

A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO E A IDEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS

**UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
QUE BUSCAM O MESTRADO ACADÊMICO**

Lorena Forti



A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO E A IDEOLOGIA DAS
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA QUE BUSCAM O MESTRADO
ACADÊMICO

Lorena Forti

A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO E A IDEOLOGIA DAS
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA QUE BUSCAM O MESTRADO
ACADÊMICO

1ª Edição

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2020.

F7764 – Forti, Lorena. A nova morfologia do trabalho e a ideologia das competências: um estudo sobre professores da educação básica que buscam o mestrado acadêmico. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-03-1

 10.29388/978-65-86678-03-1

1. Educação Básica. 2. Trabalho. 3. Ideologia das Competências. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão: Lurdes Lucena

Capa: Alberto Ponte Preta

Imagem Capa: shutterstock

Diagramação: Alberto Ponte Preta

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Gílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – Uerj – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me., Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

AGRADECIMENTOS

Ainda que um trabalho árduo, autoral, que exige concentração, um quê de isolamento, de afastamento da vida familiar e social, a pesquisa que ora apresento certamente seria inviável não fosse a contribuição de outras muitas pessoas. Foram imprescindíveis:

Yolanda, minha avó, que, aos 100 anos de idade, soube abdicar muitas vezes da minha presença, entendendo a importância deste trabalho.

Valeria, minha mãe, que, desde minha tenra idade, desenvolveu em mim o senso de que a luta por uma sociedade igualitária, solidária, justa e feliz é uma tarefa que nos cabe — a todos, seres humanos. Professora, pesquisadora, exemplo, para mim, de compromisso com a educação (emancipadora).

Roberto, meu pai, minha referência de determinação, persistência, firmeza, de honestidade.

David, meu companheiro e amor, no sentido mais genuíno das duas palavras... Sinto que nada seria suficiente para expressar tudo o que merece ouvir de mim neste momento.

Nathan, filho amado, muito esperado, presente da vida para mim, e para quem quero passar, também pelo exemplo, o gosto pelo conhecimento.

Prof. Ralph Ings Bannell, meu orientador no mestrado, intelectual de pensamento largo, realmente plural, e não menos rigoroso por isso — pelo contrário.

Prof.^a Inez Stampa, minha co-orientadora no mestrado, exemplo, para mim, da mais fina coerência entre teoria e prática. Intelectual que confirma e renova constantemente a minha “aposta” na humanidade.

Camila Leporace, amiga que ganhei no mestrado, com quem estabeleci tantas trocas importantes — não soltamos a mão uma da outra em meio a tantas “intempéries acadêmicas”.

Prof.^a Isabel Ortigão, coordenadora do ProPEd, que apresentou o meu projeto de pesquisa ao Colegiado do Programa.

Solange Rosa de Araújo, chefe de secretaria do PPGE da UFRJ, sempre prontificada a ajudar.

Agradeço ainda:

A todos os professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa que deu origem a este livro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes), pelo apoio prestado.

Os que escrevem sempre acreditam que outros haverão de dialogar, de entender, de ampliar as palavras, os conceitos, tanto os ditos quanto os escritos, sempre na expectativa de que as palavras acrescentem sentido ao mundo, ao fazer e lidar com as coisas, ao manejo do tempo, ao escrutínio das contradições e equívocos postos pela realidade histórica e política. A educação é uma dessas áreas de muitas ressonâncias alienantes, confusas, invertidas, a esperar a decifração da ciência e da pesquisa.

Cesar Aparecido Nunes

Para Valeria, Roberto e Yolanda,
David e Nathan

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de professores com contratos formais, de 2002 a 2007	63
Gráfico 2 – Remuneração média dos professores da Educação Básica por hora trabalhada em cada rede de ensino em 2014	70
Gráfico 3 – Distribuição dos professores da Educação Básica por rede de ensino em 2014	70
Gráfico 4 – Evolução do piso salarial dos professores da Educação Básica de 2009 a jan. 2017	71
Gráfico 5 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado dos três PPGEs juntos	136
Gráfico 6 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do PPGEs da Uerj	136
Gráfico 7 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do ProPEd (Uerj)	137
Gráfico 8 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do PPGE da UFRJ	137
Gráfico 9 – Tipo de instituição de Nível Superior onde os egressos do mestrado dos três PPGE fizeram a graduação	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de egressos do mestrado de cada PPGE (PUC-Rio, Uerj e UFRJ) no decênio 2007-2016	125
Tabela 2 – Número de egressos do mestrado de cada PPGE (PUC-Rio, Uerj e UFRJ) no decênio 2007-2016, por ano	125
Tabela 3 – Retorno do contato por e-mail com egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016)	126
Tabela 4 – Resultados sobre atuação na Educação Básica dos egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016), após contato por e-mail	127
Tabela 5 – Número de egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016) que aceitaram conceder entrevista (por biênio)	130
Tabela 6 – Número de egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016) entrevistados (por biênio)	132
Tabela 7 – Idades dos 12 egressos participantes no momento da entrevista	134
Tabela 8 – Idades dos 12 egressos entrevistados no momento de conclusão do mestrado	134
Tabela 9 – Formação (em nível de graduação) dos 12 egressos entrevistados	139
Tabela 10 – Número de egressos por intervalo correspondente ao início da atuação no magistério	139
Tabela 11 – Instituições onde 10 dos 12 entrevistados concluíram a pós-graduação lato sensu	149
Tabela 12 – Universidades onde os 12 entrevistados concluíram a graduação	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Pesquisas citadas por Barbosa (2014) que evidenciam a baixa remuneração dos professores brasileiros atuantes na Educação Básica	64
Quadro 2 – Número de docentes com mestrado e com doutorado atuantes na Educação Básica no Brasil em 2006 e 2015	87
Quadro 3 – Número de docentes com mestrado e com doutorado atuantes na Educação Básica por estado da Região Sudeste do Brasil em 2006 e 2015	87
Quadro 4 – Metas e estratégias do PNE (2014-2024) referentes à Pós-graduação	95
Quadro 5 – Número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil em 2006 e em 2016, segundo a Capes	98
Quadro 6 – Tese e dissertações que tratam dos egressos da pós-graduação stricto sensu atuantes na Educação Básica	101
Quadro 7 – Resumo da trajetória docente dos 12 entrevistados	145
Quadro 8 – Segmento(s) da Educação Básica em que atuava cada um dos 12 entrevistados quando decidiu fazer o mestrado	148
Quadro 9 – Tipo de instituição onde os 12 entrevistados cursaram a Educação Básica	150
Quadro 10 – Avaliação de sete entrevistados que se detiveram a comentar sobre a própria formação no período escolar (Educação Básica)	152
Quadro 11 – Avaliação dos 12 entrevistados sobre a formação que tiveram na graduação	155
Quadro 12 – Avaliação dos 12 entrevistados sobre a formação que tiveram na pós-graduação lato sensu	162
Quadro 13 – O porquê de os 12 entrevistados terem ingressado e seguido na profissão docente	165

Quadro 14 – O porquê de os 12 entrevistados terem ingressado e seguido como professores da Educação Básica	172
Quadro 15 – Visão dos 12 entrevistados sobre o papel da escola	178
Quadro 16 – Visão dos 12 entrevistados sobre a escola brasileira	193
Quadro 17 – Depoimentos de três entrevistados que viveram crise durante atuação no magistério da Educação Básica	200
Quadro 18 – Depoimentos que revelam condições de trabalho vividas, antes do mestrado, pelos professores entrevistados	203
Quadro 19 – O que os 12 entrevistados pensam acerca da discussão sobre ensino propedêutico e ensino profissionalizante	206
Quadro 20 – O porquê de os 12 entrevistados terem feito Mestrado Acadêmico em Educação	218
Quadro 21 – O porquê de os 12 entrevistados não terem feito Mestrado Profissional	227
Quadro 22 – O que pensam os 12 entrevistados sobre o a ideia de despreparo e incompetência dos professores da Educação Básica	234
Quadro 23 – O porquê de os 12 entrevistados terem feito o mestrado no PPGE onde fizeram	252
Quadro 24 – Rotina dos 12 entrevistados durante o mestrado	259
Quadro 25 – Visão dos 12 entrevistados sobre o mestrado que fizeram: pontos positivos e negativos	267
Quadro 26 – O “legado” do mestrado na visão dos 12 entrevistados	280
Quadro 27 – A visão dos 12 entrevistados quanto a terem se tornado mais preparados profissionalmente após o mestrado	288
Quadro 28 – O porquê de os 12 entrevistados terem permanecido na Educação Básica após a conclusão do mestrado	293

Quadro 29 – Como se deu a relação plano de carreira, mestrado e salário, segundo os 12 entrevistados	300
Quadro 30 – A relação interpessoal, o tratamento recebido, na escola após o mestrado na visão dos 12 entrevistados	305
Quadro 31 – Visão dos 12 entrevistados sobre o mercado de trabalho para o professor	312
Quadro 32 – Aspirações profissionais dos 12 entrevistados	322
Quadro 33 – Quais entrevistados fizeram, estão fazendo, ou pretendem fazer o doutorado	326

SUMÁRIO

Prefácio	27
<i>Ralph Ings Bannell</i>	
Introdução	31
I - Alterações no âmbito do trabalho e seus desdobramentos na educação	35
1.1 Âmbito do trabalho: mudanças fundamentais	39
1.2 Repercussões no magistério	63
1.3 Ideário prevalente nas novas propostas de formação	75
II - A pesquisa	85
2.1 Objetivos, questões em foco e relevância da pesquisa	85
2.2 Contribuições da literatura precedente	100
2.3 Delimitação dos conceitos “motivação” e “objetivo”	111
2.4 Hipótese	113
III - Metodologia	117
3.1 A abordagem teórico-metodológica	117
3.2 Caminhos trilhados	124
3.3 Definição do instrumento de coleta de dados	127
3.4 Seleção dos entrevistados	129
3.5 Organização dos dados	132
IV - Motivações e objetivos de professores para fazerem o mestrado e se manterem na Educação Básica	143
4.1 Antes do mestrado: “ <i>Eu não fui para a sala de aula por causa da pesquisa, eu fui para a pesquisa por causa da sala de aula</i> ”	143
4.1.1 Trajetória docente	145
4.1.2 Formação antes do mestrado: como foi?	148
4.1.3 O porquê da docência como profissão e da docência na Educação Básica	163
4.1.4 O que pensam sobre o papel da escola e sobre a escola brasileira	177

4.1.5 Crise: tentativa de sair e retorno à docência (na Educação Básica)	199
4.1.6 Condições de trabalho	202
4.1.7 Ensino propedêutico ou profissionalizante?	205
4.1.8 Por que o mestrado acadêmico em Educação?	213
4.1.9 Por que não o mestrado profissional?	225
4.1.10 Professores: incompetentes? Despreparados?	231
4.2 Durante o mestrado ou... Sem licença, é uma luta!	250
4.2.1 “Fiz o mestrado nesse PPGE porque...”	250
4.2.2 Rotina durante o mestrado	256
4.2.3 Mestrado: pontos positivos e negativos	264
4.3 Depois do mestrado: a força das condições de trabalho	276
4.3.1 O legado do mestrado	277
4.3.2 Mais preparado profissionalmente?	286
4.3.3 Por que continuar docente da Educação Básica?	291
4.3.4 Plano de carreira, mestrado, salário	298
4.3.5 Na escola, depois do mestrado	303
4.3.6 Mercado de trabalho: como ele é?	310
4.3.7 Permanecer ou sair da Educação Básica, eis a questão	318
Considerações finais	331
Referências	345
Sobre a autora	357

PREFÁCIO¹

Ser professor da Educação Básica no Brasil é, sem dúvida, uma tarefa árdua. Sobrecarregado de trabalho, mal remunerado, desvalorizado, e, contraditoriamente, na mira de exigências cada vez maiores, é de surpreender que um número crescente de professores busque o Mestrado Acadêmico, que demanda ainda mais dedicação e esforço, não com o objetivo de sair do magistério da Educação Básica, mas para continuar o exercício da docência na mesma etapa de ensino. O que motiva os professores a buscarem a pós-graduação *stricto sensu*? Que objetivos pretendem alcançar com esse tipo de formação? Essas são as questões centrais que Lorena Forti aborda neste livro.

Para tratar do tema, a autora se debruça sobre as alterações ocorridas, nas últimas décadas, no âmbito do trabalho e seus desdobramentos na educação. Assim o faz porque o seu rigor científico se alinha à consideração da totalidade social, ou seja, do respeito ao processo dialético, em busca do desvendamento dos fenômenos sociais (sínteses de múltiplas determinações), e não a manuais que reduzem a captação desse tipo de fenômeno a meras regras metodológicas.

O livro, ademais, expressa, com clareza, que o trabalho é ontologicamente fundante do mundo social, é o elemento dinâmico-estruturante da vida em sociedade, na medida em que suscitou a existência humana, o ser social, e é através dele que o ser social produz seus meios e modos de vida, transmitindo, conseqüentemente, os valores essenciais à vida em sociedade. O que não quer dizer que o trabalho se configure de maneira única em todos os contextos histórico-sociais. A autora elucida essa questão, destacando o processo de precarização laboral — expresso, em grande medida, na perda de direitos (duramente conquistados) —, que vem caracterizando e obstaculizando a vida daqueles que vivem do (seu próprio) trabalho.

Desde a crise do capitalismo na década de 70 do século XX, os imperativos do capital vêm exigindo, além de mudanças na produção,

¹DOI – 10.29388/978-65-86678-03-1-f.27-29

uma transformação na estrutura e na função do Estado. Essa reconfiguração do Estado teve consequências diferentes nos diversos países, de acordo com o grau de desenvolvimento econômico e social de cada um deles e sua correspondente inserção na economia “globalizada”. Em países onde se desenvolveu o Estado de Bem-Estar Social, as instituições e mecanismos de proteção social foram reduzidos. Já em países, como o Brasil, onde o Estado de Bem-Estar Social sequer chegou a ser, de fato, implantado, as consequências do ataque às instituições e mecanismos de proteção social foram dramáticas, produzindo sérias implicações aos trabalhadores em geral, o que, obviamente, não exclui os profissionais da Educação.

E é focalizando a realidade brasileira dentro do referido contexto — inclusive em termos de legislação trabalhista e normatividade educacional —, que, valendo-se da análise de mais de 500 currículos (da Plataforma Lattes) e de entrevistas com professores da Educação Básica que concluíram o Mestrado Acadêmico e se mantiveram atuantes na mesma etapa de ensino, a autora oferece ao público o perfil desses profissionais, com foco em suas motivações e objetivos, e o prenúncio de uma reconfiguração da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Entre as repercussões da “nova morfologia do trabalho” no magistério — tendo em vista que o professor, salvaguardadas algumas importantes especificidades, é também um trabalhador — encontra-se a formação de um novo ideário, expresso nas mais recentes propostas de formação docente e discente.

