanência na instituição, possibilitando a utilização de um ambiente profícuo para o estudo: acesso à internet, uso de computadores e maior comodidade no espaço físico. Acrescente-se a isso, a vantagem de estar mais próximo dos eventos acadêmicos (congressos, conferências, palestras etc.), conforme sugerido pela socióloga.

Diante de incertezas futuras, a situação de estudante impõe-se de modo generalizado às gerações (DUBAR, 1997). Onze entrevistados possuem ou possuíram bolsas. Isto significa que esta condição é também uma condição protetora da constituição de uma “identidade socialmente negativa” como o *status* de desempregado (DEMAZIÈRE, 2008).

As respostas, também, relacionaram-se ao fato de tentar concurso público em qualquer carreira que exija o nível superior, pois nove dos doze entrevistados estão dispostos a mudar de profissão via concurso, vislumbrando também a busca por

atividades de maior prestígio e ganho financeiro, aparecendo de maneira tímida a carreira do magistério na educação básica. Entretanto, é possível compreender a lógica desses sujeitos, pois, segundo Paiva (1998) [51]:

> [...] mesmo as gerações mais jovens – capazes de ver os lados positivos no controle pessoal do tempo e na flexibilidade de novas formas de contratação – também buscam vínculos formais capazes de assegurar vantagens indiretas, mesmo que seus integrantes possam melhor aceitar a provisoriedade de tais vínculos. (p. 18).

Compreende-se que a formação docente não se configura como aspecto relevante na identidade: "para eles, não serão, mas estarão professores" [52], ainda que de modo perene.

4.1 Futuro incerto e "estabilidade de outrora": a complexidade da relação educação, trabalho e renda.

A pertinência da relação entre a atividade docente à dinâmica mais ampla do mundo do trabalho reside na concepção de Castel (1998), em que o significado

---

[51] PAIVA, Vanilda. Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados. Revista Contemporaneidade e Educação, Ano III, nº 4, dezembro/ 1998, p. 08-21.

[52] Esta frase foi destacada por sua constante escuta durante os anos em que atuei como professora do 1º segmento do Ensino Fundamental. Sua autora é uma professora, também primária, na época, estudante do curso de Direito. Esperava-se que, com esta futura qualificação, não mais poria os pés em uma escola pública. Episódio semelhante ocorreu quando atuava em outra escola, onde todos os professores integrantes da equipe da direção cursavam, também, Direito. O Código Penal era o livro fixo encontrado na mesa do diretor geral. Este último, quando estabelecia um diálogo com a equipe docente buscava incorporar em todo o seu campo semântico expressões oriundas de um ethos profissional jurídico, ainda que estivessem inapropriadas e descontextualizadas. Trata-se de um fértil campo de pesquisa. Merece menção a experiência recente durante as aulas que lecionei para os cursos de licenciatura do IFRJ. Solicitei a um aluno que apresentasse a sua monografia durante a aula. Atendendo ao pedido, o aluno fez uma brilhante apresentação. Considerando um excelente resultado de pesquisa, fiz numerosas observações e elogios. Ao final da aula, falei-lhe, em particular, que deveria se dedicar e tentar os concursos para o magistério dos editais que se encontravam abertos. A resposta do aluno foi elucidativa: "Não pretendo seguir a carreira docente, pois não há prestígio social e financeiro, vou procurar fazer o mestrado na Engenharia". Outra evidência empírica se refere a uma escola estadual localizada na Baixada Fluminense. Visitei a instituição com o objetivo de divulgar a exposição "Energia e Vida", elaborada pela equipe do Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ. Mais do que interessada na exposição, a diretora solicitou-me uma palestra para as turmas do último ano do ensino médio com o objetivo de informar sobre os cursos de nível superior ofertados pelo IFRJ. Aceitei o convite e diante da turma fui interrompida pelo professor de Língua Portuguesa que, irritado com o comportamento dos jovens, ordenou que todos "se calassem" para que pudessem prestar atenção aos cursos do Instituto. O professor enfatizou que se tivesse em seu passado uma oportunidade semelhante àquela, jamais teria optado pelo magistério. Ainda desabafou que "não perdeu a fé" de abandono futuro da profissão docente.

desta segunda categoria não se restringe a “uma relação técnica de produção”, mas se insere em “um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social” (CASTEL, 1998, p. 24).

Tardif (2002) recupera a orientação marxista: toda “*práxis* social” engendra uma mudança no sujeito trabalhador tendo em vista que - e apoiando-se em Dubar (1992, 1994), - no trabalho, a ação não se dá somente na transformação do objeto, mas na mudança de si no e pelo trabalho. Para o autor, “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF, 2002, p. 56)

Neste sentido, “a dimensão profissional adquiriu uma importância particular” (DUBAR, 1997, p.14) no contexto marcado pela redução de empregos, tornando-se um “bem raro” e de profundas mudanças pelas quais o mundo tem passado (DUBAR, 1997).

De acordo com Dubar (1997), a sociedade é afetada pelo movimento em que a formação adquire uma importância cada vez maior, pois, “[...] se o emprego é cada vez mais central para os processos identitários, [...] a formação está cada vez mais estreitamente a ele ligada.” (DUBAR, 1997, p. 112). Daí o autor identificar a relevância da atenção dirigida à “saída do sistema escolar e confronto com o mercado de trabalho”. Para o autor:

> [...] o leque das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante do futuro estatuto social. A entrada em uma “especialidade” disciplinar ou técnica constitui um acto significativo da identidade virtual. Mas é no confronto com o mercado de trabalho que, sem dúvida, se situa hoje o desafio identitário mais importante dos indivíduos da geração da crise. (DUBAR, 1997, p. 113)

Claude Dubar (1997) afirma que este “confrontamento com a incerteza” atinge todos os setores sociais, inclusive as demais faixas etárias, os sujeitos qualificados e/ ou aqueles não diplomados.

A temática que envolve educação, trabalho e renda ganhou contornos mais complexos nas últimas quatro décadas. O diploma perdeu o seu valor, se comparado a outras épocas, em decorrência das exigências para adaptar-se a várias situações, o que significa maiores exigências em termos de qualificação real (PAIVA, 1995) – em que se faz necessária uma comprovação cotidiana no campo profissional. No entanto, a educação não assegura emprego nem renda, “mas torna-

se essencial para que o sujeito encontre nichos nos quais possa ganhar a vida [...]" (PAIVA, 1995, p.06).

A contemporaneidade é caracterizada pelas impactantes transformações do mundo do trabalho: diminuição dos quadros assalariados e do emprego de longa duração bem como estímulo à cultura do ser empreendedor (PAIVA; CALHEIROS; POTENGY, 2003). Assim, "o modelo que hoje se impõe aos países periféricos, uma variante da transformação do Estado de bem-estar, é o da busca de alternativas pobres e desprotegidas para seus habitantes" (Paiva, 2001, p. 119). Desse modo,

> A grande disponibilidade da força de trabalho qualificada e em busca de novos nichos de trabalho/atividade passíveis de mercantilização, entrelaça-se a novas demandas geradas pelas tensões, pela incerteza, pela insegurança, pela consciência de que a gangorra social substitui a estabilidade de outrora. Uma cultura do autoempreendimento serve de suporte a uma crescente mercantilização de serviços pessoais que absorve a Nova Era Capitalista segmentos de profissionais e de atividades que se encontravam e funcionavam à margem do sistema – obrigando suavemente a sua integração (PAIVA, 2001, p. 118).

Destacamos a afirmação de Antunes (2009) a respeito das tendências atuais: a "desproletarização do trabalho industrial, fabril", o que representa uma redução da quantidade de trabalhadores operários; e "subproletarização", que está associada às variadas formas de trabalho (precário, terceirizado, parcial, subcontratados, etc.), que indica uma verdadeira "fragmentação".

Segundo Harvey (2010), entre 1965 e 1973, o keynesianismo, associado ao fordismo foi inoperante no combate às contradições típicas do capitalismo. Harvey (2010) considera que significa o fim de um período de crescimento baseado na clássica fórmula: "mais produção, mais demanda, mais produtividade e mais lucro." Desse modo, estaríamos vivendo em um momento de um regime de acumulação inédito que Harvey (2010) irá denominar de acumulação flexível. Significa, sobretudo, no cenário capitalista, um contraponto ao fordismo. Este conceito se baseia na:

> [...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual [...] (HARVEY, 2010, p. 140).

Desse modo, para Harvey (2010), o mercado de trabalho assume uma nova configuração caracterizada por um alto grau de competitividade, “forte volatilidade” e “estreitamento das margens de lucro”. Evidentemente, o impacto dessas novas configurações do mundo do trabalho varia entre os países. Se por um lado, a realidade da “zona do euro” mergulha em uma profunda crise, onde os Estados europeus endividados não têm resistido a ela; por outro, em países emergentes como o Brasil, vivencia-se uma onda de otimismo e a ideologização de que estaríamos vivendo o “milagre econômico”, conforme encontramos nos discursos midiáticos.

O cenário brasileiro atual pode ser analisado pelos números relacionados à política de emprego e pelo debate sobre se a sociedade estaria ou não vivendo o pleno emprego e a comparação com o plano internacional. Em uma matéria de uma revista[53] (PIMENTA, 2011), chegou a ser publicado que estaríamos em um “momento mágico” da história econômica do nosso país. A matéria ressalta que, se o país pretende dar continuidade ao crescimento, precisará de “oito milhões de pessoas qualificadas” para abastecer as empresas, denotando uma “briga desesperada por profissionais”.

Ao comentar os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a taxa de desemprego no país, o economista Marcio Pochmann, ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), problematiza este índice apresentando um estudo realizado pelo segundo instituto[54], em que identifica uma elevação, desde 2005, na taxa de desemprego entre a população mais pobre, onde há um enorme contingente de desocupados – entre os 20% mais pobres o índice de desocupação chega a 33%:

> Estamos longe de alcançar a situação de pleno emprego. O conceito expressa mais realidade de país desenvolvido com mercado de trabalho estruturado pela forte presença de assalariados e empregos protegidos. O brasileiro ainda revela informalidade e ocupações não assalariadas, como por exemplo, o emprego doméstico. [55]

Para além dos debates sobre geração de emprego, e diante do binômio inclusão - exclusão no mercado formal de trabalho, caracterizado pela fragilidade da

---

[53] PIMENTA, Angela. Só no Brasil. **Revista Exame,** edição 989, ano 45, nº 6, p. 30 a 43.

[54] Desemprego e desigualdade no Brasil contemporâneo (IPEA). Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories. Consulta realizada em 18 de abril de 2011.

[55] Declaração do economista Marcio Pochmann. Disponível em: http://noticias.admitese.com/empregos_diario_de_pernambuco. Consulta realizada em 18 de abril de 2011.

sociedade salarial, pela acumulação flexível e pela precarização de diversas formas de ocupação e consequente crescimento da insegurança, dentre as múltiplas dimensões da construção da identidade dos sujeitos, “[...] certamente a temática profissional e o lugar que ocupa a profissão na produção das subjetividades adquirem relevância na Sociologia do Trabalho, isto porque o trabalho apela para sutis transformações identitárias [...]” (DUBAR, 1997, p. 14).

Nesse contexto, o estudo de Castel (1998) nos ajuda a entender a crise da condição de assalariado, que constitui “a matriz base da sociedade salarial moderna”. O autor recorre à afirmação de Hannah Arendt, sobre a sociedade contemporânea – uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, para considerar que esta é uma característica que perturba atualmente, pois desemprego e instabilidade bem como a multiplicação dos “supranumerários” denota “[...] um futuro marcado pelo selo do aleatório” (CASTEL, 1998, p. 21). É dessa forma que Castel (1998, p. 570) verifica que o caso dos jovens se torna ainda mais grave quando denomina como a “crise do futuro”:

> [...] Uma sociedade em que os idosos estão mais garantidos quanto ao futuro do que os jovens e, de fato, as pessoas idosas ainda se beneficiam das proteções montadas pela sociedade salarial, ao passo que os jovens já sabem que a promessa de progresso não será mantida. Esses números revelam um preocupante paradoxo: os que já estão fora do trabalho estão mais garantidos do que aqueles que ainda trabalham, e, sobretudo os que se preparam para entrar na vida profissional expressam a mais profunda preocupação [...]. (CASTEL, 1998, p. 570)

Tal realidade ganha contornos mais dramáticos, onde se deve preocupar com:

> o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho, a inadequação dos sistemas clássicos de proteção para dar cobertura a essas condições, a multiplicação de indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários, inempregáveis, inempregados ou empregados de modo precário, intermitente. (CASTEL, 1998, p. 21)

Sobretudo porque toda uma população cada vez mais se familiariza com a ameaça do desemprego recorrente, em um contexto passível de onda de demissões, conforme evidenciado por Castel (1998): “o desemprego não é uma bolha, mas se insere na dinâmica atual do processo de modernização” (p. 516). Daí o autor utilizar a expressão “interino-permanente”, para afirmar que se trata de um

contexto de alternância de atividade e situação de inatividade marcada pela "incerteza do amanhã".

> E eu fiquei lá trabalhando um ano, não cheguei a fechar um ano completo porque a mulher não me pagava. E isso me fez desistir do curso de formação de professores na hora e eu via muita coisa errada na escola. Era escola/creche, a mulher falava que dava a melhor comida e todo dia eu via as crianças comendo miojo. "Seus filhos deitam no melhor colchão", eu via o menino deitado em um pedaço de espuma, espuma mesmo. Sem um forro nem nada. Então aquilo estava me deixando muito chateada, enganada com a profissão de professora. Eu era mal remunerada. Ela dizia que ia pagar a minha passagem, mas em vez de dar tudo por mês, ela pegava e todo dia tinha que esperar ela chegar e ficava até 19h esperando ela vir como dinheiro da passagem para ir para casa. O dia que eu pagava do meu bolso, ela não me ressarcia o dia. Eu ficava muito chateada. A minha tia trabalhava em uma agência como faxineira, uma agência de empregos, e surgiu a oportunidade de eu trabalhar como promotora. Então fiquei trabalhando com promotora de várias coisas, refrigerante, cartão, eu fiz muita coisa. Jesus, eu acho que já fiz tudo o que eu devia fazer. Mas ainda tem mais coisa. (Entrevistada 01, licencianda em Física)

Esta declaração exemplifica a experiência cada vez mais pautada nas "estratégias de sobrevivência fundadas no presente" (CASTEL, 1998, p. 529). Mas, lidar com riscos e incertezas, torna-se essencial para a sobrevivência, onde se adquire cada vez mais importância a habilidade de antecipação de perigos bem como suportá-los (BECK, 2010).

Gorz (2004) chamou-nos a atenção para a precariedade enquanto uma possibilidade na vida profissional. Ainda segundo o autor, "o que sabemos ainda não se transformou em consciência comum e a categoria trabalhador deixou de ser a figura central e a condição normal".

4.2 A "Atratividade" e a "carreira docente": entre a realidade transitória e a perenidade.

Em uma pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro, na década de 1990, pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), verificou-se que a carreira docente se realizava concomitante a práticas de atividades econômicas informais realizadas pelos professores em sua respectiva escola pública. Diante do empobrecimento em que estão expostos os sujeitos, tais

atividades destinam-se em complementar a renda assalariada, mas apresentam modos de conceber a atividade docente de forma diferente. A esse respeito e avaliando o cenário contemporâneo da atividade docente, Terrazan (2007) radicaliza, considerando que:

> Hoje, a despeito da tentativa de resistência de algumas corporações sindicais, o que se vê é uma total *fragmentação desta quase-pofissão,* acompanhada de uma perda generalizada do sentimento de pertença a um agrupamento profissional com características próprias e, sobretudo, valorizado socialmente. Nesse contexto, hoje, um grande contingente de professores das redes públicas de ensino, estaduais e municipais, tem, além da docência, uma segunda *atividade profissional,* quando não transforma a profissão docente na própria segunda atividade ou ainda num mero "*bico"* (TERRAZAN, 2007, 151).

As pesquisas de Martins (2008) e Gatti et al (2009) corroboram este dado, quando objetivaram analisar as "trajetórias profissionais" e "a atratividade da carreira docente", respectivamente.