Uma educação baseada em “competências”, ditas como necessárias para que o indivíduo se torne “empregável” no novo cenário produtivo, é preconizada por organismos internacionais. E, no Brasil, a normatividade educacional relativa à organização e ao funcionamento da Educação Básica segue, nas últimas três décadas, o mesmo ditame, inclusive em relação à formação inicial e continuada dos professores.

Assim, “a nova morfologia do trabalho” e o novo ideário, presentes nas recentes propostas de formação — tendo em vista que consciência (mundo ideado) não é algo dissociado da realidade —, estrutu-

ram a análise do fenômeno investigado por Lorena. Uma análise nutrida pelas múltiplas determinações da realidade social, e não baseada em determinismos; constituída da captação do movimento dialético, e não de uma interpretação “ecclética” ou de um relativismo vazio — tão em moda hoje em dia nas ciências sociais e humanas. Em outras palavras, a autora, corajosamente, não abdica do objetivo de chegar à verdade — razão de ser da ciência e deste livro.

O que aqui exponho são argumentos de que esta é uma obra que deve compor o acervo crítico da Educação Brasileira. Eu a recomendo e convido o público a com ela se enriquecer. Boa leitura!

Ralph Ings Bannell²

² Professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre e doutor em Pensamento Social e Político pela University of Sussex, no Reino Unido. Pesquisador na área de Filosofia da Educação, com enfoque nos temas: cognição, filosofia da aprendizagem; racionalidade e educação; educação, ética e política.

INTRODUÇÃO

O presente livro é versão alterada da dissertação de mestrado produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que teve por objetivo entender por que professores da Educação Básica procuram o mestrado acadêmico em Educação, assim como entender por quê, após a conclusão do curso, permanecem trabalhando na mesma etapa de ensino.

Ainda que o aumento do número de professores com mestrado trabalhando na Educação Básica — fenômeno mais ou menos recente — já tenha chamado a atenção e passado a ser objeto de alguns poucos estudos, não havia se consolidado uma produção voltada a entender os objetivos com que os docentes da Educação Básica buscam o mestrado e as motivações que os impelem a essa busca; a averiguar se tais objetivos condizem com aquilo que é preceituado pela documentação balizadora desse tipo de pós-graduação no Brasil; direcionada a observar se, concluído o mestrado, os objetivos dos egressos que se mantiveram na Educação Básica são alcançados; dirigida a identificar o que, na visão dos egressos, contribuiu/interferiu, enquanto faziam o mestrado, para o alcance ou para o não-alcance dos seus objetivos.

Este trabalho pretendeu encontrar respostas para as questões supracitadas, até então não profundamente estudadas. Para esse fim, optou-se por estudar o fenômeno a partir dos egressos de três programas de pós-graduação em Educação (um público federal, um público estadual e um comunitário) situados no município do Rio de Janeiro — PPGE da UFRJ; ProPEd da Uerj; e PPGE da PUC-Rio — haja vista: em primeiro lugar, o mestrado acadêmico ser bem mais antigo que o mestrado profissional, e não ser ele, segundo a normatividade que o baliza até então, voltado para a atuação fora do Nível Superior; em segundo lugar, o mestrado acadêmico em Educação ser muito procurado pelos professores da Educação Básica; e, em terceiro lugar, ter havido um aumento significativo de programas de pós-graduação em Edu-

cação na Região Sudeste, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, onde seria viável o desenvolvimento da pesquisa. E, para que o fator tempo contribuísse para uma boa consistência na análise, trabalhou-se com uma década: 2007-2016.

A pesquisa demandou a análise do currículo de mais de 500 egressos, para a identificação dos professores que permaneceram trabalhando na Educação Básica após a conclusão do mestrado, e para a coleta de alguns dados, até então não muito conhecidos, a saber: as graduações mais cursadas (e concluídas), antes do ingresso no mestrado, e o tipo prevalente de instituição (pública ou privada) em que os cursos são feitos. A investigação valeu-se também de 12 entrevistas com egressos, selecionados a partir da análise dos currículos.

A investigação — vale destacar — assentou-se no entendimento de que trabalho e educação são instâncias intimamente ligadas e indissociáveis. O primeiro capítulo, intitulado **Alterações no âmbito do trabalho e seus desdobramentos na educação**, buscou explicar por que se entende que trabalho e educação têm essa relação, no intuito de se estabelecerem nexos do fenômeno com a conjuntura mais ampla.

No segundo capítulo, **A pesquisa**, foram apresentados mais pormenorizadamente os objetivos do trabalho; as questões enfocadas (norteadoras); a relevância da investigação; e a hipótese — a saber: que a procura pelo mestrado por parte dos professores da Educação Básica esteja se dando como uma alternativa de formação continuada, com vistas ao preenchimento de lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente, ao gozo de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica (campo maior de emprego que a Educação Superior), e não somente para a atuação no Nível Superior.

No terceiro capítulo, **Metodologia**, foi apresentada, com mais profundidade, a abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa, assim como a maneira como foi feita a análise dos currículos, a seleção dos egressos para as entrevistas e a organização dos dados coletados.

No quarto capítulo, **Motivações e objetivos de professores para fazerem o mestrado e se manterem na Educação Básica**, foi apresenta-

da, em três momentos — antes, durante e depois do mestrado —, a análise dos dados obtidos com as entrevistas. Cabe ressaltar que se optou por incluir os depoimentos dos entrevistados, ainda que longos, para que fosse possível, não somente constatar a pertinência das análises, mas também apreciar a riqueza das respostas, muitas vezes reveladas em suas nuances. Porém, para que a leitura não se tornasse deveras maçante, tentou-se, ao máximo, antecipar as análises, fazendo com o que leitor não dependa do acesso à totalidade dos depoimentos para compreender os resultados da pesquisa.

Nas **Considerações finais**, foram apresentadas as respostas para as questões que nortearam a pesquisa; apresentados os resultados mais gerais, de maior amplitude, ou generalizáveis, assim como aqueles mais restritos ao grupo dos entrevistados; e explicado por que a hipótese — dentro dos limites/do alcance do trabalho que foi realizado — acabou se confirmando.

I

Alterações no âmbito do trabalho e seus desdobramentos na educação³

Que o pão encontre na boca
o abraço de uma canção
construída no trabalho.
Não a fome fatigada
de um suor que corre em vão.
Que o pão do dia não chegue
sabendo a travo de luta
e a troféu de humilhação.
Que seja a bênção da flor
festivamente colhida
por quem deu ajuda ao chão.
Mais do que flor, seja fruto
que maduro se oferece,
sempre ao alcance da mão.
Da minha e da tua mão.

Thiago de Mello

Embora o título deste capítulo impinja ao leitor a pressuposição de haver, necessariamente, desdobramentos do âmbito do trabalho na educação, julga-se apropriado oferecer alguns breves esclarecimentos a respeito da concepção que aqui se adota dessa relação. Ou seja, julga-se necessário buscar evidenciar o porquê de se falar de trabalho (do seu “mundo”, das alterações ocorridas em seu âmbito) em uma pesquisa na área de educação — no caso, sobre as motivações e objetivos de professores da Educação Básica que procuram o mestrado

³ Parte deste capítulo já fora publicada, e indicada como integrante da dissertação de mestrado que deu origem a este livro, nos Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social (ENPS), ocorrido no Espírito Santo, em junho de 2018.

acadêmico em Educação e permanecem, ao menos por algum tempo, na mesma etapa de ensino após se tornarem mestres.

Em primeiro lugar, fala-se de trabalho por entender que é *pelo trabalho* que a vida propriamente humana *se funda* e *se mantém*. “Funda-se”, porque só há “hominização” do ser natural (integrante da natureza), só há um “tornar-se propriamente humano”, quando ele ultrapassa o determinismo natural e, não lhe bastando o prontamente dado pela natureza, estabelece uma ação criadora em face dela (FORTI, 2009). “Mantém-se”, porque a manutenção da vida (humana) depende dessa atividade criadora, de transformação da natureza, de adaptação dela às próprias necessidades (não apenas naturais, mas especificamente humanas). E a fundação e a manutenção da vida humana (individual e social, indissociavelmente) ocorre “pelo trabalho”, porque o trabalho é essa atividade de transformação da natureza, que, ao mesmo tempo, transforma quem a realiza. Nas palavras de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera as de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo

do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (1996, p. 202).

Ou, como bem explica Duarte (1993, pp.31-32 apud FREITAS, 1996, p. 13):

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

Por outro lado, fala-se de educação, porque em sendo o trabalho a atividade formadora fundamental ou fundamentalmente formadora do ser humano (que funda e que mantém a sua “humanidade”), a sua transmissão, ou melhor, a transmissão do que essa forma de relação com a natureza socialmente “produz”, o que socialmente se adquire por meio dele, dá-se pela educação — entendida aqui em sentido

amplo, e não restrita (apenas) a seu modo institucionalizado. Em outras palavras, toda e qualquer maneira que seja adotada como “educativa”, toda e qualquer atividade exercida no intuito de educar, subentende uma transmissão imbricada no legado deixado pelo trabalho. Transmissão que se constata no fato de que, grosso modo, uma vez inventada a roda, não é preciso inventá-la novamente, no máximo modificá-la, aperfeiçoá-la. Quer dizer, o trabalho gera modificações que necessariamente se tornam heranças, que são, de alguma maneira, transmissíveis. E a maneira como são transmitidas essas mudanças dependerá de como se vai configurando histórica e socialmente o trabalho. Isso, porque, ainda que constitutivo, o trabalho é um processo que força o surgimento do novo (daquilo que não é prontamente dado), portanto, simultaneamente, o trabalho não é sempre o mesmo, é histórico. Corrobora tal constatação a célebre passagem marxiana:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, *legadas e transmitidas pelo passado* (1997, p. 21, grifo meu).

Isso significa que toda a história da humanidade — cuja base ineliminável é o trabalho — ou que todo o evoluir do trabalho (no que se assentam todas as demais práticas humanas) é, de algum modo (ou marca inevitavelmente), aquilo que se deixa ou se recebe como legado; aquilo que o passado transmite. Mais claramente, noutra passagem de Marx:

É desnecessário acrescentar que os homens não são livres ártibros das suas forças produtivas — as quais são a base de toda a sua história — pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma actividade anterior. Assim, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta própria energia está circunscrita pelas condições em que os homens se encontram situados, pelas forças produtivas já adquiridas, *pela forma social que existe antes deles, que eles não criam,*

que é o produto da geração anterior. Pelo simples facto de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que lhe servem como matéria-prima de nova produção, forma-se uma conexão [connexité] na história dos homens, forma-se uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens, e por consequência as suas relações sociais, tiverem crescido (2017, p. 233, grifo meu).

E é na continuação dessa citação que se evidencia também o entendimento de que indivíduo e sociedade — no que se refere ao ser humano — são instâncias inseparáveis, indissociáveis, uma não existindo senão a partir da existência da outra (e vice-versa). A citação assim continua:

Consequência necessária: a história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso quer não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais não são senão as formas necessárias em que se realiza a sua actividade material e individual (MARX, 2017, p. 233, grifo meu).

Desse modo, segundo o entendimento que aqui se adota, não haveria como falar de educação, como buscar entender *qualquer* fenómeno em sua esfera, sem se debruçar sobre as alterações ocorridas no âmbito do trabalho.

1.1 - Âmbito do trabalho: mudanças fundamentais

A crise do capitalismo na década de 1970 marcou profundamente o âmbito do trabalho. Tal crise deflagrou a adoção de um novo modo de produção, o toyotista, pautado na flexibilização, e acabou por configurar um novo arranjo social, mundialmente propalado como Sociedade do Conhecimento (OLIVEIRA, 2014), no qual o conheci-

mento (como é indicado pela própria nomenclatura), a informação e a tecnologia assumem a primazia no sistema produtivo e no setor de serviços.

O modelo de produção vigente antes da crise era o modelo fordista, desenvolvido pelo americano Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford (fábrica de automóveis), e cujo parâmetro era, por sua vez, o modelo de produção taylorista, criado pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1925). O fordismo suplantou aspectos da produção taylorista — manual e artesanal, baseada na organização hierarquizada dos trabalhadores, no monitoramento do tempo de execução de tarefas e na premiação por desempenho —, introduzindo as linhas de montagem, nas quais os trabalhadores, treinados para tal, realizavam apenas uma única tarefa, sem se locomoverem, e sendo subordinados ao ritmo da maquinaria que levava (em uma espécie de esteira) o produto a ser fabricado até o trabalhador.

A rigidez do modelo fordista, que acelerava o processo de produção e pouco exigia em termos de capacitação dos trabalhadores (uma vez que só precisavam ser treinados para uma única atividade), serviu satisfatoriamente, durante quase meio século, à acumulação do capital, tendo atingido seu auge entre as décadas de 1950 e 1960, período conhecido como Época de Ouro do capitalismo. O contexto era de ascensão de regimes democráticos e de implantação do estado de bem-estar social nos Estados Unidos e em países da Europa. Ainda que com diferenças, todas as regiões do mundo cresceram mais que em qualquer outro período desde 1820, atesta Gentili (1998), com apoio em dados fornecidos por Maddison (1997). E os baixos índices de desemprego⁴ davam ainda mais credibilidade à ideia de que o crescimento econômico traria vantagens quase ilimitadas (GENTILI, 1998).

Acontece que, no início da década de 1970, o excesso de produção e o conseqüente decréscimo dos lucros, a desvalorização do dó-

⁴ Em meados da década de 1960, os índices de desemprego não ultrapassavam 1,5% da força de trabalho ocupada, na Europa Ocidental, 1,3%, no Japão, e 3,4%, na América Latina (GENTILI, 1998).

lar, a crise do petróleo, a grande rotatividade da força de trabalho (em certa medida ocasionada pela insatisfação dos trabalhadores em relação à rotina extenuante de sua jornada laboral e a seu alheamento relativamente ao projeto, ao ritmo e à organização da produção) constituíram cenário propício para a disseminação de um novo modelo de produção, surgido em meio a um país que, arrasado pela guerra, não podia produzir nem consumir massivamente. Foi assim que o modelo idealizado pelos engenheiros japoneses Taiichi Ohno (1912-1990), Shingeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013) para a fábrica de automóveis Toyota, logo se espalhou pelo mundo: detectando os desperdícios que deveriam ser evitados pelas fábricas montadoras e “flexibilizando” todo o processo de produção, para que não se gastasse e não se produzisse além do necessário, ou seja, para que não se gastasse além do que pudesse garantir a competitividade da fábrica, e não se produzisse mais do que pudesse ser absorvido pelo mercado. A nova estratégia de aumentar os lucros a partir de menos investimentos — chamada de flexibilização — suscitou um novo perfil de trabalhadores: mais “qualificado” e multifuncional, ou seja, mais consciente das etapas de todo o processo, capaz de opinar e contribuir para o seu aperfeiçoamento (ajustamento necessário à sustentabilidade e à expansão), enfim, um “colaborador” (“aquele que labora junto”), capacitado para migrar ou para dar conta de mais de um setor, caso a fábrica dissesse necessite, e interessado em ocupar, pelo mérito, postos de liderança, destacados com prêmios, benefícios, aumento salarial etc.