A primeira pesquisa, que encontra sustentação na "teoria das representações sociais" [56], reconstitui as trajetórias profissionais de professoras primárias, estudantes do curso de Pedagogia em que se investe nas "narrativas de vida", utilizando-se das técnicas de pesquisa: questionário, entrevista e grupo focal com o objetivo de perceber a concepção das alunas sobre as categorias que lhe são tão comuns: aprendizagem, formação acadêmica e o principal motivo pela escolha da docência.

Verificou-se, sobretudo, que as representações das alunas sobre o trabalho docente são permeadas de contradições: respostas que se dirigem à falta de opção de formação e vida profissional, ao "cuidar de crianças" e à "forma de arrumar trabalho imediato" (MARTINS, 2008, p. 05). Assim, a autora pode reconhecer que:

> [...] Parte dos anseios e expectativas das alunas parecia estar mais relacionado à necessidade de vislumbrar alguma possibilidade de

[56] Martins (2008) esclarece sobre o significado desta teoria: "Na perspectiva da teoria das Representações Sociais, tomamos como ponto de partida os quatro pontos assinalados por Moscovici (2003), a partir dos quais pode-se compreendê-las: a) as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas por serem coletivas, pois um indivíduo isolado jamais poderia ser racional; [...] b) nas ciências humanas e sociais prevalece uma tendência dualista [...] conforme sublinha o autor: "não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito" (2003, p. 13); [...] c) a teoria das representações sociais é suficientemente flexível para que perdure enquanto teoria e para que ela possa se modificar em função da diversidade dos problemas e dos fenômenos sociais a serem analisados; d) finalmente, o autor sublinha que as dicotomias nos impedem de olhar para as dissonâncias e conflitos da realidade social em toda a sua amplitude." (p. 02)

> sobrevivência imediata do que em compreender as perspectivas e consequências da opção profissional rumo a um futuro mais promissor. A recorrência, nas entrevistas, ao fato dessa escolha ter sido feita mediante a possibilidade de trilharem o único caminho possível naquele momento da vida para a instauração de uma atividade remunerada, nos faz pensar com Bourdieu (2005a, p. 82) que, realmente, as trajetórias são construídas por acontecimentos que podem ser definidos "como alocações e deslocamentos no espaço social [...] (MARTINS, 2008, p. 06)

Já na segunda pesquisa, Gatti et al (2009) pretenderam investigar o tipo de atratividade do magistério a partir do ponto de vista de alunos concluintes do ensino médio em escolas de todo o Brasil, numa amostragem significativa quantitativamente. Os pesquisadores preocuparam-se com a temática formação de professores pautada em duas questões centrais que tomaram grandes proporções em outros países, conforme referiram em seu trabalho: "Como tornar a formação de professores e o ensino interessantes aos pretendentes? b) como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão?" (2009, p. 04).

Os autores buscaram perceber quais os aspectos relacionados "[...] à atratividade das carreiras e da carreira docente e como a literatura tem analisado e discutido a escassez de professores" (p. 05). Desse modo, concluíram que:

> Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, e representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho. Mesmo considerando as múltiplas possibilidades de escolha profissional, quando se analisa com o jovem as viabilidades, as contextualizações, as realidades e suas prioridades, a escolha torna-se limitada. Lisboa (2002) explica que são limitações que vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho no presente e no futuro. O que o indivíduo escolhe é "[...] limitado por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais" (p. 44). O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até, não há escolha apriorística, mas, inserção por oportunidades pontuais. (p. 09)

É neste sentido que os autores irão considerar, a partir da pesquisa acima referida, que esse contexto é permeado por uma profunda "crise das motivações" (p. 12) quando se depara com a transitoriedade já no ingresso da docência, pois a opção não fez parte de um projeto prévio, mas "[...] sim como uma alternativa

profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária" (ps. 13/ 14). Tais argumentações são encontradas em outras pesquisas mencionadas pelos autores:

> Em estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003, p.76), mostram que no grupo de professores estudados nenhum queria realmente ser professor: "Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico (a), advogado (a), veterinário (a) etc.". Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse para atuar como professor. (p. 13)

Agrava-se a esse desinteresse mencionado pelos autores, a diminuição de expectativa relacionada à carreira, de maneira geral. Este é um fenômeno contemporâneo que Gorz (2004) vem sinalizando encontrar desde a geração x: a cisão entre trabalho e vida. Este autor apoia-se em uma intensa pesquisa realizada por Daniel Yankelovich em que "demonstra que 58% dos jovens entre 18 e 29 anos são de opinião que 'não vale a pena exercer, salvo muito temporariamente, um *job* [emprego] que não seja satisfatório" (GORZ, 2004, p. 72). Neste sentido, segundo Gorz, a geração x – nascidos entre as décadas de 1960 e de 1970 - é utilizada para esta geração em que não se identifica mais profissionalmente e o emprego apresenta baixo impacto sobre sua trajetória profissional. No entanto, a cisão carreira-vida é vista pelo autor como uma separação decorrente de novas e prazerosas experiências em que os nascidos desde a geração x buscam alcançar. No caso da geração dos entrevistados desta pesquisa, e mais especificamente de sua classe social, a cisão entre carreira e vida representa a busca pela sobrevivência no mundo marcado por escassas oportunidades de formação e trabalho.

Aqui reside uma análise central sobre a atividade docente: a pertinência de se debruçar sobre esses novos empreendimentos profissionais. Em certa medida, oriundos das preocupações mais imediatas de inserção profissional acompanhada por novas configurações identitárias.

4.3- **Trajetória profissional e construção subjetiva de si: "o sujeito em crise"**

De modo geral, a "imposição de estratégias de sobrevivência fundadas no presente" (CASTEL, 1998, p. 529), tende a ressignificar o sentido dado à profissão pelos sujeitos. Antunes (2009) considera que as intensas mudanças ocorridas no mundo produtivo nos últimos anos, tanto em modos de inserção quanto entre as representações sindicais e políticas, fazem com que se verifique uma elevada crise deste período que, segundo o autor, "não só atingiu a sua materialidade", mas apresentou um profundo impacto na constituição da subjetividade em diversos níveis, que "afetou a sua forma de ser" (ANTUNES, 2009, p. 206), o que podemos incluir a forma de se relacionar com a profissão.

Para aqueles que pretendem exercer ou já exercem a docência, o magistério não ocupa um lugar de destaque na identidade que vai se construído em termos profissionais. Não raro a convivência do magistério com outras atividades, até mesmo não correlatas remuneradas:

> Por que bacharel?
> Acho que é outro título pra fazer outro concurso, pra tentar outra área.
> A licenciatura não te oferece isso?
> Não. Vamos supor se abrir um concurso pra Petrobrás, pra Fiocruz, não possibilita... (Entrevistada 03, licencianda em Química).

> Então o conhecimento para mim é muito importante mesmo. Mas é claro que isso também propicia melhores condições financeiras, né? Quando você é mais especializado, você é... O mercado de trabalho fica mais aberto e você tem melhores condições financeiras. O meu pai... Eu acho que ele está mais interessado nas condições financeiras. Ele falou pra mim: "agora que você se formou pode fazer a prova para o TRE." E ele: "O TRE paga vinte mil." E eu: "Tá, mas **eu sou físico**[57], não quero TRE." Aí ele falou: "Você não vai ganhar vinte mil." E eu: "Tá, não tem problema. Eu ganho cinco, quatro, três, mas eu vou fazer isso porque eu gosto disso" e ele: "poxa..." (Entrevistado 02, licenciando em Física).

Notamos nesta última declaração uma orientação da família que buscou valorizar outra atividade profissional, a partir de uma expectativa de maior ganho financeiro. Embora o entrevistado tenha discordado do seu pai, o mesmo não se referiu à docência como a sua atividade principal e fonte de prazer. O entrevistado

[57] Grifo nosso.

não é físico, sua graduação o habilita a se tornar professor de Física. Não se trata, simplesmente, de uma insignificante diferença e uma confusão semântica.

> Eu quero muito trabalhar, só que eu terminando a faculdade vou ter mais tempo, já vou estar com uns contatos e vou fazendo os concursos, claro, mas me vejo dando aula mesmo. Não sei se em escola publica, fiquei meio desiludida, mas também daqui a duas horas eu mudo. (Entrevistada 01, licencianda em Física)

> Isso porque o técnico já tinha influenciado em outra escolha minha, porque quando eu passei pro técnico eu não sabia se fazia controle ambiental, química industrial ou metrologia. Quando eu conversei com a minha mãe, ela falou assim: "Você quer ser o quê?" E eu falei com ela: "Quero ser escritor." Sério. (Entrevistado 02, licenciando em Física)

Castel (1998) afirma que o modo como as identidades são construídas não pode ser abordado de modo abstrato, pois estão intimamente relacionadas a um contexto social. Possivelmente, os sujeitos participantes desta pesquisa presenciam um contexto de transição onde profissões tradicionais sofrem uma desvalorização social:

> [...] profissões e conhecimentos profissionais se desmistificam, perdendo grande parte de seu mistério e seu glamour; novas profissões surgem em conexão seja com as novas tecnologias seja com a integração de tarefas que ela impõe ao mesmo tempo em que outras profissões e ocupações desaparecem por força dos mesmos processos (PAIVA, 1995, p. 118).

Entretanto, a desvalorização social docente e seu consequente desprestígio é uma situação histórica no âmbito da historiografia da educação brasileira. Basta ler o relato de José Ricardo Pires de Almeida, escrito ao final do século XIX:

> A esta causa primordial de insucesso, deve-se ajuntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida, o pai e a mãe de família, inaptos para cumprir completamente seu dever social (ALMEIDA, 2000, p. 65).

Esse "afastamento natural de pessoas inteligentes" que o autor propunha remete-nos ao estudo de Adorno (2000) - apesar de arcabouço teórico e épocas distintas dos autores - sobre o desprestígio social docente - a despeito de todas as mudanças em relação às condições materiais da realidade alemã - configurando-se

como filtro inconsciente (SOBREIRA, 2008) que permanece na sociedade até os dias atuais.

A consideração de Adorno (2000) pauta-se nos “tabus acerca do magistério”, onde existe uma aversão da sociedade relacionada ao professorado. Sua assertiva pautou-se na realidade empírica que constatou que entre os alunos universitários mais talentosos, há uma forte repulsa em relação à docência. Segundo Adorno, aqueles que se tornam professores assim o fazem por não ter escolhas e aceitarem o destino como uma imposição. Esta análise proposta pelo frankfurtiano centra-se na aversão contra o magistério no que tange aos aspectos subjetivos e inconscientes. Pois afirma:

> Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como a de uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (p. 01).

Ainda segundo Adorno, a escassa seriedade, a percepção social que, mesmo sendo um acadêmico, o professor seja um incapaz, e aos tipos históricos que desempenharam papel docente – o escravo, o monge, o soldado mutilado - remetem a um sentimento de ambivalência social dirigido a ele. Adorno afirma que:

> Nessa medida, acrescenta-se ao desprezo pelo professor um aspecto suplementar: por mover-se num ambiente infantil que é o seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal. Sua dignidade desajeitada continua a ser experimentada como uma compensação insuficiente dessa discrepância. (p. 06).

Adorno debruçou-se em analisar os “preconceitos psicológicos e sociais” que envolvem a profissão docente relacionando-os à ambivalência da sociedade para com as pessoas que estudam; a uma imagem negativa do professor como aquele que castiga, cujo poder não encontra ressonância na opinião pública por se tratar de um poder exercido sobre crianças. O frankfurtiano conclui: “[...] o professor, embora seja um acadêmico, não seria socialmente capaz [...]” (ADORNO, 2000) ao permanecer “[...] inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de status e poder [...]” (op. Cit.).

As proposições de Adorno (2000) trazem à baila algo extremamente significativo direcionado à profissão docente: um sentido pejorativo para aquele que

a exerce. Em tempos atuais, exemplificamos com a célebre frase do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso quando afirmou que: “se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor”[58]. Assim, aquele que produz e aquele que “dá aula” dicotomizam-se.

Martins (2008) nos lembra de que a análise das profissões e ocupações é intrínseca ao e se origina no capitalismo “[...] que se consolida no mundo ocidental e cujo modelo clássico foi definido em torno do arquétipo de trabalho material, isto é em torno da atividade produtiva” (p. 04). A autora ressalta que nesse contexto (modo de produção capitalista), o trabalho docente ganha uma dimensão secundária se comparado ao trabalho produtivo. Apoiando-se em Tardif e Lessard (2005), a autora propõe que o trabalho docente deva ser visto, estudado e analisado “no contexto de processos interativos” (p. 05), funcionando como base de uma sociedade desenvolvida. A ênfase no “trabalho interativo” segue o pressuposto de Tardif (2002) para quem o trabalho docente é uma atividade baseada em premissas completamente imprecisas, cujos objetos são sujeitos e sua individualidade, isto é, que se relacionam tanto de modo individual quanto social, concomitantemente.

Os entrevistados desta pesquisa reconhecem o desprestígio social da profissão docente ao lado do desejo de pertencimento ao (e qualquer) emprego estável no setor público, cuja exigência de formação seja em nível superior. Quando indagados se a carreira docente não poderia lhes proporcionar tal objetivo, os estudantes listaram vários motivos que não tornam o trabalho atrativo: o trabalho docente burocratizado; a falta de prestígio social da profissão; os baixos salários, etc. Identifica-se, no conteúdo das entrevistas, a existência de projetos profissionais que tornam a docência uma atividade de pouca expectativa na qual os sujeitos não se identificam como a carreira a exercer ao longo da vida:

> Eu espero até o final do ano me formar. Nesse período eu ainda penso em estar passando em um concurso público que não é na minha área, mas que vai me dar um retorno financeiro e eu pretendo assim que me formar se eu já tiver com esse concurso, eu vou pagar um curso preparatório para fazer um concurso bom, e aí depois com tranquilidade financeira, fazer o meu mestrado, meu doutorado na área de educação, mas o concurso que eu pretendo fazer para nível superior não é na área de educação, eu só preciso do ensino superior para fazer ele: que é analista. Aí eu vou ter um retorno financeiro bom e vou poder fazer meu mestrado e doutorado em paz porque

[58] Frase disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml. Acesso em setembro de 2012.

> eu gosto de estudar, mas eu também não sou aquela pessoa fissurada em estudo (Entrevistada 02, licencianda em Matemática).

Em um contexto que exige análise acerca do mundo do trabalho e sua relação com os aspectos formativos, duas evidências adquirem maiores proporções: esses sujeitos em formação são "desfiliados" da profissão docente ao mesmo tempo em que não excluem a possibilidade de exercê-la. Faz-se necessário reconhecer que variadas estratégias de inserção profissional, entre elas as que se apresentam de modo aparentemente provisório, parecem se configurar em uma situação inevitável devido à incapacidade dos setores econômicos formalizados absorverem toda a força de trabalho como temos presenciado recentemente.

Três exemplos empíricos dessa natureza podem ser encontrados nas pesquisas realizadas pelo IEC com grupos de profissionais, cujas formas alternativas de atuação denotam tendências dentro da dinâmica do mundo produtivo: àqueles que deixaram de desempenhar de maneira abrupta sua tradicional atividade laboral, seja pela aposentadoria, seja por estratégias alternativas, muitas vezes ligadas ao empreendedorismo (PAIVA, CALHEIROS; POTENGY, 2003).

No primeiro exemplo, grupo de professores aposentados, as autoras verificaram que entre estes profissionais, que atuaram nos diversos níveis de ensino, havia uma raridade em termos de dedicação às atividades de lazer e aos assuntos domésticos, típicos do cotidiano dos sujeitos que se encontram neste estágio de vida. As autoras detectaram que esta experiência estava relacionada à "crise de identidade e sofrimento psíquico" (PAIVA, CALHEIROS; POTENGY, 2003, p. 116). Trata-se de uma experiência que "[...] impõe reler e dar sentido a percursos vividos por vezes de forma errática e a buscar energia para atribuir novos sentidos a atividades a serem retomadas ou a encontrar novos focos de interesse e empenho." [59]

Contudo, esta dinâmica não se limita àqueles que deveriam se encontrar em inatividade profissional causada pela aposentadoria. No segundo exemplo, os profissionais do ramo de informática não são menos atingidos pela nova ordenação do mundo do trabalho. Estes se vêem impelidos a atribuir valor a vários projetos

---

[59] Ibidem.

profissionais em detrimento de uma carreira ou profissão, conforme averiguaram Paiva, Calheiros e Potengy (2003):

> Influenciados pelas novas condições do mundo do trabalho, os profissionais redimensionam suas ideias sobre a vida profissional. Na verdade, são forçados a realizar opções, mais ou menos já configuradas, valorizando não mais uma carreira em uma mesma empresa ou uma profissão, mas destacando a preferência pelo planejamento contínuo de sua própria trajetória, pelo "auto-empresariamento". Não há postos de trabalho, mas tarefas que precisam ser cumpridas em um projeto. O contrato, formal ou informal, é feito para o tempo do projeto, no interior de uma equipe responsável por ele (p. 119).