Antunes (2013) sintetiza, da seguinte maneira, a diferença entre o trabalho na fase taylorista-fordista e o trabalho na fase toyotista (reconhecendo, é claro, traços de continuidade e descontinuidade no mais recente em relação ao da fase anterior):

O trabalho tinha uma conformação mais coisificada e reificada, mais maquinal; em contrapartida, era provido de direitos e regulamentação, ao menos para os polos mais qualificados. A [...] forma de degradação do trabalho típica da empresa da *flexibilidade toyotizada* é aparentemente mais “participativa”, mas os traços de reificação são ainda mais *interiorizados* (com seus me-

canismos de “envolvimento”, “parceria”, “colaboração” e “individualização”, “metas” e “competências”). Ela é responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho [...] (p. 21, grifos do autor).

Antunes fala em “degradação do trabalho” tendo em vista a oposição entre capital e trabalho ser uma condição intrínseca do capitalismo. O acúmulo de capital se dá pela apropriação dos valores produzidos pelo emprego do trabalho alheio, pela exploração. A crise é deflagrada quando o capital não consegue mais acumular valor, tornando-se necessário vigerem novas formas de recrudescimento da exploração. Ao aumento do desemprego e ao rebaixamento dos salários, sintomas imediatos das crises, seguem-se novos modos de produção, que se distinguem uns dos outros, pelo aparato tecnológico utilizado (maquinaria) e, como aponta Dal Rosso (2013, p. 47-48), “pelo controle da organização do trabalho e pelo estabelecimento de normas relativas à intensidade [leia-se: grau de esforço físico, intelectual e emocional exigido do trabalhador] com que esse trabalho é realizado”.

A despeito de uma maior intelectualização do trabalho, diz ainda Antunes (2013), intelectualização restrita ao sentido que lhe é dado pelo mercado — destaca o autor —, o mundo produtivo contemporâneo, sobretudo desde o início da década de 1970, vem apresentando tendências mundiais de informalização da força de trabalho e de aumento dos níveis de precarização dos trabalhadores — o que, ao contrário do que tentam comprovar alguns teóricos como, por exemplo, André Gorz (1987) e Jürgen Habermas (1991),⁵ não aniquila a centralidade do papel desempenhado pelo trabalho na produção de valor,

⁵ André Gorz (1987) e Jürgen Habermas (1991) são exemplos de autores que, conforme explica Antunes (2013), defendem o descentramento do trabalho e a sua perda de relevância como elemento social estruturante, ao afirmarem que o trabalho vivo (não mecanizado, dependente da presença humana) estaria se tornando cada vez mais residual como fonte criadora de valor, tendo em vista que novos estratos sociais, oriundos das atividades comunicativas (movidas pelo avanço tecno-científico e pelo advento da “sociedade da informação”), estariam emergindo. Para Antunes (2013), tais estratos sociais não estão deixando progressivamente de participar da criação de valor, mas, antes, vivem uma nova condição de assalariamento no setor de serviços, que não os eximem da exploração de seu trabalho.

mas, antes, configura o que Antunes chama de *nova morfologia do trabalho*.

Um dos motivos do não aniquilamento da centralidade do trabalho se deve, é importante lembrar, ao fato de que, quando se analisa a categoria trabalho, está-se analisando a regularidade do seu movimento, isto é, a sua configuração, tal como ela se apresenta, em âmbito social (e histórico), e não individual. Não se trata de entender o papel do trabalho, restringindo-o à relação técnica do trabalhador individualizado com sua atividade profissional. Essa diferença de abordagem — e que pode levar a um equívoco interpretativo do fenômeno em questão — pode ser percebida a partir da seguinte observação:

[...] a ideia de que o artesão tinha consciência de seu processo de trabalho é falsa. Na prática, essa consciência nunca existiu. Mesmo antes do regime de acumulação taylorista-fordista não se podia afirmar que, por conta de sua suposta “visão” global do processo de trabalho, o artesão tinha consciência de sua condição política de classe (AMORIM, 2013, p. 113).

Reduzir o entendimento do que seja trabalho, e de seu papel na produção de valor, ao nível das relações individuais implica coadunar-se, completa Amorim, com a ideia de que existe um ser humano genérico, alheio à própria historicidade, ou seja, às lutas econômicas, políticas e materiais, lutas essas que se condensam no momento histórico e no espaço da produção industrial. Por extensão, significa, também, eleger erroneamente a maquinaria utilizada na produção como inimiga dos seres humanos.

Assim como os autores supracitados, entende-se que, na contemporaneidade, o acúmulo de capital continua se dando pela apropriação dos valores produzidos pelo emprego do trabalho alheio, pela exploração, porém por uma exploração mais aprofundada, que reclama a seu serviço a “subjetividade” do trabalhador e precariza ainda mais suas condições laborais, assim como a ele mesmo. Isso, porque, repetindo: ao se falar de trabalho e do seu papel, está-se falando do “*trabalho social, complexo e combinado* que efetivamente agrega va-

lor” (ANTUNES, 2013, p. 14, grifo do autor). E quando se fala em “respostas cognitivas, [se essas são] suscitadas pela produção, [está-se falando de] partes constitutivas [desse mesmo] *trabalho social, complexo e combinado*, criador de valor” (ANTUNES, 2013, p. 26, grifo do autor).

Ainda que se convoque a tendência crescente (porém não predominante) de um trabalho mais intelectual, qualitativo, abstrato, imaterial — tendo em vista as mudanças tecnológico-informacional-digitaís —, mesmo assim, nota-se, sem muita dificuldade, em primeiro lugar, que esse tipo de trabalho se desenvolve, ora em maior ora em menor grau, imbricado com os trabalhos materiais; e, em segundo lugar, que o trabalho intelectual (ou a sua imaterialidade) não deixa de participar da lógica da acumulação, do cálculo do tempo social médio de trabalho para a configuração de valor⁶.

Na *nova morfologia do trabalho* — isto é, naquela que se apresenta na contemporaneidade, sob a pauta da flexibilização, deflagrada pela crise capitalista estourada na década de 1970 —, o que se observa é, conforme sintetiza Antunes (2013):

- 1) a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”;
- 2) a criação de “falsas” cooperativas a fim de dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, erodir seus direitos e aumentar os níveis de exploração de sua força de trabalho;
- 3) o “empreendedorismo”, que se configura cada vez mais como forma oculta de trabalho assalariado e multiplica as distintas formas de flexibilização de horário, salarial, funcional ou organizativa;

⁶ A nova configuração do sistema extrai do trabalhador não somente sua força de trabalho material, caracterizada em dispêndio de energia, mas também, sua força de trabalho imaterial, representada pelo seu lado subjetivo, a saber, seu conhecimento. E a exploração, que antes se dava somente em termos materiais, hoje, amplia-se em uma superexploração em termos materiais e imateriais. (GOUVEIA, 2013).

- 4) a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (p. 20-21).

Nesse quadro, a informalidade, definida pelo autor como “ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho”, ou melhor, a sua vigência frequente e intensa, vem se constituindo como “importante elemento propulsor da *precarização estrutural do trabalho*” (ANTUNES, 2013, p. 17, grifo do autor). Isso, porque a informalidade, em seus variados modos de ser, contribui significativamente para a realização, a potencialização e a ampliação da mais-valia.

A partir de um viés mais empírico, de busca por indicadores da precarização social do trabalho, especialmente (do trabalho) no Brasil, Druck (2013) reúne dados de pesquisas oficiais que confirmam as tendências apontadas por Antunes. Druck, assim como Antunes, embora reconheça a precarização social do trabalho como estrutural no processo de acumulação capitalista, vê algo inédito no processo de precarização que se desenvolve da década de 1990 para cá.

O conteúdo dessa (nova) precarização é dado pela condição de instabilidade, insegurança, fragmentação dos coletivos de trabalhadores e brutal concorrência entre eles. Uma precarização que atinge a todos indiscriminadamente e cujas formas de manifestação diferem em grau e intensidade, mas têm *como unidade o sentido de ser ou estar precário numa condição não mais provisória, mas permanente* (DRUCK, 2013, p. 56, grifo meu).

Relativo ao cenário mundial e latino-americano, a autora elege como exemplares, pela qualidade da sistematização e das análises, os documentos e relatórios produzidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência multilateral da Organização das Nações Unidas (ONU). A seguir, alguns destaques dos dados e análises apresentados pela OIT (que já foram destacados pela autora).

Do documento *World of Work Report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization*, em que a Organização apre-

senta um panorama mundial do trabalho de 1990 a 2007, a autora destaca da síntese do relatório:

- 1) houve crescimento do emprego abaixo das necessidades de incorporação no mercado de trabalho e, em 51 dos 75 países que disponibilizaram informações, houve *queda da participação dos salários como parte do total da renda*, em particular na América Latina e no Caribe (-13%), seguidos da Ásia e do Pacífico (-10%) e dos países avançados (-9%);
- 2) em dois terços dos países, houve aumento da desigualdade de renda, chegando a 70% a disparidade entre os 10% de assalariados com renda mais alta e os 10% com renda mais baixa;
- 3) em países com mercado financeiro sem regulamentação, caso típico dos Estados Unidos, houve endividamento dos trabalhadores e de suas famílias, estimulados a investir no mercado imobiliário e de consumo, num quadro de salários estagnados;
- 4) *houve acréscimo do chamado “emprego atípico” (contratos temporários, por tempo determinado, trabalho informal, sem registro, direitos sociais e trabalhistas, com salários mais baixos e condições de trabalho mais precárias* (OIT, 2008 apud DRUCK, 2013, p. 57, grifo meu).

Outro documento, o “Trabalho decente⁷ nas Américas: uma agenda hemisférica (2006-2015)”, publicado em 2006, mostra que a América Latina, naquele ano, “conta[va] com cerca de 551 milhões de habitantes, dos quais pelo menos 213 milhões (39%) [eram] pobres. [Havia] 239 milhões de pessoas economicamente ativas (PEA), mais de 23 milhões (10%) em desemprego aberto e em torno de 103 milhões (43%) na informalidade” (OIT, 2006 apud DRUCK, 2013, p.59).

⁷ O “trabalho decente” foi definido pela Agenda do Trabalho Decente, criada pela OIT em 1999. Segundo o documento: “Trabalho decente é um trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, sem quaisquer formas de discriminação, e capaz de garantir uma vida digna a todas as pessoas que vivem de seu trabalho [...] (OIT, 2006, p.5 apud DRUCK, 2013, p. 58).

Relativamente ao Brasil, Druck reitera a precarização social do trabalho como nova. A autora reconhece que já havia precarização na transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, mas defende que agora a precarização se reconfigura, de maneira ampliada, levando a uma regressão social (em todas as suas dimensões), após haverem conquistas por parte dos trabalhadores na forma de proteção social e trabalhista, como, por exemplo, a incorporação de direitos em 1943 na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diz ela sobre a nova precarização social do trabalho no Brasil:

Seu caráter abrangente, generalizado e central: 1) atinge tanto as regiões mais desenvolvidas do país (por exemplo, São Paulo) quanto as regiões mais tradicionalmente marcadas pela precariedade; 2) está presente tanto nos setores mais dinâmicos e modernos do país (indústrias de ponta) quanto nas formas mais tradicionais de trabalho informal (trabalho por conta própria, autônomo etc.); 3) atinge tanto os trabalhadores mais qualificados quanto os menos qualificados. Enfim, essa precarização se estabelece e se institucionaliza como um processo social que instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragiliza os vínculos e impõe perdas dos mais variados tipos (direitos, emprego, saúde e vida) para todos os que vivem do trabalho (DRUCK, 2013, p. 61).

Vale destacar do Relatório “Perfil do trabalho decente no Brasil”, publicado pela OIT em 2009, a evolução das taxas de desemprego, entre 1992 e 2007 (portanto, antes da crise mundial de 2008)⁸. Todas

⁸ Sobre a nova crise iniciada em 2008, é importante ressaltar o seu caráter financeiro, quando a quebra de bancos e de empresas, a diminuição do ritmo de crescimento e o desemprego são temas em destaque na imprensa nacional e internacional. Apesar de os países terem gastado cerca de 34 trilhões de dólares para salvar grandes empresas e bancos — tentando, assim, recompor a economia mundial a partir da concessão a grandes corporações financeiras, comerciais e industriais de um valor correspondente a três vezes o PIB da América Latina em 2008 —, as condições de vida dos trabalhadores ao redor do globo não melhoraram, nem se retirou do horizonte da grande maioria dos trabalhadores dos países pobres as ameaças de desemprego e miséria, que persistem e se agravam desde então (STAMPA; SANTANA, 2011).

tiveram um comportamento crescente:

[...] o desemprego masculino cresceu de 5,4% para 6,1%, já o desemprego feminino subiu de 8% para 11,1%. A taxa de desemprego dos trabalhadores brancos aumentou de 5,8% para 7,3%, ao passo que a dos trabalhadores negros passou de 7,2% para 9,3% (OIT, 2009 apud DRUCK, 2013, p. 63).

As taxas de desemprego urbano no país apresentadas pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), sobre o período de outubro de 2008 — quando estoura a nova crise mundial — a março de 2009, publicada pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), como também destaca Druck, igualmente corroboram a vulnerabilidade do emprego no Brasil.

Entre outubro de 2008 e março de 2009, ou seja, em apenas 6 meses, os *desocupados* cresceram 19%, passando de 1.743.000 para 2.082.000, *igualando-se ao mesmo percentual de recuperação do desemprego em 5 anos*, quando caiu de um total de 2.608.000 *desocupados* em 2003 para 2.100.000 em 2007 (PME/IBGE, 2008 apud DRUCK, 2013, p. 64, grifos da autora).

Na observação dos jovens do país, o estudo “Juventude e trabalho decente”, de 2009, da OIT, também mostra alta taxa de desemprego:

[...] os jovens de 15 a 24 anos representavam 49% do total de desempregados no país em 2006. Havia 3,9 milhões de jovens desempregados e 11 milhões de jovens ocupados na informalidade (67,5% da PEA); além disso, 6,5 milhões (18,8%) de jovens não estudavam nem trabalhavam (OIT, 2009 apud DRUCK, 2013, p. 64).