O último exemplo refere-se àqueles profissionais que realizam atividades de estilo alternativo (alimentação alternativa, tarot, terapias não convencionais), cuja posição social carrega muitas ambiguidades e buscam legitimidade profissional, como observaram as autoras. De modo geral, a pesquisa focou no estudo de setores qualificados da sociedade, mas que experimentam a "vivência da precarização e da incerteza" (POTENGY; CASTRO, 1998, p. 81).

Esta prerrogativa encontra consonância na argumentação de Antunes (2009) sobre a necessidade cada vez menor de a sociedade demandar trabalho estável e cada vez mais intensificar o uso de diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*. Essas demandas por variações na oferta de trabalho impelem que àquelas atividades de baixa ou nenhuma expectativa instalem-se de modo mais perene no cotidiano profissional. Neste sentido, possivelmente a experiência futura do trabalho, ora analisado, apresentar-se-á na sua forma mais perversa, pois ele - enquanto possibilidade de liberdade e realização humana - torna-se uma suspensão da vida e a clausura de um corpo no ambiente caracterizado por frustração e seus desdobramentos.

Dejours (1999) descreve, com clareza, a partir de casos empíricos, a relação entre sofrimento e trabalho. Para o autor, alguns fatores contribuem para o desencadeamento do sofrimento psíquico do sujeito na sua vida profissional. São eles: "o medo da incompetência" (p. 29) em que, por redução do quadro de pessoal, o sujeito vê-se obrigado a desempenhar diversas funções; "a pressão para trabalhar mal" (p. 31), ou seja, o trabalhador de algum modo é impedido de fazer corretamente seu trabalho e constantemente constrangido por métodos e regulamentos incompatíveis entre si; e o não reconhecimento do trabalho. Suas análises nos remetem à ideia de perda de si, da espontaneidade que dá lugar à subsistência:

uma realidade que prepara os sujeitos, desde sua formação, para uma vida alienada. E isso, tem implicações profundas na atividade, cujo produto do trabalho refere-se à formação humana.

De acordo com Castel (1998, p. 536) perde-se a identidade pelo trabalho através do processo de desfiliação que "[...] não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido." Mancebo complementa a afirmativa do autor indicando-nos que esta "perda dos suportes sociais" (2003) tem adquirido destaque nos estudos sobre a construção das subjetividades contemporâneas.

Verifica-se, pois, que a identidade é o resultado de várias socializações vividas no decorrer da existência, impondo-nos a seguinte questão proposta por Dubar (1997, p. 13): "como discernir a dinâmica das identidades sem ter em conta tanto a sua construção individual como social?"

O sociólogo inicia sua análise da construção das identidades dedicando-se ao estudo das grandes teorias sobre os processos de socialização, onde reconhece que são cada vez mais diversificados. Assim, o autor elabora uma síntese do que considera pertinente em cada sistema teórico:

> A socialização inicial, durante a infância combina mecanismos de desenvolvimento das capacidades e de construção de "regras, valores, sinais" (Piaget) oriundos das famílias de origem, mas também do universo escolar e dos grupos de pares onde as crianças fazem as primeiras experiências de cooperação. É assim que elas constroem as suas primeiras identidades por assimilações e acomodações sucessivas (cf. capítulo 1). Esta socialização contribui igualmente para fornecer as referências culturais a partir das quais os indivíduos terão de identificar os grupos de pertença e de referência, e de interiorizar as características culturais gerais, especializadas, opcionais e individuais (Linton), e de antecipar as socializações ulteriores (cf. capítulo 2). Estas inscrevem-se nas trajectórias sociais que implicam, a partir de 'disposições' adquiridas no decurso da primeira educação, a validação de 'capitais econômicos e culturais' simultaneamente desiguais à partida e desigualmente rendíveis de acordo com os campos da prática social (cf. Bourdieu, capítulo 3). Esta socialização contínua é inseparável das mudanças estruturais que afectam os sistemas de acção e induzem reconversões periódicas das identidades previamente construídas e das 'construções mentais' que lhes estão associadas (cf. Berger e Luckmann, capítulo 4). (DUBAR, 1997, p. 239).

O conceito de socialização proposto pelo autor é amplo, ancorado em distintas abordagens que elucidam como a dinâmica das identidades sociais é atravessada pela temática profissional. É dessa forma que Dubar (1997) considera

que as identidades estão em movimento constante, em uma permanente dinâmica de estruturação/desestruturação, assumindo a forma de “crise de identidades”. Sendo assim, a identidade é fruto de várias combinações, várias lógicas, até mesmo conflitantes, colocando em cena uma identidade social instável.

A sólida base empírica de pesquisa realizada entre operários assalariados, jovens trabalhadores e desempregados permitiu a Dubar (1997) a categorização das identidades tendo como referência as experiências profissionais, colaborando para o entendimento sobre a identidade como o resultado da interação entre dois processos de identificação (a que o indivíduo realiza sobre si e a identidade atribuída por outrem). Isso significa a relevância tanto do contexto social quanto da biografia, um nem mais nem menos importante que o outro.

A hipótese defendida neste capítulo baseia-se nas considerações de Dubar (1997) para quem a identidade é um processo, pois está sempre em construção. Desse modo, cabe sugerir que se trabalho e profissão se consolidaram como norteadores de comportamento na chamada sociedade industrial, conforme proposto por Beck (2010), e se há uma modificação na dinâmica “estrutural do trabalho assalariado” (BECK, 2010, p. 205) e por consequência uma mudança social apontando para uma indefinição e uma “complexificação” (ANTUNES, 2009) difíceis de prever, torna-se cada vez mais evidente o impacto na subjetividade, constituindo o que Dubar (2009) nomeou de “sujeito em crise”.

Dubar (2009) assume que a crise das identidades tem relação com a análise das crises do mundo econômico o qual o Ocidente tem atravessado, mas não se reduz a elas. Portanto, a crise contemporânea abarca uma originalidade, o que tem a ver com sua duração bem como suas expressões. Pode se denominar também uma “crise antropológica”, pois afeta concomitantemente as ações no campo econômico, social e individual (DUBAR, 2009).

Segue-se a fórmula postulada por Elias e utilizada como início de argumentação de Dubar: “Não há identidade do Eu sem identidade do Nós” (ELIAS apud DUBAR, 2009, p. 28). Esta abordagem sociológica da identidade complementa a teoria da psicologia clínica e da psicanálise (DUBAR, 2009).

> [...] Desde o estudo publicado sob a direção de Paul Lazarsfeld, dos Chômeurs de Marienthal (Desempregados de Marienthal) (1932) até os contidos na obra coordenada por Pierre Bourdieu, La Misere Du Monde [A miséria do mundo] (1993), essas perspectivas sociológicas se articulam, mais ou menos bem, com interpretações analíticas: mostram de que

> maneira a miséria econômica, a vergonha social e os dramas pessoais estão sempre estreitamente imbricados e como o sentimento de infelicidade dificilmente se separa da ruptura dos laços comunitários e do esboroamento de um mundo simbólico, de um sistema de crenças que subtende um modo de vida e que fornece mecanismos de defesa do Eu. (DUBAR, 2009, p. 202)

De acordo com Dubar (2009), o sujeito em crise ao qual se refere é um sujeito social, que busca constantemente referências e uma denominação de si e dos outros. Desse modo, segundo o sociólogo, as dificuldades decorrentes do mercado de trabalho competitivo torna a crise mais intensa, principalmente para os jovens oriundos das camadas médias e populares que esperam uma "mobilidade social ascendente". Pois, "[...] as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego" (DUBAR, 2009, p. 118).

> [...] Toda mudança de configuração identitária passa por esse tipo de crise que acompanha geralmente os "momentos cruciais" da existência, as mudanças de estatuto, os "acontecimentos maiores" da historia pessoal. Eles implicam (esses novos marcos) a reconstrução de uma nova identidade pessoal, diferente da antiga, não apenas porque o estatuto muda "objetivamente", mas porque o sujeito deve gerar "subjetivamente novas relações com os outros e, talvez, sobretudo, a continuidade entre seu passado, seu presente e futuro [...] (Op. Cit., p. 204)

O autor questiona se a "destruição criadora", proposta por Schumpeter para quem o capital destrói os modos de produção vigente substituindo por processos mais inovadores, apresenta sua eficácia, pois, mais do que nunca, cria problemas por se tornar "mais destrutiva que criadora mais incontrolável que dominada, mais perigosa que promissora" (DUBAR, 2009, p. 120). O autor alerta que os empregos criados não são, necessariamente, ocupados por aqueles que perderam anteriormente seus empregos, como consequência a "fratura social", a "nova pobreza" e a "precarização". Desse modo, Dubar (2009) ratifica a "desagregação da sociedade salarial" proposta por Castel (1998).

Contudo, não nos limitemos à crise econômica para compreender a dinâmica da "crise das identidades", como nos avisara Dubar (2009), ainda que a nossa análise incida predominantemente sobre ela. As novas formas de subjetividade não são consequência de uma organização programada e voluntária. Mas, são relacionadas às mudanças de maiores proporções nas esferas da economia, da política e simbólica da sociedade (DUBAR, 2009). Por isso, o autor sugere que

estamos enfrentando uma “crise do vinculo social”, mas de aspecto cultural. Baseado em Ehrenerg, o sociólogo afirma que, cada vez mais, estamos impelidos a constituir uma individualidade dúbia pautada na pressão cada vez mais institucionalizada do “culto ao desempenho”. Daí, a insuficiência de si e o sentimento de “não estar à altura” nas palavras do autor. Para ele:

> A mudança de modelo cultural implica doravante ser forte e, sobretudo “ser si mesmo”. O indivíduo ajustado, que aplica as normas de seu meio, de sua cultura, de sua classe social, “como os outros”, ou que se identifica com figuras idealizadas (o santo, o herói, o prudente etc.) foi substituído pelo “indivíduo-trajetória” para a conquista de sua identidade pessoal” (DUBAR, 2009, p. 195)

Na concepção de Claude Dubar, a tarefa interiorizada da performance, a busca pela superação e pela realização plena de si produz uma “doença identitária às vezes crônica” (2009, p. 195), um misto de construção de si e sofrimento. Porém, se o “futuro ruiu” e se visivelmente “sofre de si mesmo”, pela fragilidade do Ego através da baixa autoestima e “a vida se torna cinzenta”, para o sociólogo, resta-nos dois caminhos alternativos: “recolhimento ou conversão identitária”. Esse duplo risco implica recolhimento, mas, também, uma “preocupação consigo” (DUBAR, 2009). O autor francês evoca a análise sociológica de Strauss, Berger e Luckman para a saída da crise:

> [...] o fato de “se tornar outro”, de mudar de cultura, de religião, de partido ou de crenças e, portanto de identidade. Trata-se com frequência de uma passagem difícil, delicada, dolorosa, mas também de uma experiência vital. Essa saída de crise, às vezes longa e com frequência penosa, é também “transformação de si” [...] (DUBAR, 2009, p. 202).

Entretanto, para Dubar (2009), a “saída da crise” pressupõe uma superação que se realiza através da “consciência reflexiva”. Para o sociólogo, esta condição se dá pela identidade disposta a se narrar. Mas se a crise liberta no sentido de que impõe ao sujeito a necessidade de refletir, Claude Dubar reconhece que a chave para este empreendimento está em “[...] não ter identificado totalmente sua identidade pessoal com as identidades culturais ou estatutárias quase sempre ameaçadas” (p. 235). Destarte que a identidade profissional transita no quadro das ameaças que nos cercam, ainda que de modo velado, sua desfiliação representa a capacidade dos sujeitos de dela não dependerem. Demonstra, ainda, certa

habilidade em se protegerem e uma disposição de enfrentamento do panorama que exige:

> [...] resistência psicológica a frustrações, disposição e forças psíquicas para competir e enfrentar riscos diversos e situações novas e difíceis, capacidade de lidar com o sofrimento ligado a situações de passagem que incidem sobre o status social e profissional (PAIVA; CALHEIROS; POTENGY, 2003, p. 118)

Este capítulo buscou identificar os motivos e o impacto das mudanças do mundo produtivo na constituição da subjetividade daqueles que se dirigem à profissão docente. Parte-se da interpretação de que a reflexividade (através da "identidade narrativa") proposta por Dubar (2009) colabora para a construção pelo sujeito das suas experiências mais importantes[60]. E a identidade que se narra, colocando-se em questão, e que assume uma realidade expressa por uma verdadeira "crise identitária" pode ser um caminho alternativo. Nem mais, nem menos. É apenas uma forma de subjetividade contemporânea, o que não anula a capacidade humana de reinventar novas possibilidades e encontrar inúmeros caminhos de subjetivação.

Os entrevistados estão sendo formados para um mercado que demanda professores. Não vivem os dramas dos supranumerários a menos que queiram escapar do "destino".

---

[60] Idem.

5 A REALIDADE DAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESENCANTO ANTECIPADO

> Pra mim é nostálgico, eu ver da época que era e agora como está. É complicado. É muito complicado. Eu não vejo luz no fim do túnel, eu vejo piorar. Eu vejo piorar. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática)

> Eu já entrei em escola pública que dava medo, que parecia que eu estava naquelas cidades de periferia dos Estados Unidos. (Entrevistada 01, licencianda em Física)

5.1 Estágio docente: espaço-tempo onde a formação se concretiza?

As duas epígrafes apontam para a hipótese central deste capítulo, elaborada na seguinte proposição: a percepção dos entrevistados, acerca do contexto da educação básica, em que se impõem os limites para o desenvolvimento da disciplina correspondente a sua formação, afasta-os da concepção sobre a docência como uma atividade de realização plena e agrava o sentimento de "crise identitária" estudado na seção anterior.

A presente tese delimitou o perfil do entrevistado: o licenciando que tenha cursado ou que estivesse inscrito na disciplina Estágio Supervisionado Curricular (I, II ou III). Pesquisas na área de Ensino de Ciências e Matemática que correspondam a esse perfil de participante são inúmeras e amplamente realizadas. Para ilustrar, citemos Bejarano e Carvalho (2004).

Nesta pesquisa, os autores propuseram detectar as concepções sobre o fenômeno educativo e seus potenciais conflitos acompanhando o desenvolvimento no campo formativo (em seu último ano do curso superior) e do trabalho (inserção como professor) de três licenciandos do curso de Física, durante a disciplina Prática de Ensino de Física. Neste texto, em especial, dedicaram-se ao estudo de caso de acompanhamento da trajetória do sujeito desde a sua saída do sistema formal de educação e a sua entrada no mercado de trabalho. Segundo os autores, este é um momento fundamental no desenvolvimento profissional dos licenciandos. Sua análise centra-se no sujeito e sua relação com temas como: controle de turma, concepção sobre currículo escolar, disciplina *versus* indisciplina, elencando fases pelas quais possivelmente o professor em início de carreira possa atravessar. Os

autores preocuparam-se se as disciplinas componentes da formação inicial colaboraram para a solução de conflitos surgidos em decorrência da prática docente. Os autores concluíram que:

> Contexto hostil ou desfavorável no ambiente escolar, aliados a certos padrões de crenças dos professores, são os ingredientes essenciais para que o desenvolvimento do professor seja retardado, tornando-o desencorajado no mínimo e conformado no máximo, passando, obviamente, por casos de desistência da carreira (BEJARANO; CARVALHO, 2004, p. 169).

Bejarano e Carvalho (2004) centram a sua análise na ênfase nos processos de ensino e aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento da prática docente, o que em si justifica a relevância da pesquisa. No entanto, o presente estudo busca fomentar o debate da educação relacionando-o às questões das esferas política e econômica.

Independente dos objetivos de cada pesquisa, a escolha por esse perfil é consensual, também, nos projetos desenvolvidos no âmbito do Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ. Ambos coadunam que esta etapa de formação pode se constituir em terreno fértil para a elaboração de concepções, ainda que iniciais, acerca dos fenômenos encontrados na educação formal.

Na presente tese, o critério anunciado baseou-se em um recorte. O campo empírico permitiu identificar ser este o perfil do “início dos sobreviventes”, como referendado por um estudante, pois diz respeito ao licenciando mais próximo (e com maiores chances) da finalização de seu curso, minimizando, assim, o risco de se constituir em um potencial evadido dos cursos de licenciatura em Física, Química e Matemática.

Concebemos a experiência do estágio como parte integrante da formação. Portanto, um movimento obrigatório do curso e em algo que o sujeito, ao se inscrever na disciplina, terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com os fenômenos típicos do mundo escolar. No entanto, afastamo-nos do conceito de prática reflexiva e seu caráter instumentalizador que enaltece o “trinômio ação-reflexão-ação” (SOBREIRA, 2008) como necessário fio condutor, na contemporaneidade, da formação inicial e continuada dos professores. Segundo Sobreira (Op. Cit.), essa abordagem é o oposto da “[...] abordagem baseada na polaridade dialética teoria-prática.”

De acordo com Facci (2004), as considerações que se pode extrair sobre o suporte teórico relacionado ao “professor reflexivo” e a ênfase em sua prática como critério de verdade vincula-se ao:

> [...] princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo. (FACCI, 2004, p. 57)

Desse modo, a autora alega que a “prática reflexiva” e seu caráter psicologizante encontra sua maior expressão no subjetivismo, pois não reconhece que todo processo psicológico se realiza em determinada estrutura social. Em outras palavras, torna-se pertinente o argumento proposto por Sobreira (2008), para o fato de que há limites para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, tendo em vista que a atividade docente é exercida sob estruturas portadoras da *alienação* associadas à própria “[...] alienação pessoal, derivada de suas memórias de gratificação e dos ressentimentos incorporados em sua escolarização” (p. 30).

Ao interpretar a categoria da alienação, Lefebvre (2009) considera que o trabalho alienado conduz a situações de escravidão e exploração, causando a exaustão do sujeito. Para o autor:

> A alienação do homem se descobre assim em sua extensão terrível e em sua real profundeza. Longe de ser somente teórica (metafísica, religiosa e moral, em resumo ideológica), ela é também, e acima de tudo, prática, econômica, social e política. No plano da realidade, ela se manifesta pelo fato de que os seres humanos são entregues a forças hostis, ainda que estas não sejam mais do que os produtos de suas próprias atividades lançados contra eles e carregando-os para destinos desumanos – crises, guerras e convulsões sociais de todo tipo. (LEBFEVRE, 2009, P. 43)

Se superar a alienação pressupõe emancipação através de um processo autoconsciente, como sugere Mathis (2010), torna-se relevante o reconhecimento da estrutura contemporânea que baliza campos de formação e trabalho para aproximar-se e tentar encontrar possíveis respostas para a questão que a própria autora nos coloca: “[...] como concretizar uma superação prática da alienação através de uma atividade humana autoconsciente? Como articular, de forma

dialética, as capacidades reais dos indivíduos e as potencialidades ideais?" (MATHIS, 2010, p. 20).

Faz-se necessário, todavia, a tarefa teórica de analisar os aspectos que engendram as relações de trabalho nas quais estamos inseridos. Para isso, nossa discussão se sustenta no conceito "consciência reflexiva" (DUBAR, 2009). Isto significa o investimento do sujeito em transformar sua narrativa carregada de significado e contexto (DUBAR; DEMAZIÈRE, 2000) em elemento a ser elaborado no plano consciente. Ao explicar o conceito de "formas identitárias", estes dois autores reconhecem "[...] que nada mais são do que formas significativas e contextuais, isto é, formas de colocar a narrativa de si num contexto dado" (p. 193).

Não obstante, Sobreira (2008) trabalha com um conceito análogo baseado na teoria psicanalítica - a autorreflexão:

> O processo de auto reflexão é a mediação necessária ao conflito dos campos interno e externo da realidade, possibilidade de o sujeito emergir como emancipado, capaz de mudar a si e as circunstâncias, e não como mero escravo das contingências. Desrespeitar as elaborações internas sob o título de alienação e contaminação ideológica (ou qualquer outra forma redutora de sua importância) não contribui com qualquer transformação (SOBREIRA, 2008, p. 24)

Segundo Sobreira, ao vislumbrar a possibilidade de uma formação não metafísica, permite-se:

> [...] o confronto de diferentes realidades psíquicas entre si com a realidade externa. Tal conceito é base material e histórica do processo de autoelaboração do sujeito, não se referindo a uma verdade subjetiva. A realidade psíquica não é ficção ou mera versão e, embora possa não coincidir com a realidade externa, é dotada de poder como realidade determinante e determinada. A formação não metafísica do professor deve passar pela produção de formas concretas e não pragmáticas de viabilizar o confronto entre o trabalho formador na realidade externa e o lugar marcado pelo trabalho na realidade psíquica. (SOBREIRA, 2008, p. 24)

Tanto Dubar (2009) quanto Sobreira (2008) elucidam a pertinência de se refletir a partir do reconhecimento das estruturas objetivas que produzem a realidade. Para este segundo autor, esta pertinência se refere às as declarações aparentemente mais individualizadas que contribuem por refletir sobre os aspectos da vida diária, pois "[...] no conhecimento idiossincrático, podem estar as categorias desveladoras do genérico" (SOBREIRA, 2008, p. 28).

Neste estudo em específico, o desvelamento se tornou possível através das declarações dos licenciandos acerca do que mais lhe chama atenção no cotidiano escolar, colaborando para o “banho de realismo” (PAIVA, 1998), nem sempre presente nas pesquisas sobre educação.

5.2 Breve nota sobre a relação entre educação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo

Para compreender a realidade enunciada pelos entrevistados, é preciso colocar a discussão em um patamar para além das fronteiras da escola. Neste sentido, reconheçamos que na área da educação emerge cada vez mais a necessidade de um movimento que teoria e empiria dialoguem: do “[...] empírico para a teoria, da escola para a sociedade, para a economia e para a política, e daí retornar ao empírico para testar a teoria” (PAIVA, 2005, p. 167).

Seguindo a proposição da autora, iniciamos pelo reconhecimento que se adquire, - atualmente de modo ainda mais intenso, seja pela etapa que se encontra o desenvolvimento científico gerando múltiplas possibilidades - a centralidade da ciência no debate relacionado ao desenvolvimento econômico através da inovação tecnológica.

Castells (1999) nos mostra o processo histórico sobre a evidência da associação do investimento na área de ciências para o desenvolvimento econômico e tecnológico através de exemplos como a revolução industrial no século XIX e o investimento da União Soviética, a partir da revolução russa, na busca por um governo autossustentável. Para exemplificar a sua tese sobre o peso político nos rumos do desenvolvimento da tecnologia desenvolvida, o autor recorre, ainda, a uma interessante descrição da história de países como China e Japão que retrocedeu e avançou, respectivamente, em seus projetos tecnológicos. Com o cuidado de não incorrer em um determinismo, o autor nos lembra que a tecnologia não define e nem se impõe à sociedade, nem o seu inverso (CASTELLS, 1999). No entanto, para ele, a função que o Estado cumpre é crucial para inibir ou desenvolver o aparato tecnológico:

> "[...] O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. (CASTELLS, 1999, p. 49)

A esse respeito não há nada novo. Todavia, hoje, mais do que ontem, o diferencial é a velocidade que se imprime na produção do conhecimento convertendo-se em inovação tecnológica. Hoje, mais do que antes, a obsolescência dos aparatos tecnológicos é mais rápida. Daí vivermos o reconhecimento da centralidade da ciência que atinge vários setores. Não precisamos ir muito distante para compreender esta dinâmica. No caso brasileiro, nas instituições de educação superior, ao se ajustarem às novas ordenações, como o atendimento às exigências de flexibilidade e produtividade em decorrência de um processo de precarização do trabalho docente, encontra-se a pressão pela produção de conhecimento em um tempo cada vez mais limitado. Dentro desta análise, Mancebo (2007) nos informa que:

> [...] Em pesquisa recentemente publicada, junto a professores do departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Meis, Velloso, Lannes, Carmo e Meis (2003) sintetizaram a impressão coletada junto a seus colegas, com a expressão "publicar ou morrer". Tal expressão, comum há um bom tempo em universidades americanas *("publish or perish")*, atualiza-se no Brasil e, conforme o estudo de Meis et al. (2003), diagnostica que a continuidade desse quadro poderá levar a um declínio da própria qualidade da ciência brasileira [...] (MANCEBO, 2007, p. 78).

O que há, também, de específico, em tempos atuais, é o papel do Estado enquanto promotor de políticas que incentivem a educação científica no contexto da universalização das oportunidades educacionais, através da ampliação do número de vagas nos sistemas formais de educação, em âmbito mundial. Para ilustrar, recentemente, o Presidente Barack Obama, durante o terceiro e último debate dos candidatos à presidência dos Estados Unidos e tentando a sua reeleição, enfatizou, na temática relacionada à educação, sobre a necessidade de o governo contratar um número significativo de professores da área de Ciências e Matemática[61]. Para ele, a quantidade atual desses profissionais ainda é insuficiente para estimular

[61] Barack Obama já havia afirmado a contratação de professores dessas áreas do conhecimento. Segundo o site do jornal Bom dia Brasil, na época, o presidente afirmou que, se eleito, contrataria o expressivo número de cem mil professores.

carreiras e atender às demandas de investimentos em desenvolvimento científico atrelado às inovações tecnológicas. Tudo isso, evidentemente, com o objetivo de gerar continuidades quanto à base do desenvolvimento econômico de seu país.

No contexto do mundo globalizado, a declaração do presidente americano simboliza um espírito de época: a ciência enquanto força motriz do desenvolvimento tecnológico, traduzindo-se como um sinônimo de acumulação capitalista. Segundo Rolo (2012), tanto na ordem da produção quanto como um aspecto cultural, a ciência tornou-se parte essencial da vida cotidiana, constituindo-se um objeto de interesse dos mais variados e diversificados setores sociais que a concebem como um "agente político-estratégico de desenvolvimento" (ROLO, 2012, p.13).

Ainda de acordo com Rolo (2012), esta valoração atual sobre o papel da ciência está em consonância com os dados obtidos e publicizados pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), cujo enfoque reside na associação entre desenvolvimento científico e tecnológico e a elevação do PIB dos países, cuja relação dependerá do investimento de cada governo:

> Vê-se como o tema do desenvolvimento nacional acha-se relacionado, na tese em questão, ao problema da *inovação científica:* para que se efetue a geração e a redistribuição de renda é preciso antes ajustar os meios de produzir conhecimento, ou seja, é preciso efetuar uma reforma do estatuto institucional e jurídico do país com vistas a regulamentar o investimento em desenvolvimento científico. (ROLO, 2012, p. 15) [62]

Não obstante, a concepção da "utilidade" da ciência na vida contemporânea se estende a outros patamares relacionados tanto à melhoria nas condições de saúde da população até a busca pelo desenvolvimento sustentável. Seguindo essa proposição, o documento "Ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação" - redigido a partir da "Conferência Mundial sobre Ciência", realizada em 1999, em Budapeste, e da "Declaração sobre Ciências e a utilização do conhecimento científico", escrita no mesmo ano em Santo Domingo, ambos elaborados pela UNESCO - ressalta a importância do debate mais alargado que envolva temas pertinentes ao campo científico como, por exemplo, os aspectos éticos e sua aplicabilidade, bem como o outro lado da ciência enquanto propulsora da "degradação da condição humana". O texto ainda nos chama a atenção para o

[62] A crítica à ONU proposta por Rolo (2012), relaciona-se à ausência de questionamentos, ao menos visíveis em seus documentos, das contradições do atual modelo societário que são incompatíveis com um projeto de vida sustentável.

papel da ciência como agente redutor da pobreza, onde prevê que, dentre seus objetivos, assume destaque a contribuição para questões tangenciadas na melhoria das condições de vida da população mundial.

Para o alcance das finalidades acima descritas, o documento destaca a necessidade de acordos e cooperações internacionais, reconhecendo as desigualdades quanto à distribuição dos benefícios da ciência e da tecnologia. Assim sendo, propõe "uma nova visão da ciência" calcada no desenvolvimento sustentável. Sugere, ainda, a formulação de uma agenda de forma que elenque as prioridades como "incorporação do conhecimento ao setor produtivo de bens e serviços", bem como a popularização e cultura científica a partir da transdisciplinaridade, atraindo para o debate a constatação sobre a importância da educação científica ao longo de toda a vida.

É necessário associar estas prerrogativas ao que Krasilchik (2000) compreende como o movimento denominado "Ciência para Todos" em que:

> [...] relaciona o ensino de ciências à vida diária e experiência dos estudantes, trazendo, por sua vez, novas exigências para compreensão da interação estreita e complexa com problemas éticos, religiosos, ideológicos, culturais, étnicos e as relações com o mundo interligado por sistemas de comunicação e tecnologias cada vez mais eficientes com benefícios e riscos no globalizado mundo atual [...] (p. 89)

Nos documentos elaborados pela UNESCO, no rol das ações indicadas para o desenvolvimento pleno da educação neste início de século, encontra-se o incentivo à valorização da educação Matemática. No documento intitulado *"Les dèfis de l'enseignement des mathématiques dans l'education de base"* (UNESCO, 2011), destaca-se a importância da educação matemática na educação básica, configurando-se um consenso generalizado. No documento, há o reconhecimento, amplamente percebido nas avaliações nacionais e internacionais, que os resultados nesta área estão aquém do esperado. De modo geral, segundo este material, o conhecimento matemático não é facilmente evidenciado nos objetos científicos e tecnológicos, em que propõe uma educação matemática de qualidade que colabore para a resolução de problemas bem como na relação com as demais disciplinas científicas.

Todavia, a observação que pode ser constatada é a relevância e o reconhecimento do papel da ciência nos objetivos arrolados anteriormente, com especial destaque para o seu incentivo e desenvolvimento na etapa escolar inicial.

Diante disso, considerando a educação como um ato político e uma prática fundamentalmente vinculada às questões sociais, constata-se, segundo Rolo (2012), que a prática científica que subjaz no cotidiano escolar[63] encontra seu valor ideológico "na neutralidade, no desinteresse, no a-historicismo" e na concepção sobre o desenvolvimento da educação que prioriza o conhecimento científico nos sistemas formais vislumbrando a expressão utilitarista que atende às demandas do capital.

Diante da relevância da ciência nos processos de inovação tecnológica, a formação orientada por esse princípio não é recente. Nesta seção, faz-se pertinente a consideração de Krasilchik (2000). Nela, a autora buscou traçar um panorama histórico das propostas curriculares do ensino de Ciências e Matemática, notadamente a partir da segunda metade do século XX. Apresenta, ainda, os objetivos referentes a cada reforma educacional implementada desde esse período. Sem se posicionar de forma a reconhecer a "reprodução social", a autora considera que as transformações na dinâmica da ciência e da tecnologia orientam as transformações do ensino no que tange ao currículo. No caso brasileiro, a autora nos lembra que no período pós-guerra vislumbrou-se que "[...] a necessidade de preparação dos alunos mais aptos era defendida em nome da demanda de investigadores para impulsionar o progresso da ciência e tecnologia nacionais das quais dependia o país em processo de industrialização" (2000, p. 86).