E na conjuntura pós-crise mundial, segundo as publicações da Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE) de 2009, a taxa de desemprego dos jovens no Brasil “aumentou de 16,8% em outubro de 2008

para 21,2% em março de 2009, superando a maior taxa de desemprego juvenil já registrada (19,6% em 2005)” (DRUCK, 2013, p. 64).

Se somados os desempregados aos trabalhadores informais (todos “sem emprego”), esses constituem a maioria dos trabalhadores brasileiros. Segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) — um levantamento domiciliar contínuo, realizado mensalmente, desde 1984, que engloba seis regiões metropolitanas do Brasil — os dois grupos reunidos, no período de 1998 a 2007, chegaram a representar “62,9% da população economicamente ativa em 2003 e caíram para 54,4% em 2007. [...] recuperação interrompida pela crise mundial que atingiu o país” (DRUCK, 2013, p. 65).

Estudo mais recente apresentado no Boletim Emprego em Pauta (DIEESE, 2018a), baseado nos dados oferecidos pelo IBGE (PNAD Contínua) indica que ainda que a taxa de desocupação tenha diminuído entre 2016 e 2017, uma vez que o número de trabalhadores ocupados aumentou de 90,3 milhões no final de 2016, para 92,1 milhões no final de 2017, tendo 1,8 milhões de trabalhadores conseguido se inserir em algum ramo de atividade remunerada, isso não se deveu ao aumento do emprego formal, ao contrário, deveu-se ao aumento da ocupação informal e do número de trabalhadores por conta própria. Foram criadas 2,6 milhões de vagas informais. E o emprego formal, no mesmo período, teve redução de quase 982 mil ocupações.

Segundo a mesma pesquisa,

A precarização do trabalho aumentou em todos os segmentos, exceto no setor agrícola, que registrou redução do emprego formal e do informal. Nesse segmento, a formalização é a mais baixa da economia brasileira.

Na educação, saúde, serviços sociais e também na administração pública, dois segmentos dos serviços onde a formalização é maior, o número de trabalhadores informais aumentou em 322 mil pessoas e em 191 mil, respectivamente, enquanto as ocupações formais tiveram, em ambos os setores, redução de 257 mil vagas.

Na indústria, a taxa de formalização, que era de 66,7%, no final de 2016, caiu para 63,6%, com aumento de 473 mil pessoas ocupadas informalmente ou por conta própria e o fechamento de 20 mil empregos formais. O movimento se repetiu na construção, no comércio e em praticamente todos os segmentos dos serviços.

Até no setor de informação, comunicação e atividades financeiras, no qual a taxa de formalização é relativamente alta (64,2%, no último trimestre de 2017), o número de trabalhadores informais e por conta própria cresceu mais (quase 328 mil) do que o de formais (60 mil pessoas).

[...]

[...] é claro o aumento da informalidade em ocupações nas quais a taxa de formalização é relativamente alta, como trabalhadores de apoio administrativo e profissionais das ciências e intelectuais. Entre os operadores de instalação e máquinas, a taxa de formalização caiu de 61,0% para 58,5%, entre o final de 2016 e 2017.

Também em ocupações em que a informalidade já era alta, houve elevação intensa, como entre os trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio e mercados (aumento de 1,7 milhão de informais e redução de 333 mil empregados formais) e também entre os mais qualificados, operários etc. (ampliação de 542 mil informais e queda de 374 mil formais).

O estudo corrobora o entendimento de autores como Antunes (2013) e Druck (2013) de que há uma alteração substancial no *trabalho social, complexo e combinado* que se configura na contemporaneidade, ao alertar:

[...] é preciso muita atenção, pois o aumento da precarização em atividades econômicas e em ocupações que não têm a informalidade como característica pode ser indício de uma mudança estrutural nas relações de trabalho (DIEESE, 2018a).

Ao expressivo contingente de desempregados e trabalhadores informais (de pessoas “sem emprego”), soma-se ainda o contingente de empregados terceirizados. Segundo Druck (2013), embora a terceirização seja um fenômeno já antigo — uma vez que é utilizado desde a Revolução Industrial, inclusive no auge do estado de bem-estar social na Europa e nos Estados Unidos, tendo no Brasil aparecido já nos primórdios da industrialização, porém originado do setor agrícola, apoiado no trabalho tipicamente sazonal, como o setor se comporta até hoje —, é também novo, “porque um lugar central nas novas formas de gestão e organização do trabalho, que se inspiraram no ‘modelo japonês’ (Toyotismo) e surgiram nas duas últimas décadas do século passado, no bojo da reestruturação produtiva, como resposta à crise do fordismo” (DRUCK, 2013, p. 66). Em suma, com apoio em Harvey (1992), a autora defende a terceirização atual como nova, devido à amplitude, à natureza e à centralidade que ela assume nesse momento, de “acumulação flexível”, quando deixa de ser utilizada de maneira marginal (ou periférica) e é transformada em prática essencial para a flexibilização da produção, dos contratos e do emprego, sendo sua presença facilmente constatável em todos os tipos de atividades e setores.

A autora explica como tem-se dado a terceirização nos setores público, privado e industrial, e como o fenômeno se expressa em novas modalidades, a partir dos anos 2000. Além disso, ou seja, além dos modos de ser da terceirização, Druck apresenta números de variadas pesquisas, sobre o setor privado e industrial, que confirmam, se não a natureza, ao menos a amplitude e a centralidade alcançadas pela terceirização.

No setor público, a terceirização assumira lugar estratégico, a partir dos anos 1990, com a reforma do Estado, que se deu sob o cunho “gerencialista” da administração pública (DIEESE, 2007 apud DRUCK, 2013), e seguindo as recomendações de ajuste fiscal do Fundo Monetário Internacional (FMI): redução do emprego público e de gastos com pessoal. Assim, marcaram a reforma os programas de incentivo à aposentadoria e à demissão voluntária, o congelamento de salários e a suspensão de concursos públicos, que abriram espaço para

a terceirização sob a forma de contratação de estagiários, de cooperativas, de organizações não governamentais (ONG) e de organizações sociais (OS).

No setor privado, embora a terceirização tenha atingido todas as áreas, destacam-se, no sistema financeiro, os bancos e os *call centers*, que, juntos, reúnem centenas de milhares de trabalhadores ou “infoproletários” (ANTUNES e BRAGA, 2009 apud DRUCK, 2013). Entre 1994 e 2005, a evolução do emprego bancário assim se comportou: o número de bancários caiu 26,47% e o de “não bancários” (terceirizados) subiu 39,54%. Em 2005, os terceirizados representavam 32% do total de trabalhadores de banco (DIEESE, 2007 apud DRUCK, 2013).

No setor industrial, a terceirização partiu das atividades chamadas periféricas (serviços de limpeza, de vigilância, de refeição etc.) até chegar a todas as áreas. Do setor, a autora destaca a indústria química, petroquímica e petrolífera. Cita um estudo nacional realizado em 2006 com trabalhadores da indústria química, durante o II Congresso da Secretaria Nacional dos Químicos (SNQ), da Força Sindical. Segundo o estudo, considerando as atividades mais terceirizadas, além dos serviços periféricos, a manutenção representava 32,8% dos terceirizados, e os da montagem, 24,6%.

Cita também um estudo sobre a indústria petroquímica na região metropolitana de Salvador (onde se situa o polo petroquímico de Camaçari), segundo o qual, dos 8.204 trabalhadores (considerando os empregados permanentes, os contratados por tempo determinado e os terceirizados) das dez empresas analisadas, 36,3% eram permanentes e 63,4% eram terceirizados, sendo que a remuneração dos terceirizados era de 1,4 a 5 vezes menor que a dos permanentes, havendo uma queda, entre 1993 e 2003, de 33% no número de trabalhadores contratados diretamente (DRUCK e FRANCO, 2007 apud DRUCK, 2013).

Sobre a indústria petrolífera, sob o monopólio do Estado, a autora traz um estudo que aponta que, em 2008, havia 260.474 terceirizados e 74.240 contratados diretos, ou seja, uma relação de 3,5 terceirizados para cada empregado contratado (IBASE, 2008 apud DRUCK,

2013). Druck chama a atenção ainda para um dos “efeitos perversos” da terceirização, revelado por dois estudos. O primeiro diz que, entre 1998 e 2005, mais terceirizados sofreram acidentes fatais comparados aos contratados diretamente, numa relação de 22 para 4, em 1998; e de 13 para 0, em 2005 (DIEESE, 2007 apud DRUCK, 2013). O segundo diz que, em 2007, dos 16 trabalhadores que morreram em acidentes na empresa, 15 eram terceirizados (Frente Nacional dos Petroleiros, 2011 apud DRUCK, 2013).

É importante observar que, ainda que já expressivos, todos esses dados são anteriores à recente Lei n.º 13.429, de 2017, conhecida como Lei da Terceirização, que altera parte da Lei n.º 6.019 de 1974 (sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas), e torna lícitas a terceirização de qualquer atividade nas empresas e a “quarteirização” (subcontratação de outra empresa por parte da empresa terceirizada), aumenta o tempo do trabalho temporário, prejudicando direitos trabalhistas. Tais alterações podem ser observadas na letra da lei:

Art. 4º-A. Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução.

§ 1º A empresa prestadora de serviços contrata, remunera e dirige o trabalho realizado por seus trabalhadores, *ou subcontrata* outras empresas para realização desses serviços.

[...]

Art. 5º-A. Contratante é a pessoa física ou jurídica que celebra contrato com empresa de prestação de serviços relacionados a *quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal*.

[...]

Art. 9º [...]

[...]

§ 3º O contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de *atividades-meio e atividades-fim* a serem executadas na empresa tomadora de serviços.

Art. 10 [...]

[...]

§ 1º O contrato de trabalho temporário, com relação ao mesmo empregador, não poderá exceder ao prazo de cento e oitenta dias⁹, consecutivos ou não.

§ 2º O contrato poderá ser prorrogado por até noventa dias, consecutivos ou não, além do prazo estabelecido no § 1º deste artigo, quando comprovada a manutenção das condições que o ensejaram (BRASIL, 1974).

Dados mais recentes, publicados pelo Dieese (2018) em documento intitulado Desempenho dos Bancos, mostram a diminuição gradativa dos gastos com pessoal desde 2012 entre os cinco maiores bancos do Brasil — Itaú Unibanco, Bradesco, Banco do Brasil, Santander e Caixa Econômica Federal. Diz o documento:

A reestruturação nos grandes bancos passa pela introdução acelerada de novas tecnologias e digitalização de processos, mas principalmente pelo encolhimento das estruturas físicas e de pessoal. Desde 2012, observa-se contínua redução no número de trabalhadores nos bancos. Entre junho de 2017 e junho de 2018, o total de empregados nas cinco instituições financeiras passou de 422.795 para 415.934 (incluídos os 2.897 empregados do Citibank absorvidos pelo Itaú). O saldo no ano foi de extinção de 6.861 postos de trabalho (DIEESE, 2018d).

Marcam os anos 2000, como símbolo e concretização da precarização do emprego no Brasil, conforme já dito anteriormente, duas novas formas de terceirização: as cooperativas de mão de obra (ou de trabalho) e as microempresas individuais — pessoas jurídicas de uma só pessoa. Ambas transferem os custos da responsabilidade social, le-

⁹ Antes das alterações feitas pela Lei n.º 13.429 (Lei da Terceirização) na Lei n.º 6.019 de 1974, valia o prazo de três meses dado pelo “Art. 10 - O contrato entre a empresa de trabalho temporário e a empresa tomadora ou cliente, com relação a um mesmo empregado, não poderá exceder de três meses, salvo autorização conferida pelo órgão local do Ministério do Trabalho e Previdência Social, segundo instruções a serem baixadas pelo Departamento Nacional de Mão-de-Obra” (BRASIL, 1974).

gal e econômica da atividade laboral, embora realizada para as empresas contratantes, aos trabalhadores.

Com relação às cooperativas de trabalho, até bem recentemente, 2012 — é importante observar —, elas eram regidas somente pela Lei n.º 5.764, de 1971, que instituiu o regime jurídico das sociedades cooperativas. A partir de 2012, elas passaram a ser regidas também pela Lei n.º 12.690, que dispõe especificamente sobre a organização e o funcionamento das cooperativas de trabalho. A nova lei revogou o parágrafo único do art. 442 da CLT (de 1943), incluído em 1994 pela Lei n.º 8.949, segundo o qual “qualquer que seja o ramo de atividade da sociedade cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela.”

Até a revogação, pela nova lei, do referido parágrafo, muito se terceirizou — e ilegalmente —, pois, conforme explica Forti (2015, p. 25): “a demanda pela terceirização era tão intensa, que bastava uma suposta abertura para sua prática para que setores nela interessados passassem a enxergar na lei aquilo que ela não dizia”. Cassar explica o que ocorreu depois da inclusão do parágrafo único no art. 442 da CLT e o verdadeiro motivo da inclusão:

Depois que a regra passou para a vitrine celetista, dando maior veiculação ao antigo comando, proliferaram as cooperativas de fachada (chamadas de “fraudoperativas”), todas com o nítido objetivo de fraudar direitos trabalhistas.

[...]

Na verdade, a intenção da Lei n.º 8.949/94 foi a de proteger os assentados do Movimento dos Sem Terra, com o único objetivo de tranquilizar as relações laborais nas chamadas Cooperativas de Assentados, que era de produção, e no regime de mutirão, onde as pessoas prestavam colaboração, sendo uma cooperativa de trabalho.

Ocorre que a *mens legis*¹⁰ não foi respeitada, acarretando no surgimento de várias empresas sob o manto de sociedades coo-

¹⁰ A expressão jurídica *mens legis* significa o espírito, a finalidade da lei.

perativas. A maior parte fraudulenta (CASSAR, 2008, p. 515 apud FORTI, 2015, p. 25).

Carelli, por sua vez, aponta o equívoco em que se pauta a ilegalidade cometida pelas cooperativas que proliferaram a partir da inclusão do referido parágrafo:

[...] muitas dessas novas cooperativas surgidas utilizaram-se de uma interpretação desse novo parágrafo que, em seu ponto de vista, possibilitaria a utilização desse instituto como meio para fornecimento de mão-de-obra para empresas. Entenderam que o parágrafo único concedia um salvo-conduto para a montagem de cooperativas para eliminar o vínculo empregatício.