Krasilchik (2000) avalia que pós-LDB 9394/96, tem se tentado levar a cabo a reforma na área de ensino de Ciências a partir de políticas de cunho centralizador como os "parâmetros" e as "diretrizes". Em que pese o período que a autora escreveu, podemos verificar que estes documentos ainda se constituem como os principais norteadores dos currículos em Ciências, mas são também referência teórica *ad nauseam* na bibliografia da área, pois é muito comum encontrarmos esses documentos como argumento de autoridade em textos que buscam enfatizar a

[63] Em decorrência do objetivo deste capítulo – analisar as políticas públicas educacionais através dos fenômenos encontrados na educação básica no que tange a área de Ensino de Ciências e Matemática a partir do olhar dos licenciandos - este estudo não pretende abordar as questões curriculares e as tendências atuais do Ensino de Ciências, nem mesmo fomentar o debate sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade (movimento CTS).

importância da área científica, bem como suas metodologias e seus conteúdos norteadores de propostas pedagógicas.

Retornando ao texto de Krasilchik (2000), a autora discorre sobre temas que são caros à área do ensino de Ciências como: a metodologia e a avaliação. Desse modo, finaliza a sua escrita constatando a distância entre proposta de política educacional via reforma curricular e os resultados eficazes na aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa demonstra, a partir das entrevistas realizadas junto aos licenciandos em Física, Química e Matemática, que a educação científica e matemática potencialmente realizada nas escolas públicas brasileiras está distante em atender às demandas dos conceitos trabalhados acima: nem prática científica para a formação de sujeitos para um contexto marcado pelas inovações tecnológicas; nem instrumento de liberdade e emancipação humana através da redução da pobreza e melhora na condição de vida da população.

Diante dessas considerações iniciais, reafirmamos a pretensão em "vasculhar" a realidade da educação básica no que se refere aos fenômenos encontrados nas escolas que permeiam o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, bem como a educação, de modo mais amplo, a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes.

5.3 Quando a "realidade espreme o sonho": questionamentos e decepções com a escola pública

As narrativas traduzem as suas elaborações sobre o cotidiano da educação básica, em especial, da rede pública (principal *lócus* de realização dos estágios):

> Bem delicado. Eu acho muito delicado a situação da educação básica. Primeiramente, porque quando eu estudei tinha falta de professores: Matemática, eu acho que tive uns dois anos. E Biologia teve também [tive] alguma falta. Alguns professores eram muito comprometidos, outros não eram, passavam o ano todo no mesmo conteúdo. É porque você não tem noção do que está acontecendo. Tipo assim: é fácil pra você, meio que associa o que aconteceu. Eu como professora... Nossa! É muito complicado! Não é complicado com o conteúdo, não. É a sala de aula mesmo. Os alunos são muito indelicados. Eles falam muito. Os pais, você vai conversar, eles não te ajudam. É muito puxado. Porque não é só pela

> formação. Às vezes pensam que o professor não está preparado pra dar aula Não, até estaria. Não está preparado para aquela realidade de agitação, de falar muito. É complicado. Dar aula é complicado. Eu acho que é uma realidade bem delicada. (Entrevistada 03, licencianda em Química)

Ao comparar o atual contexto escolar com sua respectiva realidade de estudante da educação básica, um entrevistado concluiu que:

> Eu vi. Eu vi isso na minha realidade do ensino médio mesmo. Agora está crítico. Acho que está bem pior, piorou muito. Pelo menos a gente sabia ler, sabia fazer as operações, somar, subtrair e dividir bem. Frações é meio confuso. E eu não conheço ninguém que dê aula agora no estado que vive essa realidade, não. Conheço é na [escola] particular, então, não tem como comparar. É muito delicado. Eu me vejo se eu pegar talvez os alunos que estão saindo do 5° ano hoje e eles não conseguirem evoluir durante a educação básica, durante o fundamental, irão chegar ao ensino médio com a mesma defasagem, não tem jeito. (Entrevistado 04, licenciando em Química)

A declaração acima expressa uma fatalidade que aguarda os futuros concluintes do ensino fundamental em direção ao nível seguinte. Episódio agravado quando se trata da realidade da educação realizada na rede pública, independentemente da qualificação dos profissionais que nela atuam:

> Eu acho que a nossa educação básica está muito fraca, está básica mesmo. A criança só sai de lá sabendo somar e diminuir e olhe lá. Eu acho que a educação hoje em dia, principalmente em escola pública... Tem umas [escolas] particulares que enganam muito, muito mesmo e tem escola pública que deixa muito a desejar. Engraçado que é o que eu falo para as pessoas que me perguntam: “o que você acha de eu deixar meu filho na escola tal?” É escola pública, eu fico preocupada. Eu falo: “cara, os melhores profissionais, em minha opinião, estão na escola pública porque eles fazem concurso para passar”. Não é uma provinha fácil, você tem que saber conhecimentos específicos da área, tem que saber diversas coisas. E até aqueles que passam marcando tudo c, c, c e tal. Eu acho que lá na escola pública deveria ser o referencial. E na verdade não acontece isso. Hoje em dia você vê os professores... Ninguém quer saber, problema é do aluno, o cara é fraco e vai morrer fraco porque eu não vou ajudar. (Entrevistada 03, licencianda em Química)

De modo geral, os entrevistados centram suas críticas na atitude dos professores. Suas declarações denotam uma avaliação rígida sobre a prática docente que se realiza na escola pública[64]:

---

[64] Interessante notar que as críticas formuladas pelos entrevistados aproximam-se das que foram identificadas em outro estudo (NASCIMENTO, 2007), com os explicadores. Trata-se de mais uma evidência de o professor se constituir como o personagem mais frágil em termos de percepção sobre os problemas que caracterizam a realidade das escolas da educação básica, em especial a escola pública.

> Olha para te falar a verdade eu acho que o professor de escola pública se acha muito bom para o público. Não são todos, não estou aqui generalizando, mas eu já entrei em escola pública que dava medo, que parecia que eu estava naquelas cidades de periferia dos Estados Unidos. Aquelas escolas do crime, sabe? Que um bate no outro, era coisa de louco. O professor não é bem remunerado. Então eu acho que o professor está desestimulado, muitas vezes a coordenação não cobra desse profissional, a coordenação não tem... Acho que eles não se sentem estimulados o suficiente, em alguns casos, porque eu conheço escolas públicas que são top de linha. E tem escola que realmente deixa muito a desejar. Acho que são profissionais que não estão interessados, só querem mesmo ganhar o dinheiro deles, se vão aprender ou não, o dinheiro no final do mês vai estar lá. Se eu dou uma boa aula ou não dou, ninguém pode me mandar embora. Se não for me mandar embora, me remanejar, melhor para mim porque não quero ficar na sala de aula. Porque é isso que eu escuto, entendeu? Isso que eu vejo. (Entrevistada 01, licencianda em Física)

A entrevistada reconhece que há uma profunda diversificação entre as escolas públicas da educação básica. Acrescentemos ao seu argumento a percepção pessoal sobre a falta de envolvimento dos professores na aprendizagem dos discentes. Para ela, o fato de a remuneração do trabalho docente estar garantida independente dos resultados acadêmicos dos alunos não faz com que os docentes sejam estimulados a se empenhar pela melhoria do quadro de aprendizado. No fundo, cai por terra a crença de que o estagiário como professor fará a diferença.

> Eu fiz estágio, eu não achava isso. Eu achava que você ia conseguir por mais dificuldade que você tem com os conteúdos, que eles fossem conseguir acompanhar aquilo que eu vou ensinar. Era a visão que eu tinha no estágio. Tivesse de ensinar, de controlar a turma, que é um pouco de maturidade do professor. Por mais que a gente fale, a turma tem que ter uma turma equilibrada, uma turma que pensa que põe limite. Eu vivia uma realidade muito diferente do que eu estava acostumada e eu estava do outro lado. Que antes, quando o aluno tirava nota ruim, o professor não soube ensinar. E quando você vê que está fazendo de tudo para ensinar e os alunos não conseguem enxergar, não estão querendo enxergar. Aí, o que você faz? A culpa é sua? Eu não sei se a culpa é só nossa, no caso do professor. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática)

As entrevistas remetem-nos às exposições de Dubet (1997) que estudou o cotidiano das escolas francesas, com características semelhantes ao universo escolar em que os entrevistados realizaram seus estágios. A declaração anterior corrobora com a impressão do sociólogo sobre uma desconfiança e certo exagero nas falas dos professores que participaram de suas pesquisas: “[...] eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de

nível dos alunos, etc. E eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho" (1997, p. 222).

Estar no espaço escolar e dele tirar conclusões foi uma estratégia adotada pelo sociólogo, a partir da crítica de duas professoras para quem a sua pesquisa teria apenas uma "imagem abstrata dos problemas" (p. 223) por seu afastamento do mundo real. Desse modo, o autor assumiu a função de professor das disciplinas de História e Geografia, pelo período de um ano, lecionando para alunos de faixa etária entre 13 e 14 anos. A percepção de Dubet aproxima-se com os dados evidenciados pelos alunos durante seu período de estágio:

> A minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão "naturalmente" dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. Começaram então a conversar, a rir (...). Um aluno, um menino que estava no fundo da sala, fazia tanto barulho que eu pedi para ele vir se sentar na frente. Ele se recusou. Fui buscá-lo, o levantei e o trouxe para frente [...] (DUBET, 1997, p. 223)

E o autor conclui:

> Eis um pouco do que eu observei e devo dizer que isto correspondia exatamente ao que diziam os professores nas entrevistas individuais ou coletivas. Eles não exageram. É realmente uma situação em que a gente tem grandes dificuldades para conquistar os alunos. É um trabalho que se recomeça a cada dia embora, repito não se trate de alunos malvados, agressivos, racistas, mas antes alunos fracos em geral. (DUBET, 1997, p. 225)

A partir de sua experiência, a atenção do autor voltou-se para a relação pedagógica, que se mostrou sempre "desregulada", constituindo-se uma tarefa cotidianamente cansativa: "[...] a gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades" (DUBET, 1997, p. 224).

Esta recusa em jogar o jogo por parte dos alunos foi amplamente percebida pelos licenciandos, que buscaram teorizar sobre esse comportamento generalizado na realidade da educação formal, em especial, nas escolas do sistema público, como afirmamos anteriormente:

> A conclusão é: a educação, ser licenciado não está dando mais, vamos dizer assim, o prazer do título: licenciado. São poucos os professores que vão entrar na sala de aula e falar: vou fazer por amor ao meu título. Muitos entram, mas depois que começa a ver a realidade, mudam totalmente de qualidade, mesmo **que a realidade espreme o sonho.** Eu não estou falando que eu também vou ficar livre disso, pode até ser. Trabalhar num colégio com toda a paixão e depois ver eu, você está sendo sufocado, sufocado, sufocado. Não vale à pena. A educação, em vez de amor pelo titulo não está fazendo jus ao Brasil, no Brasil mais. [...] Há professores que tentam fazer o máximo, outros, desculpe a expressão, não querem nada, nada da vida, só querem saber do dinheiro. Beleza, entrei com uma matrícula no estado, consegui... Dou a aula, e o que essas crianças vão querer ser... Não estou nem aí pra elas. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática) [65]

> Vontade de ensinar, vontade de ensinar. Ver como é o trabalho a escola. Só que na teoria é uma coisa, quando a gente chega à prática, a gente desmonta porque tudo o que a gente aprende na teoria aqui, na prática é totalmente diferente. Você tem que ter um jogo de cintura, você não é aluna ali. Muitos já vieram contar que o pai batia na mãe. É um amigo numa relação pessoal com o aluno. [...] Está horrível, está horrível a educação básica, principalmente à noite. As pessoas estão se acomodando, estão querendo estudar a partir dos resultados de projeto dezoito anos, supletivo em um ano e meio, ensino médio que é pra você se formar até mesmo em um ano. Tem [escola] particular que em um ano... (Entrevistada 01, licencianda em Matemática)

O desinteresse e suas categorias correlatas: “falta de motivação”, “desânimo”, “falta de vontade” configuraram-se em expressões bastante comuns nas entrevistas, da presente pesquisa, para interpretar o sentimento generalizado entre os vários segmentos da escola pública, em especial, alunos e professores:

> Eu acho que a pessoa se acomoda, vê que é pública, não está nem aí, os alunos... Imagina, o tempo de Matemática que é o maior tempo que tem, os alunos ficavam umas quatro horas em sala de aula e faziam duas folhas de exercício, duas, no máximo. (Entrevistada 01, licencianda em Matemática).

> [...]. Eu acho que é um conjunto de problemas. É a falta de interesse do professor. É a falta de interesse do aluno por não reconhecer a importância disso. É a falta de auxílio dos pais porque se os pais chegassem todo o da em casa: vamos fazer o dever? Não. A minha ênfase é que, só, eu acho que, infelizmente, a educação está ficando cada vez mais precária por essa falta de interesse do conjunto: da família, do aluno, do professor. Cada um com seus problemas, suas limitações. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática).

> Às vezes, eu observo com um pouco de tristeza. Principalmente o ensino público. Eu observo que os professores estão desanimados e que os alunos estão ficando cada vez piores de se lidar pelo mundo de hoje. Eu acho que isso prejudica muito. E eu fico preocupada porque se hoje está assim,

[65] Grifo nosso.

> porque se o dia em que eu estiver no lugar dele, eu acho que será pior ainda. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática).

> Eu vou falar que o professor não tem esse poder todo porque ele não é onipresente, onisciente... Mas eu acho que ele podia olhar mais um pouquinho. Hoje em dia, a maioria dos alunos não quer nada. Mas no projeto que fiz parte, havia vários alunos que não queriam nada. No meu facebook eu tenho alunos desses projetos que faço parte. E vários deles ainda falam hoje do jeito que eu falava com eles na sala de aula. Eu não estava preocupado em dar aula do meu projetinho, pegar meu dinheirinho lá, minguado que era, e só. Eu queria conhecer eles. Eu conhecia alguns deles e via que alguns deles não queriam nada. Então, quando saía de lá, eu vinha correndo para a faculdade. Nem todos são assim [desinteressados]. Alguns são assim. Alguns não querem nada. (Entrevistado 04, licenciando em Matemática)

Em outro estudo realizado recentemente[66], com a aplicação de questionários a 30 estudantes com o mesmo perfil e no mesmo campo empírico do presente trabalho, buscamos traçar um panorama sobre a realidade da educação básica a partir de informações como:

> a) o tipo de instituição escolar e o nível de ensino em que o participante realiza ou realizou o estágio; b) sua opinião sobre a infraestrutura da escola; c) a utilização do livro didático; d) o nível de expectativa sobre possíveis dificuldades que podem ser encontradas na prática docente; e) e sua percepção sobre os principais aspectos que considera pertinente destacar.

Todos esses itens fizeram parte do questionário previamente elaborado. A análise das respostas orientou-se pela proposta de Bardin (2011), cuja "análise do conteúdo" segue-se à análise da temática, almejando extrair as categorias mais comumente encontradas através de um "processo dedutivo ou inferencial" (op. cit., p. 47).

Chama-nos a atenção para o fato de encontrarmos, também, o desinteresse como principal aspecto destacado pelos licenciandos em sua resposta (52%) ao questionário. Todavia, o desinteresse associado ao "fraco desempenho" apontado por eles deve-se à falta de conteúdo nas séries anteriores.

O conteúdo das respostas aos questionários coaduna com as declarações presentes nesta pesquisa sobre a postura apática dos alunos percebida pelos licenciandos. Em ambos os resultados, podemos associá-los, mais uma vez, aos

---

[66] Refiro-me ao projeto de pesquisa "O ensino de Ciências e Matemática na realidade da educação básica", da minha autoria, desenvolvido no período de agosto de 2011 a julho de 2012. Neste projeto, foram aplicados 30 questionários aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Matemática com o mesmo perfil dos nossos entrevistados.

estudos propostos por Dubet (2003) Este comportamento já fora analisado pelo sociólogo que identificou o “retraimento” como a expressão de uma postura apática como estratégia discente[67] frente aos mecanismos de exclusão. Para ele, a exclusão escolar é parte de uma totalidade: a exclusão social. No estudo em tela, torna-se adequado associar a “falta de interesse e de motivação” à primeira categoria proposta por Dubet (2003), o “retraimento”. Isso significa que, de acordo com o autor, há, por parte dos alunos, uma “antecipação do destino” (2003, p. 42). “Entretanto, na percepção dos licenciandos, esta situação sugere uma escolha no âmbito do sujeito e não como parte de uma dinâmica escolar mais ampla relacionada à exclusão social” (NASCIMENTO; LOMBARDI, 2012, p. 01). Segundo Dubet (2003), o retraimento constitui-se na estratégia silenciosa, mas amplamente adotada pelos alunos:

> Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. (DUBET, 2003, p. 13)

Ainda segundo o sociólogo francês, a estratégia de se excluir é vista pelo corpo docente como uma “crise de motivação”, um modo de proteção aos desafios que ora se colocam e suas possíveis críticas.