Esquecem-se, no entanto, que o parágrafo único do art. 442 está inserido no bojo da Consolidação das Leis do Trabalho, e deve ser interpretado sistematicamente. Ou seja, quando, na situação fática posta, encontrarmos os requisitos dos arts. 2º e 3º da CLT, estaremos diante de uma burla ao contrato de trabalho, aplicando-se a nulidade prevista no art. 9º do mesmo diploma legal (CARELLI, 2004, p. 43 apud FORTI, 2015, p. 25).

Os artigos 2º e 3º da CLT à época da explicação dada por Carelli diziam o seguinte, respectivamente:

Art. 2º - Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço.

§ 1º - Equiparam-se ao empregador, para os efeitos exclusivos da relação de emprego, os profissionais liberais, as instituições de beneficência, as associações recreativas ou outras instituições sem fins lucrativos, que admitirem trabalhadores como empregados.

§ 2º - Sempre que uma ou mais empresas, tendo, embora, cada uma delas, personalidade jurídica própria, estiverem sob a direção, controle ou administração de outra, constituindo grupo industrial, comercial ou de qualquer outra atividade econômica,

serão, para os efeitos da relação de emprego, solidariamente responsáveis a empresa principal e cada uma das subordinadas.

Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual.

A Lei n.º 13.467 de 2017 (da Reforma Trabalhista) alterou, mas não substancialmente, o conteúdo do artigo 2º, substituindo parte do texto do inciso 2º (pelo que segue em *itálico*, grifo meu), e incluindo o inciso 3º, da seguinte forma:

Art. 2º [...]

§ 2º - Sempre que uma ou mais empresas, tendo, embora, cada uma delas, personalidade jurídica própria, estiverem sob a direção, controle ou administração de outra, *ou ainda quando, mesmo guardando cada uma sua autonomia, integrem grupo econômico, serão responsáveis solidariamente pelas obrigações decorrentes da relação de emprego.*

§ 3º - Não caracteriza grupo econômico a mera identidade de sócios, sendo necessárias, para a configuração do grupo, a demonstração do interesse integrado, a efetiva comunhão de interesses e a atuação conjunta das empresas dele integrantes.

A alteração na lei é recente e sua repercussão no plano da Justiça do Trabalho — assim como, mais amplamente, no âmbito do trabalho — poderá ser objeto de estudos futuros. Neste momento, o que se pode afirmar com segurança é que, conforme já anunciado por Druck (2013) e também confirmado por pesquisas mais recentes, como aqui se buscou mostrar, a terceirização vem assumindo lugar estratégico na era da acumulação flexível, ampliando-se e tornando-se cada vez mais central (ou seja, menos contingente).

Com relação às microempresas individuais, ou empresas do “eu sozinho”, outra modalidade de terceirização que marca, como as

cooperativas de trabalho, o início dos anos 2000, Druck (2013) explica que elas:

[...] explicitam o crescimento do assalariamento disfarçado, pois se trata de um processo de contratação de trabalhadores que são pressionados a redefinir sua personalidade jurídica, isto é, registrar uma empresa em seu nome, assumindo todos os encargos e transformando-se assim numa empresa individual terceirizada. [...] a relação empregatícia é abolida, assim como os custos (econômicos, sociais e políticos) e, conseqüentemente, os direitos trabalhistas (p. 68).

Ainda que não voltado especificamente para as microempresas individuais, um recente estudo publicado no Boletim Emprego em Pauta (DIEESE, 2018b) mostra o alto contingente de trabalhadores por conta própria (23 milhões em 2017), do qual 23% (5 milhões) tornaram-se por conta própria havia menos de dois anos e passaram a ter rendimento cerca de 33% menor do que os que estavam havia mais tempo trabalhando por conta própria. Ainda segundo a pesquisa, que se baseia em dados da PNAD Contínua, do IBGE,

Entre os que trabalhavam por conta própria há menos de dois anos:

- 77% não tinham CNPJ nem contribuíam para a Previdência Social, percentual maior do que o daqueles que estavam há mais tempo nessa posição;
- menos de 9% possuíam CNPJ e contribuíam para a Previdência (situação em que se enquadra o microempreendedor individual, por exemplo);
- cerca de 10% contribuíam com a Previdência, ainda que sem CNPJ, o que garante pelo menos alguma proteção social (como auxílio-acidente, licença maternidade/paternidade etc.), percentual também inferior ao daqueles que estavam há mais tempo (19%) atuando nessa posição.

Ou seja, o conta própria da crise encarou trabalhos com menor proteção social, menos qualificados¹¹ e com remunerações mais baixas.

¹¹ Embora a pesquisa não exponha (ou explore) a qualificação exigida para cada atividade (ou ramo de atividade) exercida pelos trabalhadores por conta própria, pre-

No fenômeno da terceirização, além do mais diretamente quantificável — a saber, diminuição dos salários, de direitos e mesmo a negação da condição de empregado (ora pela burla da lei, instituindo-se falsas cooperativas de trabalho, ora no recurso às microempresas individuais, ambos casos em que se anula a relação de assalariamento formal) —, há uma dimensão qualitativa de divisão (hierarquizada) dos trabalhadores em “primeira e segunda categorias”: fazendo parte da primeira os que integram o quadro efetivo da empresa; e, da segunda, aqueles que se submetem a piores condições de trabalho, os “subcontratados”. O que, a reboque, leva a uma verdadeira pulverização da organização coletiva e sindical, uma vez que a empresa contratante estabelece contrato com diferentes empresas (contratadas), muitas vezes de diferentes setores de atividades, fazendo com que a representação dos trabalhadores se vincule a diversos sindicatos, cujo poder de negociação, obviamente, perde gradativamente a sua força (DRUCK, 2013). Some-se a isso o fato de a contribuição sindical dos trabalhadores e das empresas ter-se tornado facultativa a partir de 2017, também devido à Lei n.º 13.467 (da Reforma Trabalhista). A partir da nova legislação, a contribuição sindical passou a depender da autorização prévia e expressa de empresas e trabalhadores para se tornar obrigatória. Dessa maneira, não basta mais a empresa ser afiliada a um sindicato (por causa da sua categoria econômica, como estabelece a Constituição de 1988, que também instituiu a contribuição obrigatória) para que a contribuição sindical se torne compulsória; faz-se necessária a anuência declarada da empresa em relação à contribuição. Do mesmo modo, passou a ocorrer com os trabalhadores, conforme preveem os artigos 578 e 579 da CLT (que foram alterados na Reforma Trabalhista de 2017):

Art. 578. As contribuições devidas aos sindicatos pelos participantes das categorias econômicas ou profissionais ou das profissões liberais

sume-se que a conclusão de que os trabalhadores por conta própria passaram a encarar trabalhos menos qualificados tenha como pressuposto as remunerações mais baixas oferecidas pela atuação na maior parte dessas atividades (ou ramos de atividades).

representadas pelas referidas entidades serão, sob a denominação de contribuição sindical, pagas, recolhidas e aplicadas na forma estabelecida neste Capítulo, desde que prévia e expressamente autorizadas.

Art. 579. O desconto da contribuição sindical está condicionado à autorização prévia e expressa dos que participarem de uma determinada categoria econômica ou profissional, ou de uma profissão liberal, em favor do sindicato representativo da mesma categoria ou profissão ou, inexistindo este, na conformidade do disposto no art. 591 desta Consolidação.

Tais alterações se incluem nas mais de cem impingidas pela Lei n.º 13.467 de 2017 à CLT (1943) e que reverberam duramente na vida da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2002), entre as quais ainda merecem destaque: a jornada de trabalho intermitente, a remuneração de acordo com as horas trabalhadas, a negociação do tempo de descanso do trabalhador e a permissão de mulheres grávidas e lactantes em ambientes de trabalho considerados insalubres.

Observe-se ainda que, à desobrigação da contribuição sindical por parte de empresas e trabalhadores estabelecida pela Reforma da CLT, segue-se a Medida Provisória n.º 873, de março de 2019, assinada pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, e pelo ministro da Economia, Paulo Guedes. Segundo o texto que vigeu do dia 1 de março até junho deste ano, as contribuições dos trabalhadores para os sindicatos não podiam mais ser descontadas diretamente dos salários, devendo ser feitas exclusivamente por boleto bancário. A MP acabou perdendo a sua validade no dia 28 de junho, por não ter sido convertida em lei no prazo estabelecido pela Constituição Federal. No entanto, o Supremo Tribunal Federal tem firmado entendimento semelhante ao previsto pela medida provisória, ou seja, de que a autorização para desconto da contribuição sindical deve ser feita obrigatoriamente de forma individual pelo trabalhador.

Também em 2019, no primeiro semestre, iniciou-se a tramitação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 6, relativa à reforma da Previdência Social. A Proposta foi enviada ao Congresso Nacional pelo presidente Jair Bolsonaro e foi aprovada, em novembro,

como Emenda Constitucional (EC) n.º 103. A reforma estabelece mudanças na idade mínima para a aposentadoria, no tempo mínimo de contribuição e no cálculo da aposentadoria.

Segundo a EC n.º 103, deixa de existir a aposentadoria por tempo de contribuição, havendo uma idade mínima para se aposentar, que passa a ser de 65 anos, para os homens, e 62, para as mulheres, sendo 20 anos o tempo mínimo de contribuição para que homens requeiram a aposentadoria por idade; e 15 anos, para que mulheres o façam. A fórmula do cálculo do valor da aposentadoria também muda. Para receber o salário de benefício em sua integralidade (100% da média das contribuições), serão necessários 40 anos de contribuição, no caso dos homens; 35 anos de contribuição, no caso das mulheres.

Tendo em vista a entrada no mercado de trabalho e a permanência nele estarem se tornando cada vez mais difíceis para os jovens brasileiros, a promulgação da EC n.º 103 é bastante preocupante. Segundo um estudo baseado na Pnad Contínua do 3.º trimestre de 2018 – IBGE, apresentado pelo Dieese (2018c) no Boletim Emprego em Pauta, no referido período, dos 47,4 milhões de jovens de 15 a 29 anos, 24% (mais de 11 milhões) estavam sem trabalho e fora da escola; 37,4% trabalhavam; 11,9% estudavam e trabalhavam; e 26,7% só estudavam. Ainda segundo o estudo,

A ideia de que os [24% de jovens sem trabalho e fora da escola] estão nessa situação por falta de vontade de trabalhar ou de estudar não se aplica na maior parte dos casos. [Isso, porque] há evidências de que, em geral, esta é uma condição transitória. Algumas estatísticas sobre o 3.º trimestre de 2018 mostram essa realidade:

- Apenas 5% dos jovens disseram que realmente não queriam trabalhar.
- 41% dos jovens sem trabalho e fora da escola tinham procurado ativamente trabalho no mês em que foram entrevistados pelo IBGE.
- 31% das mulheres disseram que não podiam trabalhar porque tinham que cuidar de afazeres domésticos – ou seja, na verda-

de, elas estavam trabalhando, sem ser consideradas na força de trabalho.

- 6% dos jovens sem trabalho e fora da escola faziam algum tipo de curso ou estudavam por conta própria.

É preciso considerar que boa parte desse grupo populacional sem trabalho e fora da escola está em um período de transição entre essas duas etapas, de estudo e de trabalho — momento em que se deparam, ao entrar no mercado de trabalho, com elevada instabilidade.

Agora, com base da Pnad Contínua do 2.º e 3.º trimestres de 2018 – IBGE, consta ainda do referido Boletim que $\frac{1}{4}$ dos jovens sem trabalho e fora da escola no 2.º trimestre de 2018 mudou de situação no trimestre seguinte, sendo que (desse $\frac{1}{4}$): 17,3% começaram a estudar (sem trabalhar); 3,2% a estudar e a trabalhar; 21,8% a trabalhar como formal; e 57,8% (parcela maior que a soma das demais) a trabalhar como informal. Como parte de sua conclusão, o estudo diz:

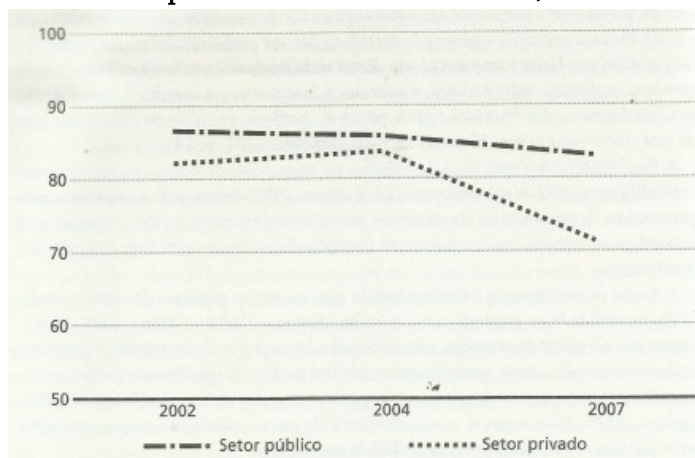
[...] Chamá-los [os jovens] de nem-nem traz a falsa sensação de que são eles os responsáveis por uma situação de inatividade que nem mesmo é real, já que a maioria não está parada: está procurando trabalho, dedicando-se a algum tipo de curso não regular ou cuidando dos afazeres domésticos.

Ficar sem trabalho e fora da escola é, em geral, uma situação transitória ou eventual e acontece porque os jovens estão mais propensos a aceitar postos de trabalho precários, sem estabilidade e com alta rotatividade da mão de obra. Eles nem trabalham nem estudam porque, muitas vezes, não há vagas de trabalho disponíveis nem oportunidades para a continuação no sistema educacional — em especial no ensino superior, ainda inacessível para boa parte da população. Muitos enfrentam a falta de recursos financeiros para estudar e até mesmo para procurar trabalho.

1.2 - Repercussões no magistério

A informalidade como destaca Souza (2013), tem atingido, inclusive, o magistério, atividade antes considerada nicho de emprego formal e estável. Segundo pesquisa citada pela autora, em 2007, 21% dos professores brasileiros diziam não ter contrato de trabalho (nem pela CLT nem pelo Estatuto dos Funcionários Públicos), embora 18% (dos sem contrato) atuassem no setor público e 28% no setor privado (IBGE/PNAD, 2007 apud SOUZA, 2013). Ou seja, esses professores não eram regidos sequer por contrários temporários, pois tanto a CLT como os estatutos permitem contratos de duração determinada (temporários). O gráfico a seguir mostra como a informalidade tem avançado no/sobre o magistério.

Gráfico 1 – Número de professores com contratos formais, de 2002 a 2007



Fonte: IBGE 2002, 2004, 2007 apud SOUZA, 2013, p. 220

Aliás, ainda no tocante ao sistema educacional, outro ponto de mudança trazido pela EC n.º 103 é a aposentadoria dos professores. A lei anterior, exigia 25 anos de magistério para a aposentadoria, independentemente da idade. Com a mudança, a idade mínima, para o professor vinculado ao regime geral de Previdência se aposentar, será

de 57 anos, para mulheres, e de 60, para homens, com 25 anos de contribuição em ambos os casos.