A segunda reação que pode ser adotada pelos alunos frente à situação de exclusão é a violência. De acordo com Dubet (2003), “[...] a violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola” (p. 14). Desse modo, “[...] a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (p. 16).

Os licenciandos ressaltaram o sentimento ligado à apatia como a reação generalizada dos estudantes das escolas as quais realizaram seus estágios. Suas preocupações e seu foco de análise giraram em torno da atitude dos alunos diante

[67] O autor elenca duas possíveis respostas frente aos mecanismos da exclusão: o retraimento e a atitude violenta. Torna-se mais adequado associar o comportamento apático à primeira categoria proposta pelo autor.

dos possíveis conteúdos que envolvem suas disciplinas. Curiosamente, a questão da violência pouco aparece nas entrevistas, embora a vasta literatura educacional a coloque no patamar das questões que mais afetam o professorado em sua atividade docente.

No entanto, o que aflige de imediato os entrevistados, ainda destinatários da formação, diz respeito à dedicação relacionada aos estudos de sua disciplina no seu respectivo curso de graduação e as suas limitações para aplicar os conhecimentos que lhe foram adquiridos do seu conteúdo específico, denotando o esforço desnecessário para uma realidade que pouco lhe exige, apontando-lhes para a conclusão de que o cotidiano escolar se caracteriza pela falta e pela impossibilidade de transmitir seus conhecimentos adquiridos.

5.3.1 "A gente não dá ciência, não adianta mentir": sobre a superficialidade dos conteúdos científicos no cotidiano escolar.

> Eu estava conversando com uma colega minha ela e ela falou: eu prefiro ensinar a somar, subtrair dividir, multiplicar e a ler. Como ela é professora de Biologia, também, ela tenta tipo assim, fazer algumas coisinhas também só para falar que não deu nada porque ela gosta, porque ela é formada em Biologia. Entendeu? Ela se cobra. A gente não dá ciência, não adianta mentir. Ela não dá, no 4° e no 5° ano também acho que elas pouco trabalham, só trabalham o básico, que tem na prova da prefeitura. (Entrevistada 03, licencianda em Química)

A expressão da entrevistada diz respeito às práticas curriculares que se processam no cotidiano das escolas do ensino fundamental. Geralmente, ligadas, de modo restrito, aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Existe no cotidiano da educação básica uma aguda preocupação com a apropriação por parte dos alunos dos conteúdos mínimos dessas duas áreas do conhecimento: o domínio das quatro operações e a leitura de textos simples – e isto pode estar relacionado com as políticas de avaliação que são externas ao universo escolar. Não obstante, os licenciandos reconhecem a dramaticidade da realidade, quando a aquisição dessas duas habilidades se torna um grande empreendimento que, se efetivado em qualquer etapa da educação básica, é visto como uma experiência de sucesso:

> Recentemente, passei por uma situação até... Seria cômico se não fosse trágico? Eu passei por uma situação em que houve prova, eu estava lá ajudando o professor. Professor saiu da sala e ficou só um aluno que me chamou, estava com dúvida em alguma coisa. Ele não sabia montar conta. Eu pedi pra ele ler uma prova. Eu estava com uma prova minha, ele foi lendo e eu acompanhando. O que ele lia, não conseguia interpretar, entender o que ele estava lendo. E lendo errado. Eu fui indicando o que ele deveria fazer até o ponto dele montar a fórmula dele. Ele montou a fórmula dele. Agora ficou mais fácil porque agora é só multiplicação, substitui os valores e multiplica. Ele não sabia multiplicar. Teve uma situação que ele tinha que multiplicar dois vezes quatro, ele não sabia. Ele pegou no cantinho da prova e colocou: quatro riscos, em cima de cada risco ele colocou mais dois pauzinhos. Aí, ele contou os pauzinhos, deu oito. Ele foi e colocou lá: oito. Aí depois ele tinha que multiplicar oito vezes três, ele colocou oito pauzinhos em cima de cada pauzinho ele colocou mais três pauzinhos. Ai deu 24. Depois ele tinha que multiplicar oito vezes nove, ele abaixou a cabeça, coçou e falou: e agora? Eu tive que morder a língua para não rir. Ai, eu falei: e aí, como você vai fazer agora? 72 pauzinhos, né. Imagina como que não iria ser. Ter que dá outra prova pra ele, papel a4 para ele poder fazer. Eu tentei ajudá-lo. Perguntei: quanto é nove vezes nove? Ele não sabia. Eu falei: são 81 né? Ele: é. Eu: tira nove agora. Ele não sabia. Ele na sabia. Aí, eu fui lá ao dedo, 81, 80, 79... Ele foi contando. Ele achou o resultado. Eu praticamente dei a resposta para ele. Agi errado. Mas fiquei com pena. Fiquei com pena porque... Algumas vezes. Eu acho que as escolas públicas são muito fracas, o governo não investe. Hoje, eu estou em uma escola estadual e eu vejo que os alunos são muito fracos, não sabem somar, não sabem multiplicar. As quatro operações básicas da Matemática eles não sabem, tem muita dificuldade.

O que pode ser considerado grave nesta narrativa diz respeito que a situação vivida foi experimentada pelo licenciando em uma turma de ensino médio! Souza (2011), analisando o esvaziamento dos conteúdos científicos na escola contemporânea indica que as questões relacionadas ao comportamento social dos alunos foram incorporadas na dinâmica curricular traduzido na atitude dos professores que concebem "[...] uma escola que, na impossibilidade de transmitir conhecimentos adquiridos pela humanidade, é chamada a se basear em "medidas preventivas" de conflitos sociais e culturais que estão presentes na realidade local" (p. 88). Como consequência:

> Lamentavelmente, as novas mudanças foram introduzidas em detrimento desse aspecto fundamental da formação do aluno que se verá, no futuro, detentor de atitudes que não encontrarão a base de conhecimentos de que ele terá necessidade para confrontar-se com o mundo contemporâneo (SOUZA, 2011, p. 253)

Ainda segundo a autora, baseando-se em Algebaile (2009), a superficialidade com que são tratados os conteúdos caracteriza a prática curricular da instituição e agrava a sedimentação do conhecimento produzindo "a escola de pobre", uma

categoria explicativa para definir como a política pública oferta a educação: "[...] seus usuários representavam uma parte da esfera pública em que o "custo" poderia ser reduzido. Assim, não se alterou o domínio do capital cultural que ainda se mantém nas mãos de segmentos sociais mais favorecidos" (SOUZA, 2011, p. 303)

É dessa forma que a autora conclui que a escola fracassa no projeto de atender à demanda do modo de produção vigente:

> A educação da população torna-se, assim, um fator crítico para a inovação na economia baseada no saber. Não é possível incorporar e sustentar na produção de uma empresa conhecimento e tecnologia para os quais os seus "recursos humanos" não têm bases educacionais para se adaptarem. A inovação de produtos, processo ou organização com base em tecnologia avançada exige recursos humanos com uma elevada base educacional e preparação para a aprendizagem ao longo da vida. O aumento da base científica e tecnológica da inovação torna esse aspecto particularmente agudo. Enfim, no modo de produção emergente, o conhecimento é o elemento nuclear e a aprendizagem é o processo mais importante (SOUZA, 2011, p. 252).

Este é um fenômeno relacionado à "dissolução da escola tradicional e construção da escola popular de massa" (PAIVA et al, 1998, p. 52). Segundo as autoras, a partir de pesquisas empíricas em escolas públicas da rede de educação do município do Rio de Janeiro, verifica-se que esta instituição, historicamente excludente que atendia a uma pequena camada da população, deixa de ser o tipo dominante de escolas, principalmente em áreas como as periferias urbanas. Assim, ao lado da ampliação do acesso e das oportunidades educacionais, observa-se que, ao invés de considerarmos como uma efetiva democratização, o que se tem para a população, de modo geral, e em específico para aqueles que se utilizam dos serviços educacionais públicos, é uma "massificada escola popular". Uma instituição distante - seja por sua estrutura precária, seja por suas "inovações pedagógicas" – em desenvolver uma educação científica focada na postura investigativa que reflita sobre a relação natureza e sociedade[68]

Este cenário está entre os desafios da educação, em específico da educação científica, no contexto de analfabetismo funcional:

> De quinta à oitava série não sabiam multiplicar e dividir. Não sabiam nada. Então, eu comecei do zero com eles. Eu era para dar aula de reforço da matéria deles. Então eu passei a dar aula de reforço de ensino primário. Eu tinha que ensinar a dividir, a multiplicar. Como meu papel lá não foi de

[68] Unesco, 1999.

> professor de Matemática foi de uma explicadora, eu comecei a ensinar ele a dividir. Quando tinha matéria de divisibilidade, aluno de oitava serie não sabia. Aí comecei ensinar a dividir, multiplicar, fração, tudo do zero, então... E eles começaram a não se interessar na sala de aula pra vir pra mim. Uma horinha não dá pra você dar tudo. Pra manter as crianças dentro lá, muito bagunceiras, demais, demais, demais. Não queriam saber de estudar. Só queriam saber de bagunçar. Poucos que iam, ficavam quietinhos. Eu sempre procurava chegar à direção, vê quem era desinteressado, porque a aula já não rendia. E quando as crianças não estavam nem aí, eu ia ficar uma hora ali à toa. Mas a média de alunos que ia era seis alunos, cinco, de uma turma de 40 de manhã. Porque eles ficavam com preguiça de ir pra casa e voltar. (Entrevistada 01, licencianda em Matemática).

> Não, eu dava aula de reforço, mas é aquilo que eu te falei, eles não sabiam ler, não sabiam raciocínio lógico. Vira e mexe eu estava vendo isso com eles. Mas depois também de seis meses, depois desse período de adaptação começou a melhorar bastante o desempenho dos alunos. A gente sempre conversa sobre isso. A pessoa sai do nono ano sem saber ler, sem saber escrever, sem saber somar, não sabe a operação básica. Aí chega ao ensino médio, e aconteceu isso comigo também, mas não era tão crítica, mas acontecia... O professor ia ensinar MMC, o professor ia ensinar aquelas coisinhas básicas, então ele pára a aula dele de Química, ele pára a aula dele de Física, até de Matemática pra ensinar as operações básicas. [...] É naturalmente. É natural que saiam do 5º ano sem escrever sem ler. Você tem noção? Nós estávamos fazendo o último coc [conselho de classe], meio que a gente definiu quem vai passar e quem não vai. Aí, ai a professora estava fazendo a relação. Você não pode reprovar muitos alunos. Aí, ela estava relatando cada aluno pra gente, a gente escolhia aquele aluno que sabia fazer bem as quatro operações e sabia ler. (Entrevistada 03, licencianda em Química).

Faz-se pertinente a interpretação de que os alunos da educação básica, ainda inseridos no sistema formal de educação e, quiçá, apresentando uma relativa escolaridade, caracterizem-se pelo quadro de analfabetismo funcional. Este conceito está relacionado à:

> [...] carência de conhecimentos necessários para enfrentar a vida moderna supõe que podem ser considerados analfabetos funcionais muitos indivíduos capazes de ler, escrever e contar. Essa reconceitualização surge ao mesmo tempo em que, a partir dos Estados Unidos, se difundem os testes de desempenho por todo o globo. Trata-se de um conceito cujas fronteiras devem ser permanentemente redefinidas, à medida que a sociedade e a vida social se complexificam (PAIVA, 2003, p.410)

Para compreender esta definição, recorremos ao seu conceito oposto, a alfabetização, pois, segundo Paiva (2003), à medida que a vida vai se complexificando, em parte devido às novas tecnologias e à demanda por inúmeros contextos de comunicação, este conceito se alarga e volta-se para "[...] a capacidade de entender textos complexos, comunicar-se corretamente por escrito,

conhecer as operações matemáticas diversas e complexas" (PAIVA, 2003, p. 411) que são exigidas em várias instâncias sociais.

Mencionamos ainda uma pesquisa promovida pela UNESCO, que pretendeu analisar o nível de alfabetização da população adulta em cidades nucleares dos países da América Latina (INFANTE, 1999), em que parte do conceito de analfabetismo funcional aquele que diz respeito à atitude do indivíduo que:

> *[...] no puede participar em todas aquellas actividades en las cuales La alfabetización ES requerida para La actuación eficaz em su grupo y comunidad y que le permiten, asimismo, continuar usando La lectura, La escritura y La aritmética al servicio de su próprio desarrollo y Del desarrollo de su comunidad.* (INFANTE, 1999, p. 11)[69]

Em seguida, Infante (1999) discorre sobre as implicações do analfabetismo funcional com os vários setores como: o trabalho, a cultura, a forma de organização e participação política, a linguística e a ciência e tecnologia. Em relação às duas últimas categorias, a autora conclui que a precariedade dos conhecimentos relacionados à leitura, à expressão oral, à escrita e à matemática inviabilizam o acesso ao conhecimento científico. De acordo com ela:

> *En cuanto a la ciencia y tecnologia, aludia a que los precários conocimientos em lectoescritura y matemáticas no possibilitaban El acceso al conocimiento científico a partir de la reflexión y la teoria sobre El saber popular y a la información científica necesaria para lós requerimientos de la vida cotidiana em el ámbito de la salud, Del trabajo, de la naturaleza y de la realidad social. En este sentido, se referia la carência de habilidades como capacidad de pensar por si mismo, de argumentar, de asimilar y apropiarse de lós fundamentos del conocimiento científico y, a partir de lós princípios básicos, aprovechar lós avances tecnológicos; a las limitaciones em la capacidad de recrear la tecnologia popular y avanzar em tecnologias apropriadas; a las limitaciones em la motivación y autocapacitación; a la poca disponibilidad para el cambio, exigencia de la racionalidad.* (INFANTE, 1999, p. 13/14)

Sem a aquisição das habilidades necessárias para a consolidação da alfabetização, qualquer ação voltada para o desenvolvimento de uma educação que contemple a "alfabetização científica" torna-se estéril. Krasilchik (2000) considera que esta é uma questão integrante da preocupação com o aspecto qualitativo do

---

[69] A autora extraiu esse trecho de HAMADACHE, A. y D. Martin, (1986), *Theory and practice of luiteracy work. Policies, strategies and exemples.* Paris, Ottawa: Unesco/ Code. : 14.

movimento de ampliação das oportunidades educacionais e que o conceito "alfabetização científica" tornou-se um novo item do vocabulário dos educadores.

Sasseron e Carvalho (2011) realizaram uma intensa revisão bibliográfica e concluíram que o conceito de "alfabetização científica" é polissêmico. Entretanto, os autores, baseados em Laugksch, argumentam que seu significado baseia-se em três eixos que lhe dão estrutura: a) "a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais;" b) "a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática;" e c) "entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente" (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 63)

Diante do exposto, é necessário que esclareçamos que o processo da aquisição das habilidades relacionadas à leitura e matemática não necessariamente tenham que se antecipar à alfabetização científica, ambos podem se complementar ao longo da vida escolar. Mas, o que importa ressaltar é que no contexto relatado pelos licenciandos, que detectaram as debilidades da educação básica, em especial, do ensino médio no que se refere a essas habilidades, minimiza, sobretudo, a aprendizagem que parta deste conceito. Desse modo, o sujeito escolarizado corre o risco de experimentar o duplo analfabetismo: o funcional e o científico.

5.3.2 "A gente não formula mais prova": a atividade docente regulada pelas políticas avaliativas.

> Não, a gente não formula mais prova, não. A prova vem tudo pronta, vem as apostilas e as provas todas prontas. A gente faz outra avaliação, mas a gente tem que aplicar essa avaliação que vem do município, vem toda prontinha todo bimestre. O que estava na apostila é o que vai ser cobrado.
> E como você avalia esse material?
> É muito fácil! (Entrevistada 03, licencianda em Química)

A afirmativa acima é de uma estudante que está inserida como professora do primeiro segmento em uma rede pública de educação. Durante toda a sua entrevista, a aluna se reportava às dificuldades da atividade docente neste contexto. Demonstrou aguda percepção sobre a política externa de avaliação, bem como seu impacto, promovida por sua respectiva secretaria de educação:

> Muito, e muito, muito, muito fácil!
> E mesmo assim eles têm muita dificuldade. Uma professora do segundo ano falou que ela não conceituou aquela prova, que todos os alunos dela tiraram nota boa, porque era muito fácil, era uma prova meio u de 1° ano. Ela meio que deu outra avaliação pra não conceituar só pela prova. Isso, e as apostilas são totalmente incoerentes, mas a minha apostila que a criança está aprendendo a ler só tinha texto. Como? A criança fica cansada e diz: 'não quero ver mais isso não. ' Muito cansativo. (Entrevistada 03, licencianda em Química)

A entrevistada esclarece que, aos agentes da escola, só resta a postura passiva em receber os materiais didáticos e avaliativos elaborados/ organizados pelas instâncias das secretarias de educação em uma clara política educacional centralizadora. Pontua, ainda, que esta política baseia-se em níveis bem baixos de exigência. Mais adiante, a aluna critica a política orientada nos Ciclos de Formação:

> Tinha alunos que eu teria que reprovar, tinha aluno que não conhecia a letra A. Como é que eu vou passar uma criança dessa? A gente encaminha para o psicólogo, a gente encaminha pra CRE pra ela pensar ver o que vai fazer com aquela criança. Mas, enfim, é um aluno que futuramente vai ser um aluno de projeto. Por que não reteve esse criança logo no primeiro ano? E aí ela se alfabetiza de novo. Não, passam o aluno. Passam logo para o 2° e no 2° continua conversando, passa pro 3°, ai no 3° ela começa a reprovar porque dali ela já pode reprovar ai fica ali eternamente. (Entrevistada 03, licencianda em Química)

A declaração se refere ao chamado primeiro ciclo de formação, etapa esta que teoricamente os conteúdos relacionados à alfabetização devam estar consolidados. Essa nova configuração não se constitui uma simples diferença semântica do regime seriado. Na proposta do Ciclo, a possibilidade de reprovação só começa a ser vislumbrada pelo professor no ultimo ano da etapa em que se encontra o seu aluno. Isto porque, segundo Souza (2011):

> Desde 2000, os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental [...], na medida em que compreende a aprendizagem como um direito à cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes em que as crianças e os adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos) (p. 31/ 32).

De modo geral, o cotidiano dos vários segmentos da escola pública vê-se permeado de ações gerenciadas pela expectativa de desempenho medido por políticas de avaliação extra-muro escolar:

> Eu já entrei em turmas de alunos querendo me bater porque era um projeto que eu trabalhava. O projeto era de reforço escolar[70]. Então, eles ficavam no contraturno. E os alunos, não perguntaram para eles vocês querem, ou é opcional vai lá se inscreve quem quer. Aquele negócio da Prova Brasil, que a nota foi muito baixa no ideb. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática)

Os dois exemplos (a "prova pronta" e o "reforço escolar" como política de melhoria do Ideb) vivenciados pelas licenciandas são ações educacionais orientadas pela política atual de avaliação marcada, sobretudo, pelo papel do Estado no âmbito da regulação. A esse respeito, são elucidativos os estudos de Freitas (2007). Para a autora, este cenário desenhado não é recente no conjunto da sociedade brasileira, mas, atualmente, se consolida como um aspecto importante para que os níveis da educação básica e superior sejam, intensamente, monitorados. Esta conjuntura é derivada ao que ocorreu no contexto internacional: "[...] a competição internacional na guerra tecnológica produziu programas internacionais de avaliação que levaram à comparação do resultado obtido pelos alunos em algumas disciplinas, incluindo as Ciências" (KRASILCHIK, 2000, p. 90).

Freitas (2007) nos indica que, no período de 1988-2002, as primeiras ações baseadas na avaliação educacional se intensificaram e ganharam notoriedade por todo o Brasil. Neste panorama, é importante destacar o papel do Inep enquanto o órgão que tem viabilizado toda a política sistêmica de monitoramento. De acordo com a autora:

> [...] Práticas de avaliação têm sido utilizadas, entre outros motivos, para "checar equilíbrios" do sistema educacional em relação ao status quo que, para controlar a forma e o conteúdo do ensino e para evidenciar questões pragmáticas na regulação educacional (BROADFOOT, 1996, 2000) (FREITAS, 2007, p. 05)

Ao analisar a implementação do conjunto "medida-avaliação-informação", Freitas verificou que:

> [...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. O interesse estatal pela avaliação, mesmo presente desde os primórdios da pesquisa institucionalizada e do planejamento educacional no Brasil (anos de 1930),

[70] A licencianda se refere ao Projeto Mais Educação, realizado nas escolas do ensino fundamental e promovido pelo Governo Federal.

> somente ao final dos anos de 1980 culminou no delineamento de um sistema nacional de avaliação, que propunha articular medida, avaliação e informação educacionais e estas ao planejamento (FREITAS, 2007, p.51)

Destarte, o foco na avaliação em larga escala (estimulada pela necessidade de pesquisa e planejamento do setor educacional) ocasionou indagações acerca da qualidade da educação pública desde o final dos anos de 1970. Freitas (2007) nos lembra que a partir da LDB 9394/96 foi montado todo um aparato organizativo e de gerenciamento através da atuação autônoma do Inep, baseada em uma "lógica pragmática." Os problemas trazidos por toda essa aferição referem-se às conclusões elaboradas que "apontaram a escola como a principal responsável pela viabilização da qualificação do ensino" (2007, p. 125). Sobretudo porque, segundo a autora, os problemas que circulam no cotidiano da instituição escolar, a esta cabe saná-los. Mas, o que se pode inferir deste papel do Estado como avaliador, regulador e normativo, como sugere a autora, é o reconhecimento de que:

> [...] com o complexo 'medida-avaliação-informação", o Estado central passou a dispor de dados úteis à formulação de políticas, ao planejamento e à gestão, alterando-se o quadro de grande precariedade na geração e disseminação de informações sobre a educação básica no país. Porém, as limitações desses processos não foram de todo superadas, ensejando questionamentos especialmente sobre os usos e a efetividade das informações geradas (FREITAS, 2007, p. 181)

Apesar do recorte temporal (1988-2002) estudado, a pesquisa de Freitas (2007) indica-nos que a política contemporânea deu continuidade ao que foi sistematizado na política implementada na década de 1990, sofisticando os instrumentos avaliativos e metodologias de análise (Ideb), intensificando sua importância no delineamento das políticas curriculares, na distribuição de recursos e ampliando o número daqueles que se submeteram aos exames (vide ENEM). Sobretudo, publicizando de modo eficaz os resultados.

O que se torna visivelmente patético dentre as políticas atuais de avaliação é a associação entre desempenho acadêmico dos estudantes e salário dos professores através da política de "premiar" àqueles que "seguiram a cartilha" com o décimo quarto ou décimo quinto salário de modo a ignorar o conjunto de variáveis que podem interferir nos resultados. Como consequência, além do acirramento das competitividades institucionais visualizado por Freitas (2007), há o descrédito

generalizado dos docentes no que concerne às práticas avaliativas realizadas por eles no interior das instituições:

> Ele [o professor] me contava, mal passava um trabalho, que é prova teste e trabalho, ele fazia assim: quem entregasse o trabalho bonitinho, ele recolhia e dava três, aí passava um teste, zero, prova zero. No dia que eu fui ao estágio, o professor escreveu: muitos alunos com zero, precisamos dar um jeito nisso. Eu: por que, professor? Ele explicou: eu não li nenhuma matéria sobre se o cara sabe. O governo, eu não sei se é de **** [do município] ou é de geral, o governo fala que quanto mais alunos aprovados que tiverem na rede, dá uma renda extra pra escola, não sei se isso tá geral. Ele me contou isso, então o que ele faz? Dá uma prova, aí vem assim... Dá um trabalho ou outro... Na verdade o aluno passava com um trabalho porque nenhum professor corrigia. E outro, quando o professor via aquelas crianças, ele falou: eu não vou me estressar. Por quê? Um: não é o colégio em si, mas a matricula dele no estado, a renda que ele estava dando não dava, vamos dizer assim, não valia à pena passar mal e se estressar porque a gente sabe que hoje em dia estresse... Está tendo derrame. Então, quem já tem 40, 50 anos, ele não se estressava por causa disso. Ele falou que quem se preocupava, ele ajudava, senão, ele passava como o pessoal só tá querendo ter o diploma, né, até fala: vou ajudar o governo. Ele [o governo] não quer a quantidade e não qualidade? Então, ele passava todo mundo. Ele ameaçava os alunos para ver se os alunos estudavam, mas não. De lá, eu pude ver um pouquinho da realidade. Eu sei que há piores, há piores em áreas de risco. Eu não sei se eu teria coragem em uma área de risco, no Complexo do Alemão, em uma escola de lá, que tem tiroteio. Eu não vou dizer se eu tenho coragem de ir lá um dia pra ver. Com esse pouquinho que eu vi na escola [pública], com as notícias, eu pude ver que, infelizmente o governo não está dando, o governo não está dando a, vamos dizer assim, alimento para a base, que são os professores. (Entrevistado 02, licenciando em Matemática).

O desenho que o licenciando esboça é a constatação de que a realidade da educação básica é marcada pela naturalização da aprovação, fazendo com que o “passar de ano” signifique um fim em si mesmo, alheio à necessária dedicação aos assuntos acadêmicos, conforme verificado por uma entrevistada:

> Os alunos hoje em dia, infelizmente, não estão sabendo reconhecer. Eles querem saber de passar, passou com cinco, passou com seis, está bom. Pelo menos eu passei. Eles não querem saber que isso vai ser importante para eles. Eu vivi isso também. (Entrevistada 03, licencianda em Matemática)

Em seguida, esta análise é ratificada por outro licenciando:

> Os alunos, grande parte dos alunos dessa escola onde estou, eles vieram das escolas do município, no ensino fundamental. E essas escolas do município tinham aquela aprovação automática, o aluno não ficava reprovado. Algo desse tipo. Um aluno do 1º ano não saber quanto que é

> dois vezes quatro. Não sabe. Não sabe nem lê. Pega a prova de Física, ele não sabe o que o cara tá pedindo. (Entrevistado 03, licenciando em Física)

Assim, desde a sua formação, o sujeito detecta que a relação professor-aluno é orientada pelo o que há mais de falacioso: o processo pedagógico tangenciado pela política avaliativa. Esse tangenciamento não é exclusivo da educação básica[71].

As análises formuladas pelos licenciandos e o cenário pessimista por eles traçado a respeito da educação pública demonstram o descrédito com a instituição escolar; a apatia como um sentimento generalizado àqueles que a frequentam; a superficialidade dos conteúdos científicos e a dificuldade em trabalhar com a perspectiva da educação científica.

Na verdade, pesquisas na área da educação fortaleceram o senso comum sobre a má qualidade da educação básica. Esta é uma constatação muito presente nos discursos midiáticos. Entretanto, elegemos o aprofundamento desta discussão por estar inserida em um contexto de ênfase da ciência, enquanto agente de promoção de bem estar, e que a área científica, apoiada aos conhecimentos matemáticos, será a propulsora do desenvolvimento tecnológico e o seu incentivo nas etapas iniciais da educação básica.

Adquire relevância nesse cenário a política de ampliação da oferta de formação de professores para as áreas cientifica e matemática que não leva em conta o contexto de crises identitárias e a angustiante realidade da educação pública, que aciona nos sujeitos que nela circulam o desencanto antecipado. Todavia, esse desencanto é duplo: já fora experimentado durante a formação; e sofre uma antecipação naqueles que não se inseriram, ainda, como docente no campo de trabalho. Desse modo, o desenvolvimento da educação científica torna-se limitado tendo em vista o que fora apresentado em termos de realidade da educação e formação humana, no seu sentido mais amplo.

---

[71] Todos os níveis da educação brasileira são afetados pela política avaliativa, em especial, a educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O final é apenas o começo de uma trajetória sem fim." [72] Esta é a constatação que se pode extrair sobre a finalização da tese. A expressão utilizada reflete a premissa de que um trabalho de pesquisa aponta para outros futuros estudos.

A primeira postura que referenda esta assertiva compreende ao fato de que ao recortar um objeto de estudo, pressupõe escolhas de trajetória de pesquisa, mas também, e ao mesmo tempo, a renúncia de temas inicialmente correlatos. Desse modo, evidentemente, um estudo com caráter interdisciplinar busca contemplar a análise a partir de vários aspectos, o que em si exige disciplina para que não se perca os rumos da análise.

Consideramos que a pesquisa de abordagem qualitativa ainda que represente limites e exija cuidados quanto às generalizações, aponta para outras possibilidades de construção de objetos de pesquisa. O que se produz é um "hipertexto", gerando múltiplos "links". Isto significa a expectativa da realização de futuros estudos, conforme já apontado.

Refletir sobre a temática formação de professores a partir da dinâmica das políticas públicas para a educação superior e do mundo do trabalho demandou o esforço teórico e metodológico de não incorrer no que é bastante comum da área: cansativos estudos teóricos dedicados ao que já fora contemplado por outros diversos trabalhos sem que necessariamente haja uma articulação com o campo empírico.

A presente pesquisa procurou o diálogo contínuo entre teoria e campo. Neste sentido, a investigação foi tangenciada pelas categorias "nativas". O estudo foi recortado a partir de uma categorização que valorizou o discurso do sujeito, buscando sua lógica e sua produção de sentido, sempre realizada em um contexto – daí o referencial teórico se apresentar constantemente validado.

---

[72] Esta frase foi enunciada por um aluno durante a aula da disciplina que ministro no curso de pós-graduação lato sensu "Educação e Divulgação Científica", ofertado pelo IFRJ, no campus Mesquita. Dois alunos me indagaram sobre o meu sentimento com o final do curso de doutorado. Respondi-lhes que era o reconhecimento de que há limites para a realização de um trabalho de pesquisa, pois este não se esgota, ao contrário, abarca múltiplas possibilidades e a necessidade constante de pesquisa – assumindo a nossa ignorância a respeito de diversificados temas, no sentido socrático do termo.

Uma outra característica presente neste estudo diz respeito ao aporte que foi utilizado de outras pesquisas, principalmente as que se vinculam aos processos de escolarização das camadas populares, às trajetórias profissionais e à formação docente. Seus resultados são muito semelhantes aos dados extraídos nesta tese, o que ratifica a relevância do elemento empírico.

Embora estivesse sempre presente no campo, dado ser este o espaço profissional, algo que, aparentemente, facilita a inserção do pesquisador por não ser, *a priori*, percebido como um estranho, a realização de entrevistas não se configura como uma tarefa de natureza simples. No campo em específico, havia uma alegada falta de disponibilidade dos licenciandos. Possivelmente por uma desconfiança em conceder uma entrevista para todo tipo de trabalho acadêmico. Diante disso, foi relevante a participação de uma aluna informante, que colaborou indicando nomes de licenciandos, seus amigos, aos quais se mostravam disponíveis e dispostos a participar.

A respeito da minha vivência no campo empírico, um dado importante precisa ser explorado. Informei que minhas atividades profissionais se realizam no campus Mesquita. Este campus foi criado a partir das atividades do Centro de Ciências Espaço Ciência InterAtiva que funcionou até fevereiro de 2012 nas instalações do campus Nilópolis. Atuei como professora das três licenciaturas em 2011 quando foi necessário que os docentes do campus Mesquita se envolvessem nas atividades relacionadas a este último campus, como, por exemplo, a elaboração do curso de pós-graduação lato sensu, uma construção almejada pela equipe docente.