É importante observar ainda que, conforme constata estudo desenvolvido por Barbosa (2014), com vistas a discutir a relação entre salários¹² dos professores da Educação Básica, financiamento e qualidade da educação, os professores da Educação Básica — foco deste trabalho — são mal remunerados no Brasil. A autora desenvolve o estudo com base em pesquisas da área de Economia e Educação e em documentos relacionados à remuneração docente produzidos por organismos internacionais. Ela aponta falhas em várias pesquisas, sobretudo advindas da área da Economia, cuja conclusão é a de que professores brasileiros são bem remunerados — falhas como, por exemplo, a de comparar categorias profissionais que exigem níveis distintos de formação ou a de considerar de antemão que professores trabalham menos horas, por conta da dificuldade de se aferir o trabalho extraclasse — e reúne outras pesquisas, que evidenciam a baixa remuneração dos professores brasileiros atuantes na Educação Básica. Ei-las e suas evidências, organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1– Pesquisas citadas por Barbosa (2014) que evidenciam a baixa remuneração dos professores brasileiros atuantes na Educação Básica

AUTOR(ES)	EVIDÊNCIA(S)
SINISCALCO (2003)	A renda anual dos professores em 38 países (da OCDE e da WEI) ¹³ é mais baixa que a de outros profissionais com a mesma qualificação; e a dos professores brasileiros é das mais baixas, perdendo apenas para o Peru e a Indonésia.
LÜDKE; BOING	“Com relação ao salário, é sempre chocante a compara-

¹² Barbosa (2014) usa os termos salário e remuneração sem distingui-los. Cabe observar que recebem salário os empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); recebem vencimento os que exercem cargo público; e recebem remuneração os que prestam serviço.

¹³ Barbosa (2014, p. 529) explica que “fazem parte dessa amostra países que integram a OCDE e países não membros dessa organização, que integraram o programa World Education Indicators (WEI) – Argentina, Brasil, China, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Sirilanka, Tailândia, Tunísia e Uruguai”.

(2004, p. 1168)	ção da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e regiões do país, como acontece aqui.”
SAMPAIO et al (2002, p. 108)	“No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo.”
Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003)	A média salarial nacional: • dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de R\$ 672,44; • dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental é de R\$ 844,67; • e dos professores do Ensino Médio é de R\$ 1017,00. Além de haver grande disparidade salarial entre as regiões brasileiras.
CAMARGO et al (2005, p. 2012)	“[...] Piauí e Ceará, apresentam um salário médio bruto mensal equivalente a 1/3 do salário bruto médio mensal percebido pelos docentes das regiões Sul e Sudeste do país, nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul.”
UNESCO (2004)	Apesar dos baixos salários dos professores, a renda familiar deles é bastante superior à renda da média da população (Segundo o IBGE: 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até 2 salários mínimos). Segundo a própria Unesco: 65,5% dos professores têm renda familiar entre 2 e 10 salários mínimos; 36,6%, entre 5 e 10. Porém, a contribuição do professor representa entre 81% e 100% da renda total da família.
GATTI; BARRETO (2009)	A média salarial dos professores da Educação Básica no Brasil (PNAD, 2006) é de R\$ 927,00. Mas a mediana situa-se em R\$ 720,00, o que quer dizer que 50% dos docentes recebem valor abaixo desse. Têm maior média salarial as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, no Centro-Oeste, 50% recebem menos de R\$ 1.000,00; no

	Sudeste, menos de R\$ 900,00. No Brasil, poucos professores recebem mais que R\$ 2.000,00. No Nordeste, 60% recebem menos de R\$ 530,00. E aumentando a média de horas de trabalho semanal (de 30 horas, que é a média calculada pelo estudo) para 40 horas, a média salarial ainda fica perto de R\$ 1.200,00 (bem abaixo da média das demais profissões).
PNAD (2008)	• Os salários dos professores são mais baixos que os de outros profissionais; • Porcentagem significativa de professores trabalha mais de 40 horas semanais; • O total de horas de trabalho do professor na escola é menor que o total de horas trabalhadas por outros profissionais, mas a diferença não é tão grande; • O salário dos professores com Nível Superior é bem menor que o de outros profissionais com mesmo nível de formação; • O salário dos professores da Educação Infantil (dos quais exige-se ainda Nível Médio) também é menor do que o salário de profissionais dos quais se exige o mesmo nível de formação (como carteiros e técnicos em programação).

Considerando ainda, conforme também traz a autora, que 83,4% dos professores da Educação Básica atuam na rede pública de ensino (INEP, 2009 apud BARBOSA, 2014), sendo eles a maior categoria profissional entre os servidores públicos, e que 75% dos gastos com Educação são com salários, não é difícil concluir, como ela o faz, que, para aumentar os salários dos professores é necessário destinar mais da arrecadação para a educação. Acontece que o Brasil é um país que, comparado a outros, destina poucos recursos à educação, sobretudo à primária (Básica). Segundo o documento *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), na comparação entre 39 países, o Brasil ocupa umas das últimas posições no referente ao gasto por aluno (na faixa de 10 anos) na Educação Básica (OCDE, 2017). A média investida anualmente por aluno na faixa dos 10 anos

de idade pelos países membros é de US\$ 8,7 mil. O Brasil investe cerca de US\$ 3,8 mil, ou seja, menos da metade da média dos 39 países, ganhando apenas de seis países, entre eles a Argentina (US\$ 3,4 mil), o México (US\$ 2,9 mil) e a Colômbia (US\$ 2,5 mil). A Indonésia é o último da lista, com gastos de apenas US\$ 1,5 mil. O mesmo acontece com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental. O Brasil também investe cerca de US\$ 3,8 mil por aluno, enquanto a média dos países é de US\$ 10,5 mil. E isso, obviamente, repercute na condição salarial e no trabalho dos professores desses segmentos. Ainda segundo a OCDE, partindo de dados de 2012, entre os 34 países pesquisados, o Brasil ocupava a última posição, à frente apenas da Indonésia, na comparação de salários. A pesquisa mostra que um professor que começava a atuar na rede pública brasileira em 2012 recebia, em média US\$ 10,38 mil por ano, sendo que a média dos países membros era de US\$ 29,41 mil, quase o triplo.

Elaborado em 1996 e aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) previa que se destinassem 7% do PIB para a educação. O artigo do PNE que previa o investimento foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mesmo após aprovação no Congresso Nacional. Em 2005, os gastos públicos com educação no Brasil representavam 4,1% do PIB, enquanto em outros países, com PIB muito acima do brasileiro, cinco ou seis vezes mais elevado, como Estados Unidos e Alemanha, por exemplo, os gastos públicos com educação representavam 5,9% e 4,7% do PIB, respectivamente. Segundo o *Education at a Glance* (OCDE, 2010), cinco anos depois, o Brasil gastava ainda um pouco menos, 3,9% do PIB, em educação, enquanto os Estados Unidos, por exemplo, gastavam 7,4%. Também em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) aprovou o acréscimo de 1% do PIB ao ano para a educação, de forma que se atingisse, em 2011, os 7% antes esperados, e 10%, em 2014. No entanto, o PNE seguinte (2014-2024), após quatro anos de tramitação, manteve o investimento abaixo da meta de 7%, que foi postergada para 2019, e 10% passaram a ser a meta prevista para 2024. Nem mesmo o piso salarial nacional instituído pela Lei n.º 11.738 de 2008 (e

válida, a partir de 2011, após a decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2013) para os profissionais do magistério público da Educação Básica conseguiu impingir substantivas mudanças para o setor. Matéria publicada no portal de notícias G1, em 22 de junho de 2017, compila dados sobre o cumprimento da Lei do Piso, sobre os salários dos professores da Educação Básica e como os professores dessa etapa de ensino se distribuem entre as redes federal, estadual, municipal de ensino e as escolas particulares.

[...] Praticamente todos os professores [99%] que atuavam na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) no Brasil em 2014 ganhavam, em média, menos de R\$ 3.500, segundo dados inéditos divulgados nesta quarta-feira (21) [de junho de 2017] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O valor foi calculado pelo G1 considerando as remunerações médias de professores das quatro esferas de ensino: rede privada, redes municipais, redes estaduais e rede federal, e a quantidade de vínculos empregatícios em cada rede. Em entrevista ao G1, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, ressalta que os valores são uma média, ou seja, é possível que haja professores dentro de cada rede com remunerações mais altas e mais baixas.

A média de remuneração mais baixa é a de docentes que trabalham em escolas particulares: eles recebem R\$ 16,24 por hora, ou R\$ 2.599,33 por mês, considerando a remuneração total para 40 horas semanais, o que equivale a 3,6 salários mínimos.

Na rede municipal, onde atua metade dos professores, a média de remuneração é de 4,3 salários mínimos. Na estadual, os professores recebem em média o equivalente a 4,8 salários. Já os professores da rede federal são os mais bem pagos do país: eles recebem em média R\$ 48,55 por hora de trabalho, ou R\$ 7.767,94 por mês. Neste caso, a remuneração sobe para 10,7 salários mínimos, o triplo do valor pago na rede privada. As vagas de docentes na rede federal, porém, representam apenas 1% dos

professores do país. Atualmente, o salário mínimo equivale a R\$ 937, mas, em 2014, ele valia R\$ 724.

O levantamento foi feito pelo Inep¹⁴ com o cruzamento do CPF de mais de 2 milhões de professores em duas bases de dados: o Censo Escolar, realizado todos anos pelo próprio Inep, e os valores da remuneração mensal informados pelos empregadores na Relação Anual de Informações Sociais (Rais), feita pelo Ministério do Trabalho. Os dados são relativos ao ano de 2014 e, segundo o Inep, representam informações sobre o pagamento feito a 87,4% dos professores do país.

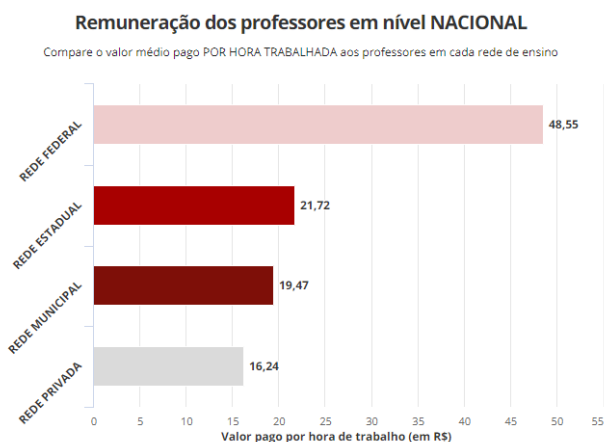
Considerando os 2.184.395 vínculos empregatícios encontrados no estudo (há professores com mais de um vínculo), apenas um quarto deles está na rede privada de ensino, e só 1,1% dos docentes atuam na rede federal de educação básica. Os dados sobre as redes estaduais incluem 25 estados e o Distrito Federal: de acordo com o Inep, o governo estadual do Rio de Janeiro pediu que os dados sobre a rede pública do estado não fossem divulgados por causa de um "equivoco" na carga horária média informada ao Ministério do Trabalho. Em 2015, a rede informou ao G1 que seus professores estaduais são contratados para cumprir uma carga horária de 16 horas por semana.

[...] Em janeiro, quando o piso atual foi anunciado pelo Ministério da Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) informou que 14 estados não cumpriam o piso nacional da categoria (MORENO, 2017).

A remuneração média dos professores atuantes na Educação Básica por hora trabalhada nas redes de ensino (federal, estadual, municipal ou privada) é mais detalhadamente apresentada na matéria supracitada pelo seguinte gráfico:

¹⁴ O texto da matéria esclarece que o levantamento feito pelo Inep considera a "remuneração mensal", ou seja, além do salário-base, inclui todos os bônus, gratificações, comissões e demais vantagens que podem compor o pagamento aos docentes – o único valor excluído do cálculo é o 13º salário — e que, por esse motivo, não é possível verificar, usando os dados divulgados pelo Inep em 2017, quantas redes pagam, no ano em questão, o valor mínimo definido por lei para os professores brasileiros.

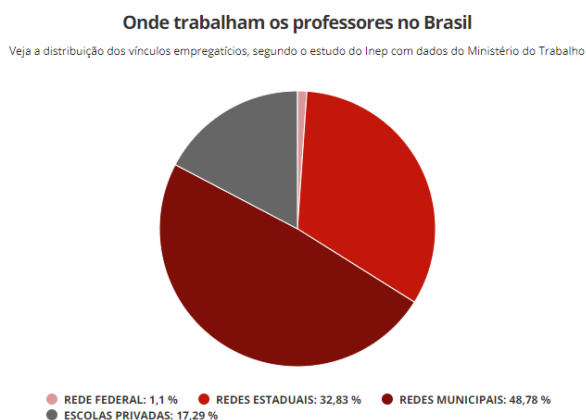
Gráfico 2 – Remuneração média dos professores da Educação Básica por hora trabalhada em cada rede de ensino em 2014¹⁵



Fonte: Inep, 2017 apud G1, 2017.

E a distribuição dos professores atuantes na Educação Básica por rede de ensino (federal, estadual, municipal ou privada) é mais claramente apresentada na matéria supracitada por este outro gráfico:

Gráfico 3 – Distribuição dos professores da Educação Básica por rede de ensino em 2014



Fonte: Inep, 2017 apud G1, 2017.

¹⁵ Segundo esclarece a matéria, os valores foram calculados pelo G1 a partir da remuneração bruta média e a carga horária média semanal de cada rede informados no estudo do Inep.

Cabe ressaltar, como também o faz a matéria (MORENO, 2017) que somente a rede federal (que emprega a minoria de 1,1% dos professores da Educação Básica) tem contratos de trabalho cuja média de horas chega a 39. Nas redes estadual e municipal, assim como nas escolas particulares, a carga horária média dos contratos é de 30 horas, o que faz com que grande parte dos profissionais da categoria precise trabalhar em mais de uma instituição de ensino para compor sua remuneração. Observe-se ainda que, embora o piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica tenha aumentado gradativamente desde 2009 (Gráfico 4), como apontado pelo CNTE em janeiro de 2017, mais da metade (14) dos estados brasileiros ainda não cumpriam o patamar disposto na lei.