A circulação constante nesses espaços permitiu a vivência de modo mais intenso de maneira que pude detectar a “atmosfera” local, na qual estão presentes os mais diversificados públicos (alunos do ensino médio integrado, da graduação e da pós-graduação), o que gera múltiplos impactos da política de uma nova instituição. Placas com a nova identificação (Instituto Federal) são postas nos muros e nas paredes. Jalecos com a antiga logomarca de uma engrenagem escrita Cefet Química pouco a pouco são substituídos por novos uniformes em uma explícita urgência de reinvenção. Essa reinvenção está no plano da estrutura, quando grupos de trabalho são criados para dar conta das novas demandas institucionais como, por exemplo, a elaboração de variados documentos para uma instituição que existe de modo bem recente.

A geografia do entorno não sofreu nenhuma alteração. Ainda continuam em funcionamento os restaurantes simples de estrutura familiar, a loja da “Tia do doce” e o bar do “Seu Evaristo”, principal ponto de encontro estudantil. Quando somos abordados para responder a alguma informação solicitada pelo comerciante local, geralmente durante o almoço, é com dificuldades que explicamos o que é esta instituição, a que ela se destina. “Não é mais Cefet? O ensino médio vai acabar?” São questões que se apresentam no cotidiano daqueles que ainda não são capazes de visualizar quaisquer modificações, pois estas ocorrem no âmbito interno, nas demandas e nos novos arranjos territoriais e institucionais.

Diante de tais considerações, não se pode perder de vista o acompanhamento das políticas educacionais, entre elas a formação de professores, que se desenvolvem nesta “nova institucionalidade”. Seus efeitos serão mais evidentes à medida que se consolida enquanto instituição e seus resultados possam ser amplamente verificados.

Um elemento relevante de investigação se refere à participação de licenciandos em programas e projetos elaborados pelo governo federal e gerenciados pelas prefeituras, através de suas escolas municipais. Como exemplo, os projetos destinados à ampliação da carga horária escolar através da política da chamada “escola integral”. Os efeitos destas políticas carecem de maiores acompanhamentos no que se refere aos aspectos que permeiam tanto a formação docente quanto a qualidade do tipo de permanência do aluno da educação básica nas escolas de horário integral. Para ilustrar, o município de Nova Iguaçu abarca uma política intitulada “Cidade Universitária”, onde contrata estudantes das licenciaturas dos cursos superiores para dedicar uma carga horária à escola de doze horas semanais para um ganho financeiro correspondente a R$ 300,00. Na presente pesquisa, por exemplo, verificou-se que as experiências dos alunos envolvidos no Programa “Mais Educação” denotaram que os mesmos realizam suas atividades nos moldes de “reforço escolar”, atuando, muitas vezes, como um professor substituto, ou um professor para o segundo turno. É necessário verificar se esta política contempla a formação ou escamoteia uma realidade de trabalho precário reproduzindo o que já é comum em escolas privadas de baixa qualidade da região: a contratação de estagiários para atuar como professores.

Uma análise que sugere maiores aprofundamentos diz respeito a estruturas dos cursos de licenciatura. Mesmo que o curso fuja à clássica fórmula três mais um,

possivelmente, pode se constituir em uma variável que não apresente profundas modificações, tendo em vista que no imaginário coletivo circulem a valorização simbólica de que é melhor ser bacharel (pesquisador) do que ser professor. Isto nos conduz ao estudo clássico de Bourdieu (2004) sobre a teoria do campo, segundo a qual o campo científico ou social se constitui em uma micro-esfera munida de preceitos peculiares em um espaço mais ou menos autônomo. Certamente, a formação de professores se efetiva no cenário do mundo produtivo em que as valorações relacionadas às profissões são simbólicas e diferenciadas, produzindo hierarquias e estereótipos profissionais.

Valores e reconhecimento profissional são mediados pela forma como são construídas as identidades "para si" e "para outrem" (DUBAR, 2009). Ou seja, que tipo de identidade profissional é mais valorizado, no plano simbólico, para o sujeito e o grupo que pertence? Isto nos aponta para a importância de estudos que demonstrem o tipo de "identidade para outrem" (no grupo familiar, por exemplo) relacionado à escolha pelo magistério. Durante a pesquisa, foi possível perceber manifestações dos membros familiares dos entrevistados, através dos seus relatos, acerca de sua "opção" pela docência em detrimento das carreiras financeiramente mais compensadoras.

A análise sobre a docência carece de relativização. Se por um lado representa uma opção secundária de formação e todo o desprestígio social e financeiro evidenciado nos capítulos anteriores, por outro, se comparar as inserções profissionais até aqui realizadas pelos licenciandos, significa uma ascensão social. Certamente, trata-se de um modo de ascender relacionado à capacidade de inserção econômica em espaços protegidos como o setor público. Este estudo esforçou-se para demonstrar que ainda que a formação docente se efetiva em um contexto de "crises profissionais", não significa que o magistério perca a sua centralidade quando da sua possível atuação, daí a afirmação anterior sobre a sua perenidade. A diferença está no aumento da probabilidade de se constituir uma atividade concomitante a outras quaisquer, inclusive sendo necessária a elas devido à rede social que se constrói a partir da atividade docente.

As entrevistas foram realizadas no período do segundo semestre do ano 2010 a dezembro de 2011, com exceção da licencianda que insistiu em entrevistá-la, cuja atividade foi realizada em março de 2012. Assim, é possível acompanhar a trajetória dos licenciandos, ainda que de maneira distante. De certo modo, há uma

constante atualização de notícias sobre os caminhos que são trilhados por eles: aprovação em concurso, um para exercer função na área administrativa, outro para exercer a atividade docente; transferência para outro curso na mesma instituição em uma nítida materialização da crise; inserção em área da divulgação científica, identificando espaços não formais, como museus e centros de Ciências, como diversificadas atividades profissionais. Cada um, a seu modo, experimentando planos, utopias e realidades.

Esta pesquisa visa contribuir para o debate que se realiza no campo da formação de professores em Física, Química e Matemática seguindo a afirmativa de Bourdieu (2004), cuja tarefa da análise científica não se exprime por “revelações radicais” (p. 47), mas sim no empenho em estabelecer “coletivos de reflexão” (p. 73).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Tabus acerca do magistério**. In: Educação e Emancipação. Paz e Terra, 2000.

AGOSTINI, Renata. Da internet para a sala de aula. **Revista Exame**. Edição 976, ano 44, nº 17, 2010.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1500- 1889**): história e legislação. São Paulo: Educ, 2000.

ALVES, José C. S. **Baixada Fluminense**: a violência na construção do poder. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Igual-desigual**. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema057.htm>. Acesso em: 21 mar. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho. A regionalização produtiva e os desafios da política no Pólo Gás-Químico de Duque de Caxias. In: RAMALHO, José Ricardo; FORTES, Alexandre (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e cidadania**: Baixada e Sul Fluminense. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Adriana S. **Cartografia Política**: as faces e as fases da política na Baixada Fluminense. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

BARROUIN, André Werneck; SOUZA, Solange Jobim e. **O Pré-Vestibular Comunitário como espaço de subjetivação e implicação política**. Departamento de Psicologia, 2010.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**. Rumo à outra modernidade. Trad. Sebastião Nascimento, Editora 34, São Paulo, 2010.

BEJARANO, Nelson Rui; CARVALHO, Ana Maria P. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 165 - 178, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad.: Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Os efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et. al. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Diagnóstico das condições sócio-econômicas e da gestão pública dos municípios da Baixada Fluminense**. Consultor: Luiz de Oliveira Farias. Rio de Janeiro e Brasília – 2005.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desemprego e desigualdade no Brasil contemporâneo (IPEA)**. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories>. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Documento base**. Brasília, 2007.

_____. **Institutos federais**: uma conquista de todos os brasileiros. Brasília, 2010.

_____. **Termo de acordo de metas e compromissos/ Ministério da Educação/institutos federais**. Acordo de metas e compromissos que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para fins de estruturação, organização e atuação dos institutos federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. 2009.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, maio 2007.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução do ensino superior**: graduação 1980-1998. Brasília, 1999.

_____. **Resumo técnico, Censo da educação superior 2007**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília, 2008.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Apresentação**, Agenda. 2011.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução: Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRITTO, L. P. L. [et al.]. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-0772008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer; atualizada para 6ª edição: Jussara Simões. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os *community colleges***: uma solução viável para o Brasil? Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Museus e ciência.** Disponível em: <http://professorubiratandambrosio.blogspot.com/2010/12/museus-e-ciencia.html>. Acesso em: Dez. 2010.

DAMATTA, Roberto. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. **Mana [online]**. v.6, n.1, pp. 7-29, 2000. ISSN 0104-9313.

DANTAS, E; SOUZA JUNIOR, L. **Na contracorrente**: a política do governo Lula para a Educação Superior. 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2009.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT11-5581--Resp.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Trad.: Luiz Alberto Monjardim. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les entretiens biographiques**: L'exemple des récits d'insertion. Paris: 2004.

_____. Trajetória profissional e formas identitárias: uma teorização. **In:** OLIVEIRA, Isabel Ribeiro de (Org.). Cidadania e direitos humanos. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano V, nº 08, 2º semestre/ 2000. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.

DEMAZIÈRE, Didier. Ser desempregado para os sociólogos. **Política e Sociedade**, n. 13, out. 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Annette Pierrette. Cidade do Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Trad. Mary Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução: Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Tradução: Inês Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, 1997.

_____. **Sociologia da experiência**. Tradução: Fernando Tomaz. Instituto Piaget Lisboa: *Éditions du Seuil*, 1994.

ENNE, A. L. S. Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações. **Ciberlegenda**, n. 14, 2004. Disponível em: <www.uff.br/mestcii/enne1.htm>. Acesso em: mar. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIGUERÊDO, Maria Aparecida de. Gênese e (re) produção do espaço da Baixada Fluminense. **Revista Geopaisagem (on line),** v. 3, n. 05, 2004. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/Baixada.htm>. Acesso em: 21 jul. 2011.

FOOTE WHYTE, William. **Sociedade de esquina**. Tradução: Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf.. Acesso em mar. 2012.

GASPAR, A. **Museus e centros de ciência**: conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.oc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 16 de fevereiro de 2012.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 16 de fevereiro de 2012.

GATTI Bernardete et al,. Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório preliminar. **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, SP, out. 2009.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

GORZ, A. **Misérias do presente, riqueza do possível**. Trad.: Ana Montoia. São Paulo: Annablume, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad.: Sobral e Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

INFANTE, Isabel. *El domínio Del código escrito o lós niveles de alfabetismo: alguns resultados de un estúdio em siete países de América* Latina. In: INFANTE, Isabel (Org.). Analfabetismo funcional. **Contemporaneidade e educação,** v.4, n. 05, jul. 1999.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

LASTRES, H. M. M; CASSIOLATO, J. E. **Novas políticas na era do conhecimento**: o foco em arranjos produtivos e inovativos locais. 2003. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/redesist/Artigos/LasCasParcerias.pdf>. Acesso em: maio de 2011.

LEBFEVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 74-80, 2007.

_____. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo, 2003, p. 75-92.

_____. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004.

_____. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, NUSEG/UERJ, v.1, n.2, p. 463-477, ago. 1999.

MARTINS, Ângela Maria. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. **Revista Ibero-americana de Educacion**, 2008.

MATHIS, Adriana de Azevedo. **Notas de leitura sobre os Manuscritos de 44 de Marx e o debate da alienação do trabalho**. Disponível em: <www.sep.org.br/artigo/1610_409ef24327b68a29ca2bd4446b2f21d3.pdf>. Acesso em março de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline; SOBRINHO, Moisés Domingos. Introdução. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **Os explicadores**: das 'sombras' ao ensino paralelo. 2007. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, UERJ, 2007.

_____. **Políticas públicas para a educação superior na Baixada Fluminense**. Projeto de Pesquisa, IFRJ, 2010.

_____. **O ensino de Ciências da Natureza e Matemática na realidade das escolas da educação básica**. Projeto de Pesquisa. IFRJ, 2011.

_____. Percurso formativo, trabalho docente e subjetividade. **Educere- X Congresso de Educação**, PUC/ Paraná, 2011.

NASCIMENTO, Andréa; LOMBARDI, Mario. A percepção de licenciandos sobre o ensino de Ciências da Natureza e Matemática na realidade da escola da educação básica. **64ª Reunião Anual da SBPC**, São Luís, MA: 2012.

OFFE, Clauss. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Tradução Vanilda Paiva**. Educação e Sociedade**, n. 35, 1990.

OJIMA, Ricardo; SILVA, Robson Bonifácio da; PEREIRA, Rafael H. Moraes. **A mobilidade pendular na definição das cidades-dormitório**: caracterização sociodemográfica e novas territorialidades no contexto da urbanização brasileira. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5EncNacSobreMigracao/comunic_sec_1_mob_pen_def.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro 2011.

OSCAR, Naiana. A maior venda da história. **Revista Exame**. Edição 1008, ano 46, nº 1, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma de educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **29ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/...GT11-1791--Int.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – ifet's. **Revista Retta,** v.1, n. 1, p. 89-110, jan.-jun. 2010.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI – lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org..). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Qualificação, Crise doTrabalho Assalariado e Exclusão Social. In: Pablo Gentili; G. Frigotto. (Org.). **La Ciudadanía negada**. políticas de exclusión en la educación y el trabajo. [S.l.]: CLACSO, 2001. p. 49-64.

_____. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Miriam (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, PUC, 1998. p. 125-138.

_____. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, v.2, n. 1, p. 117-134,1997.

_____. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e Sociedade**, n. 50, Cortez: São Paulo, 1995.

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; POTENGY, Giselia. Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-128, nov. 2003.

PAIVA, Vanilda et. al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**: Rio de Janeiro, n. 3, p.44-99, 1998.

PAIVA, Vanilda; Paulo Freire e o pragmatismo americano: os riscos das afinidades na história das idéias. In: PAIVA, V; SENTO-SÉ, J. T (Org.). **Pensamento social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEIRANO, Mariza. A análise antropológica de rituais. **Série Antropológica 270**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie270empdf.pdf>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Temas ou teorias?** O estatuto das noções de ritual e de performance. Campos (UFPR), v. 07, p. 9-16, 2006.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Os Centros Federais de Educação Tecnológica: de reflexo do desenvolvimento brasileiro a co-partícipe do desenvolvimento local. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

PIMENTA, Ângela. Só no Brasil. **Revista Exame**, Ed. 989, v. 45, n. 6, p. 30 a 43, 2011.

POCHMANN, Marcio. **Entrevista**. Disponível em: <http://noticias.admite-se.com/empregos_diario_de_pernambuco>. Acesso em: 18 abr. 2011.

POTENGY, Gisélia; CASTRO, Elisa Guaraná. A vivência da precarização e da incerteza: trajetórias de trabalho e estilos de vida na microinformática. In: CHINELLI, Filipina; POTENGY, Gisélia (Org.). Inserção alternativa de profissionais qualificados. **Contemporaneidade e Educação**, v.3, n. 04, dez.1998.

RAMOS, Marise. Ciência e Tecnologia na institucionalidade Cefet: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

RODOLPHO, Adriane Luisa. Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica. **Estudos Teológicos**, 138-146, 2004.

RODRIGUES, Adrianno Oliveira. Nova Iguaçu e a formação histórico-econômica da Baixada Fluminense. In: RAMALHO, José Ricardo; FORTES, Alexandre (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e cidadania**: Baixada e Sul Fluminense. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

ROLO, Marcio. **Ocupando os latifúndios do saber**: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação. 2012. Tese (Doutorado em Políticas

Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?**: caminhada de jovens das classes populares à universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 19. ed. São Paulo: Record, 2010.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 16, n.1, p. 59-77, 2001.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita: Entorno, 2011.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A formação de professores no Brasil**: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: EdUerj, 2008.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de. **Mercadores de ilusões**: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZAN, Eduardo Adolfo. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

UERJ. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Mestrado em Educação, Comunicação e Perifeiras Urbanas. **Apresentação.** Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/mestrado/apresenta.html>. Acesso em: 15 jun. 2010.

UNESCO. **Ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Budapeste e Santo Domingo, 1999.

_____. *Les dèfis de l'enseignement des mathémathiques das l'education de base*, 2011.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun.2008.

ZAGO, Nadir . Realidades Sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, fev./ago. 1998.

_____. A condição do estudante: estudo sobre o acesso e a permanência no ensino superior. In: **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Belo Horizonte, MG: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2005. p. 1-11.

_____. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, jan./jul. 2000.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.