Gráfico 4 – Evolução do piso salarial dos professores da Educação Básica de 2009 a jan. 2017



Fonte: MEC, 2009-2017 apud G1, 2017

Além do não cumprimento da Lei do Piso salarial dos professores, a evolução do piso não deverá permanecer ascendente, tendo em vista a Emenda Constitucional n.º 95, aprovada em 2016 e em vigor desde 2017. A referida EC estabelece um teto nos gastos públicos primários — entre os quais se insere a educação —, corrigindo as ver-

bas anteriores exclusivamente pelo índice da inflação, acabando com qualquer perspectiva de aumento do investimento público na área e o cumprimento da meta de financiamento estabelecido no PNE. Isso, por, pelo menos, uma década, pois o novo regime fiscal aprovado tem duração de 20 anos, podendo ser revisto pelo presidente da República a partir do décimo ano, uma vez a cada mandato.

Somem-se a isso o massivo investimento público feito pelo Governo Federal, durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), no ensino privado, contribuindo para a formação de oligopólios no setor; a recente Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/ 2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrem espaço para a iniciativa privada avançar ainda mais na/sobre a Educação Básica. Políticas como Prouni (Lei n.º 11.096/2005) e Fies (Lei n.º 10.260/2001), no Ensino Superior, e Pronatec (Lei n.º 12.513/2011), no Ensino Profissional, injetaram bilhões de reais em empresas atuantes nesses níveis e modalidades de ensino, gerando forte privatização e concentração. A Reforma e a BNCC, ao “flexibilizar” o currículo e fixar apenas um mínimo comum, abrem ainda mais espaço para a atuação de empresas privadas no setor educativo. Matéria publicada no portal mineiro Em.com.br reúne dados e, também, declarações de empresários que confirmam como o mercado educacional tornou-se auspicioso para a acumulação de capital.

[...] poucos setores da economia atravessaram a recente crise brasileira com tanta desenvoltura quanto o de ensino privado. No caminho inverso da grande maioria das empresas, as escolas particulares, tanto as de ensino básico como as de nível universitário, fizeram investimentos, intensificaram processos de consolidação e *alçaram a indústria acadêmica ao topo do ranking dos mercados mais promissores e rentáveis do país.*

Alimentado por um volume sem precedentes de investimentos e de faturamento, que atingiu cerca de R\$ 50 bilhões no ano passado, segundo cálculo da consultoria Hoper, grandes grupos ga-

nharam musculatura e formaram poderosas redes de ensino, como Kroton, Estácio, Laureate e Anima, entre muitas outras.

[...]

[...] *o setor conquistou dimensões inéditas nos últimos anos.* Segundo o mais recente Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as instituições de ensino superior privadas somaram, em 2016, 34 mil cursos ofertados e 8 milhões de estudantes matriculados – o equivalente a toda a população da Suíça. Parece muito, mas ainda está longe do ideal. Um dos fatores que despertaram o interesse dos investidores na educação é exatamente o baixo percentual de brasileiros que chegaram ao ensino superior: 14%.

Entre os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que compila dados de 40 nações, incluindo o Brasil, a média é de 35%. Ou seja, a indústria do ensino particular tem potencial para dobrar de tamanho se o número de adultos nas universidades brasileiras se nivelar ao de outros países.

Por trás do intenso movimento de expansão no ensino privado estão nomes já conhecidos. O bilionário Jorge Paulo Lemann criou um fundo de R\$ 1 bilhão, o Gera Venture Capital, para investir em educação. Logo de cara, ele injetou R\$ 100 milhões para fundar a Escola Eleva, no Bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, inaugurada no início deste ano e que promete se tornar referência do segmento de ensino básico no país.

Além do aporte de Lemann, grandes investimentos têm sido feitos capitaneados pelo executivo Rodrigo Galindo, presidente da Kroton, e pelo empresário Chaim Zaher, sócio do Grupo SEB e maior franqueado da rede canadense Maple Bear na América Latina, além das gestoras Tarpon Investimentos e Bahema. “O mercado enxerga que ocorrerá uma explosão no ensino básico, como aconteceu no superior nos últimos anos”, afirma Zaher.

Os bons resultados começaram a atrair capital estrangeiro. É o caso do americano Alan Greenberg, cofundador da Avenues, rede global de educação básica, fundada em Nova York em 2012, e que terá uma unidade em São Paulo a partir do segundo

semestre de 2018. Ele está desembolsando R\$ 150 milhões para criar uma estrutura com condições de ter 2,1 mil alunos. A mensalidade será de R\$ 7 mil mensais, em média. “Nossa meta é ser uma escola com mais de 20 endereços, mas sempre com a mesma identidade. Não serão diferentes escolas”, disse Greenberg. “O Brasil é o grande mercado a ser explorado para a educação.”

No caso do ensino superior, parte do sucesso se explica pelas recentes alterações na legislação. Com o objetivo de ampliar a oferta de cursos, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em junho, portaria que acelera *e flexibiliza* a implantação de cursos superiores na modalidade a distância. A portaria possibilita, segundo o MEC, o credenciamento das instituições de ensino superior (IES) para cursos de educação a distância (EaD) mesmo sem o credenciamento para cursos presenciais. “*A flexibilização abre um horizonte de novas possibilidades para a educação no país, que poderá alcançar locais que antes eram economicamente inviáveis para as instituições de ensino*”, diz Wilson de Matos Silva, reitor do grupo paranaense Unicesumar.

A reprovação pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), em junho, da operação de compra da Estácio pela Kroton Educacional, avaliada em R\$ 5,5 bilhões e que criaria um gigante do setor de ensino no país, é outra notícia que agitou o fértil campo do ensino brasileiro. O casamento entre as duas empresas traria concentração econômica ao mercado, de mais de 30%, diante de um limite estabelecido pelo Cade de 20%. “O veto à fusão caiu como um alento para o setor, já que agora a concorrência está mais protegida”, diz o economista Carlos Monteiro, diretor da Carta Consultoria, especializada em ensino.

No Brasil, *a educação é e continuará sendo um investimento certo* – e de baixo risco. Mesmo com as mudanças nas regras, boa parte das matrículas são feitas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), pelo qual o governo paga a faculdade e o aluno tem 18 meses após formar para começar a devolver o dinheiro.

Além disso, segundo especialistas, em tempos de crise as famílias procuram dar melhores condições de ensino aos filhos, enquanto os alunos em idade universitária lutam para concluir uma boa formação. Nos períodos de pujança econômica, fazem o mesmo para garantir um bom lugar ao sol no mercado de trabalho. *A mesma educação que ajuda a construir um país melhor também pode, do ponto de vista empresarial, dar lucro.*

O crescimento do mercado de ensino privado cria *oportunidades também para bancos e financeiras*. Com um rigor maior do Ministério da Educação e da Caixa para a liberação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituições privadas de crédito se tornaram alternativas aos estudantes que não podem pagar as mensalidades da faculdade.

[...]

Apesar de os programas de crédito terem sido criados para estudantes, eles seguem as mesmas regras praticadas pelo mercado. Quem atrasa as parcelas dos financiamentos paga multa de 2% sobre o valor e juros de mora de 1% ao mês após 30 dias contados a partir do atraso. Se o aluno ficar inadimplente, seu nome pode ser incluído nos órgãos de proteção de crédito, como Serasa e SPC (SEGALLA; MENDES, 2017, grifo meu).

1.3 - Ideário prevalente nas novas propostas de formação

A partir da crise capitalista deflagrada na década de 1970, conforme explica Gentili (1998), houve um:

[...] desmoronamento das expectativas no crescimento sem limite e da confiança na possibilidade teórica e empírica de distribuir democraticamente os frutos desse crescimento [...] [e] os economistas oficiais não hesitaram em reconhecer que a causa de todos os males era também o aparentemente ilimitado crescimento da inflação. Freada esta, os problemas que a acompanhavam desapareceriam tão rápido como haviam chegado. A questão não envolvia (em aparência) muitos segredos (p. 77).

Acontece que, como também explica o autor, tanto em países em que a inflação começou a cair, como nos que a inflação atingiu alturas vertiginosas, em todos eles, os problemas que antes eram associados à inflação, como o desemprego, em vez de desaparecerem, aprofundaram-se. Constatou-se, por um lado, que a inflação não era, *per si*, responsável por todos os males, e, por outro, que o crescimento econômico, diga-se o acúmulo de riquezas (não a sua distribuição), não freava a pobreza e a desigualdade, sendo o desemprego, delas, um dos mais flagrantes indicadores. Isso alterou substancialmente a função econômica atribuída à escola, marcando consequente e profundamente a direção e a natureza das políticas educacionais da virada do século. Finda a promessa do pleno emprego, paulatinamente foi-se esvanecendo a ideia de que à escola cabia a função de formar

[...] o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado, [...] o capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 1998, p. 80).

Ao ponto de os discursos, propostas, objetivos e promessas referenciadas no caráter supostamente integrador da escola, como ainda explicita o autor, desaparecerem no final do século.

Não é que se tenha passado a negar a contribuição econômica da escolaridade. Mas, de uma lógica integradora, pautada na dimensão coletiva (social) das necessidades e demandas, passa-se a uma lógica de teor privatista, com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) que cada pessoa deve *adquirir* para atingir uma melhor posição (uma melhor “empregabilidade”)¹⁶ em um mercado de trabalho, onde não

¹⁶ Compreende-se, como o faz Frigotto (2015), que o termo “empregabilidade”, tal como adentrou o campo da Educação, encerra em si a ideia de algo cuja busca cabe a cada um, exclusiva e individualmente — e não a ideia de um direito. Sendo uma noção que figura — entre outras também recentemente surgidas no campo da Educação — para mascarar um posicionamento acrítico em relação à lógica do capital, neste livro, será sempre usada entre aspas.

há — admite-se, ainda que nem sempre abertamente —, forçosa, estrutural ou, ainda, “endemicamente”, espaço para todos.

Observe-se que, entre 1974 e 1993, mundialmente, as taxas de desemprego só aumentaram:

A taxa média de desemprego (desemprego como porcentagem da força de trabalho) nos países da Europa Ocidental passou de 2,4 no período 1950-1973 para 4,9 na subfase 1974-1983 e 6,8 em 1984-1993. Na Europa Meridional foi, na mesma sequência, 3,6; 6,9 e 12,2 (o caso espanhol foi, nesse período, o mais destacado, passando de uma média de desemprego nos anos 1960-1973 de 2,9, para uma de 9,1 nos anos 1974-1983 e atingindo 19% na década 1984-1993). Nos novos países ocidentais o aumento foi de 2,9% na fase 1950-1973, a 7,8% nos anos 1984-1993. A América Latina, naturalmente, não constituiu uma exceção à regra. O desemprego cresceu durante o período atingindo, em alguns países, dimensões espetaculares. No início da década de oitenta o desemprego urbano chegava a 6,7%, passando a 10,1% em 1985 e estabilizando-se em 8,0% durante os cinco primeiros anos da década de noventa (GENTILI, 1998, p. 87).

E é justamente a partir da década de 1990 que organismos internacionais — como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal), para citar alguns — passam a organizar fóruns, conferências, eventos de grande magnitude, e a publicar documentos prescritivos, como bem demonstram Maués (2014) e Oliveira (2014), cuja tônica é a necessidade de uma formação (seja ela docente ou do “cidadão”) baseada em competências, haja vista ser ela a adequada para o enfrentamento dos novos desafios que marcam a *sociedade do conhecimento* — ou, como já explicitado anteriormente, que marcam o arranjo social resultante da crise do capitalismo

deflagrada nos anos de 1970, em que o *conhecimento*, a *informação* e a *tecnologia* assumem a primazia no sistema produtivo e no setor de serviços, pautados em um regime flexível de acumulação do capital,¹⁷ ou ainda, que marcam o contexto no qual a *tecnologia*, ou seja, as técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos e o *conhecimento* sobre tudo isso, assim como a *informação* sobre a demanda e a concorrência passam a ter fundamental importância.

No que tange às mudanças na formação dos trabalhadores, o documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir — Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado em 1996, é emblemático. Como aponta Oliveira (2014), esse documento, também conhecido como Relatório Jacques Delors (nome do economista e político francês, presidente da Comissão), sintetiza em um conjunto de competências o que fora trazido como “necessidades básicas de aprendizagem” pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), proferida, por sua vez, como síntese das metas para a educação a serem atingidas ao longo dos dez anos subsequentes pelos países signatários — entre eles o Brasil — estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia. O conjunto de competências, ou “os quatro pilares da educação” (título do capítulo onde foram expostas, e como acabaram por ficar popularmente conhecidas), assim foi definido:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma,

¹⁷ É importante observar que, às vezes, o novo “arranjo social”, para usar as palavras de Oliveira (2014), é também chamado de sociedade da informação. A expressão, no entanto, não é a mais usada na literatura educacional. Talvez pelo fato de o termo ‘informação’ não se vincular do mesmo modo à situação ensino-aprendizagem, à necessidade de haver um professor no processo de sua aquisição, como o termo ‘conhecimento’ se vincula.

dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 90, grifo meu).

Da análise mais pormenorizada que Oliveira (2014) faz do Relatório, é importante destacar que o documento justifica a noção de competência (como substitutiva da noção de qualificação) taxando-a como decorrente de uma alteração na natureza do trabalho (mais intelectual e “desmaterializado”), o qual exige, não somente qualificação profissional, mas também uma série de habilidades pessoais, comportamentais, relacionais.

[...] torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer *para compor a competência exigida* — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a *capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos*, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 89, grifo meu).

Embora não conste da análise supracitada, cabe destacar também o futuro vislumbrado pelo documento:

[...] é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro os *déficits relacionais* possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, *com base mais comportamental do que intelectual*. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quan-

to à formação profissional, nos países em desenvolvimento (DE-
LORS, 1998, p. 95, grifo meu).

Nessa mesma direção (de flexibilização, de valorização de competências), foram construídos os documentos balizadores da reforma da educação brasileira iniciada nos anos de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, por exemplo, menciona o termo algumas vezes e, em seu artigo 23 (inalterado até março de 2019), prevê que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, *na competência* e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo meu).

Outros documentos de referência decorrentes desse, como o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (de 2001) — fundamentado no Parecer CNE/CP n.º 009 de 2001 e instituído pela Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002) — e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1997), fazem referência às competências. Nos Parâmetros, diz-se:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o *desenvolvimento de novas competências*, em função de *novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional*, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, *capaz de responder a novos ritmos e processos*. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997, p. 27-28, grifo meu).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, ao dissertar sobre a Educação Básica como um desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), corrobora o mesmo sentido até então dado às competências pelos documentos anteriores:

A compreensão da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente amplia as tarefas dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito às práticas na sala de aula. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de *competências* para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor necessitam ser repensados. Como consequência, precisamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas (BRASIL, 2010, p. 168-169, grifo meu).

Em outro trecho do PNPG (2011-2020), o foco nas competências pode, como destaca Boschetti (2016, p. 22), “respingar [...] na constituição e regulamentação das profissões, quando as responsabiliza pelos entraves à modernização”, quando põe em questão a força do diploma, como se ele perdesse a condição de atestado de competência alcançada por meio de uma boa (adequada) formação. Segundo o documento,

A modernização da educação superior é particularmente dificultada pela estrutura de regulamentação profissional, em que os interesses corporativos prejudicam o reconhecimento de formações inovadoras, e o diploma tem primazia sobre a competência (BRASIL, 2010, p. 192).

Ainda que a discussão sobre o modo como a noção de competência cunhada pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1993, 1996, 1997, 1999) foi apropriada pela normatividade brasileira possa contri-

buir sobremaneira para o campo educacional — uma vez que, de fato, obras do autor serviram de referência, por exemplo, para a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) —, interessa aqui, considerando o objetivo deste trabalho, entender o sentido do termo, na maneira como foi usado, e seus desdobramentos para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Em outras palavras, uma questão que se coloca é: que desdobramentos a noção de competência tal como tem sido prescrita tem trazido para os professores do Brasil? Além dessa, por outro lado, a despeito da legitimidade da afirmação de que a profissão docente é uma profissão fortemente marcada pela dimensão relacional, interpessoal, seria a relação professor-aluno fator preponderante (de maior peso) para o (bom ou mau) desempenho dos estudantes? Ou, sendo (a relação professor-aluno), de fato, um nexos fundamental da atividade educativa, diante da ausência de outras condições também essenciais, a dimensão relacional acaba por se tornar o único “conector” viável, alcançável, “a mão”, possível para se restabelecer, na prática, a situação (que é relacional) ensino-aprendizagem? A escola e as instituições de ensino, tal como concebidas e concretizadas, perderam o sentido para os seus alunos somente pelo “fato” de a questão relacional ser mal trabalhada, pela obsolescência das disciplinas, que são ensinadas isoladamente, ou, diferentemente e sobretudo, porque no estágio atual do sistema econômico em que vivemos necessariamente as desigualdades recrudescem e ter uma boa formação deixou de ser garantia de ascensão social? Parece haver, minimamente, uma incongruência entre a valorização da dimensão relacional nos discursos oficiais, e mesmo na sua apropriação pelo campo educacional e pelo senso comum, e o alastramento de cursos na modalidade a distância (EAD), por exemplo. Como explicar essa coexistência, a existência simultânea de elementos tão incompatíveis, que se “contraditam”?

Tais questões parecem encontrar resposta no atrelamento do que Souza e Sarti (2014, p. 98) identificam como “argumento da incompetência”, isto é, o raciocínio de que “a qualidade do ensino é bai-

xa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente” — raciocínio esse presente na letra das políticas educacionais, na literatura educacional e em representações de agentes escolares —, e a visão essencialmente negativa sobre os professores, que passou a vigor, segundo as autoras, a partir da emblemática publicação de Guiomar Namó de Mello, em 1982, de “Magistério de 1.º Grau: da competência técnica ao compromisso político”. Souza e Sarti explicam que a referida publicação inspirou a realização de outros trabalhos que, mesmo sem essa intenção, contribuíram para “uma *visão homogênea* sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados” (p. 101-102, grifo das autoras). Essa visão “homogênea” dos professores, dessa imensa camada de profissionais (cujos salários, na rede pública, como já mencionado, representam o maior percentual de gastos com educação), ajudou a desviar a atenção direcionada à escola e ao sistema educacional, para o professor e para a sua prática. Desvio que foi ganhando força, à medida que as explicações sobre o fracasso escolar de crianças das classes populares, baseadas na chamada Teoria da Carência Cultural, e cujo foco estava nos alunos e em suas famílias, começaram a ser criticadas. Quer dizer, esse atrelamento ideológico (ideológico, porque camufla incongruências, contradições) permite que, ao mesmo tempo, desqualifique-se a formação existente, ora taxada como inadequada (rígida, não voltada para competências) e de pouco valor (pondo em dúvida a importância do diploma que a atesta), ora taxada como insuficiente, sendo necessária, então, mais formação, porém, em outros moldes. Em moldes de um mercado formativo, com produtos e serviços diversos, que, seguindo ainda a análise proposta por Souza e Sarti (2014), tem-se alastrado para a preparação de um professor competente, um professor, conforme o já citado Parecer CNE/CP n.º 009 de 2001, autônomo, responsável, cooperativo e reflexivo, que revele uma maior:

[...] compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, res-

ponsabilidade pelas opções feitas. [...] que saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (CNE, 2001, p. 29).

Desse modo, em conformidade com a transmutação, apontada por Gentili (1998), da função atribuída à escola (que deixa de formar para integrar e passa a formar indivíduos para disputar empregos disponíveis nos cada vez mais exigentes mercados laborais), espera-se também dos professores que eles sejam responsáveis pela própria aprendizagem durante a vida profissional, e que identifiquem, eles mesmos, suas necessidades formativas em face das demandas crescentes e mutáveis (da docência). Quer dizer, espera-se dos professores que se tornem aptos — para escolher — imersos em uma espécie de “neo-darwinismo social”, onde a competência é algo tido como atributo pessoal, e não como algo socialmente construído (SOUZA, 2013) — no

[...] buffet self service de cursos de curta duração e oficinas [o] que lhes possibilitem entrar em contato com outras (novas) ideias para o ensino: um menu à la carte de especializações e títulos acadêmicos de durações e formatos bastante variáveis; ou o prosaico e econômico menu executivo que integra os chamados ‘sistemas de ensino’. São várias as possibilidades para que os professores se mantenham atualizados profissionalmente [...] (SOUZA e SARTI, 2014, p. 107).

II

A pesquisa

2.1 - Objetivos, questões em foco e relevância da pesquisa

A formação docente de Nível Superior (graduação) para atuação na Educação Básica, embora já reivindicada na década de 1930 pelo movimento escolanovista (XAVIER, 2002 apud ALVES, 2007), foi efetivamente requerida pela mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.396/96, art. 62)¹⁸, que ainda admite, porém, a formação em curso Normal do Ensino Médio para atuação docente na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A nova exigência, como explica Gatti (2010), implicou a proposição de alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores — entre elas, a postulada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que propôs que os cursos de Pedagogia se tornassem licenciaturas e tivessem como atribuição a formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a formação para atuação no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores. Tal alteração, aliada a uma longa lista de ori-

¹⁸ Houve duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores: a de 1961 (n.º 4.024/61), que, em seu artigo 59, exigia formação docente em cursos de Nível Superior (somente para atuação na etapa que corresponde ao atual Ensino Médio); e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (n.º 5692/71), que, nos artigos 30 e 77, postulava preferência por habilitação específica em curso de Nível Superior, em nível de graduação (licenciatura de 1.º grau em curso de curta duração), para a formação do professor com vistas a atuar no ensino de 1.º grau (1.ª a 8.ª séries) e 2.º grau. Diz-se “preferência” porque a Lei permitia (art. 77) formação aquém da estipulada no art. 30, em caso de a oferta de professores habilitados não bastasse para atender a demanda por ensino.

entações contidas na própria Resolução, trouxe, segundo a autora, dificuldades para o desenvolvimento curricular desses cursos. Além disso,

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 1358).

Tais condições ensejam “uma disputa acerca da definição sobre onde, quando e como deve ser realizada tal formação [a dos professores da Educação Básica] e, sobretudo, a quem compete tal tarefa” (SOUZA; SARTI, 2014). Nesse campo de disputa, é importante observar que o número de docentes com mestrado (em diversas áreas) na Educação Básica tem crescido significativamente nos últimos anos. O Quadro 2, com dados do Censo Escolar¹⁹, mostra que o número de docentes com mestrado subiu de 18.129, em 2006, para 48.073, em 2015. Os dados são do Censo 2007 e do Censo 2016. A partir do mesmo quadro, pode-se notar que, entre as regiões do Brasil, a Sudeste atingiu o maior número de docentes com mestrado atuantes na Educação Básica: 19.543.

¹⁹ Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação, o Censo Escolar é uma coleta anual de informações da Educação Básica, realizada em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Quadro 2 – Número de docentes com mestrado e com doutorado atuantes na Educação Básica no Brasil em 2006 e 2015

ANO	CURSO	DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (POR REGIÃO)					DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (NO BRASIL) ²⁰
		N	NE	CO	S	SE	
2006	mestrado	786	2.620	1.146	4.505	9.086	18.129
	doutorado	108	446	122	470	1.623	2.765
2015	mestrado	2.604	10.491	4.012	11.461	19.543	48.073
	doutorado	423	1.531	571	1.779	3.758	8.061

Fonte: Censo Escolar 2007 e Censo Escolar 2016 – Inep

Já entre os estados da região Sudeste, lócus deste estudo, o que atingiu o maior número de docentes com mestrado atuantes na Educação Básica foi São Paulo. Em seguida, o Rio de Janeiro (como mostra o quadro a seguir):

Quadro 3 – Número de docentes com mestrado e com doutorado atuantes na Educação Básica por estado da Região Sudeste do Brasil em 2006 e 2015

ANO	CURSO	REGIÃO SUDESTE			
		Espírito Santo	Minas Gerais	Rio de Janeiro	São Paulo
2006	mestrado	383	1.962	2.657	4.098
	doutorado	46	320	530	727
2015	mestrado	1.292	4.751	5.897	7.659
	doutorado	240	946	1.232	1.347

Fonte: Censo Escolar 2007 e Censo Escolar 2016 – Inep

Apesar do expressivo crescimento do número de docentes com mestrado atuantes na Educação Básica, consultados o Banco de Teses

²⁰ O número total de docentes com mestrado e de docentes com doutorado no Brasil difere da soma dos números de docentes com mestrado e dos números de docentes com doutorado por região. Isso porque há docentes que atuam em mais de uma região. O mesmo ocorre quando somados os números de docentes por estado da Região Sudeste (Quadro 3): a soma extrapola o número total contido no Quadro 2. Isso porque há docentes que atuam em mais de um estado da Região.

e Dissertações da Capes, o Google Acadêmico e a Pesquisa Integrada disponibilizada pela Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio, observou-se que não se consolidou uma produção:

- sobre os objetivos com que os docentes da Educação Básica buscam o mestrado acadêmico e as motivações que os impelam a essa busca;
- voltada a averiguar se tais objetivos condizem com o(s) preceituado(s) na documentação balizadora desse tipo de pós-graduação no Brasil;
- direcionada a observar se, concluído o mestrado, o(s) objetivo(s) dos egressos²¹ que se mantiveram na Educação Básica são alcançados;
- dirigida a identificar o que, na visão dos egressos, contribuiu/interferiu, enquanto faziam a pós-graduação, para o alcance ou para o não-alcance dos seus objetivos.

A presente pesquisa pretendeu encontrar respostas para as questões supracitadas, até então não profundamente estudadas. A delimitação do campo de pesquisa — a saber, egressos do mestrado acadêmico em Educação, em detrimento de um estudo que partisse dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* em geral — deveu-se a quatro razões.

Em primeiro lugar, optou-se por egressos *do mestrado* (e não do mestrado e do doutorado), acreditando-se ser o mestrado a via de acesso mais frequente à pós-graduação *stricto sensu* acadêmica no Brasil. Embora dados oficiais a esse respeito não tenham sido encontrados, para o recorte adotado para esta pesquisa, supomos bastar que, ao menos os docentes da Educação Básica procurem com maior frequência o mestrado, pois, conforme mostrado nos Quadros 2 e 3, o número de docentes-mestres (docentes com mestrado) é bem maior que o número de docentes-doutores (docentes com doutorado), em todas as regiões do Brasil (Quadro 2) e em todos os estados da Região Sudeste (Quadro 3).

²¹ O termo ‘egresso’ será usado para designar os indivíduos que concluíram o mestrado e obtiveram o título de mestre.

Em segundo lugar, optou-se pelo mestrado *acadêmico* porque, diferentemente do que ocorre com o mestrado profissional, o acadêmico é uma modalidade de mestrado que não se vincula clara ou diretamente à atuação profissional fora da Academia ou do Ensino Superior. O que sugere a necessidade de se investigar, inclusive, por que motivo(s) docentes da Educação Básica permanecem atuando, após concluir o mestrado acadêmico, no mesmo nível de ensino.

A esse respeito, cabe destacar que a pós-graduação *acadêmica* ainda é balizada pelo Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, do antigo Conselho Federal de Educação. Segundo o documento, considerado o marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira, a pós-graduação *stricto sensu* ('acadêmica', uma vez que ainda não existia a 'profissional') destina-se à "formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores" (CAPES, 1965). A função preparatória desse tipo de pós-graduação (voltada para a atuação no Ensino Superior) faz-se muito evidente no trecho:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação *constitui imperativo da formação do professor universitário*. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e consequentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de *treinamento adequado do professor universitário*. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (CAPES, 1965, grifo meu).

Já o mestrado profissional, regulamentado até 2017 pela Portaria Normativa n.º 17 da Capes, de 28 de dezembro de 2009,²² conforme exposto em seu art. 5.º, Parágrafo único,

[...] terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, *visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional* (BRASIL, 2009, grifo meu).

Ou seja, diferentemente da pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, a pós-graduação *stricto sensu* profissional, até 2017, ano em que foi elaborado o projeto desta pesquisa, e posterior ao recorte temporal por ela proposto (2007-2016), visava clara e eminentemente à aplicabilidade do conhecimento em campo profissional.

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, *visando atender demandas* sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, *atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos* com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

²² Segundo informa o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), os mestrados profissionais existem no Brasil desde a segunda metade da década de 1990. De fato, a primeira regulamentação dessa modalidade de mestrado deu-se pela Portaria Capes n.º 47, de 17 de outubro de 1995, relacionada ao “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu* Estrito em Nível de Mestrado”. Tal portaria foi revogada pela Portaria Capes n.º 80, de 16 de dezembro de 1998. Essa, por sua vez, foi revogada pela Portaria Normativa MEC n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, também revogada, posteriormente, pela Portaria MEC n.º 389, de 23 de março de 2017. À última, foi acrescida para a regulação do mestrado (e doutorado) profissional, a Portaria Capes n.º 131, de 28 de junho de 2017. A segunda foi revogada pela Portaria Capes n.º 60, de 20 de março de 2019, que, juntamente com a Portaria MEC n.º 389 regulam, atualmente, o mestrado profissional (assim como o doutorado profissional).

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para *agregar competitividade e aumentar a produtividade* em empresas, organizações públicas e privadas.

[...] (BRASIL, 2009, grifo meu).

Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente:

I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente *e aplicação orientada para o campo de atuação profissional* (BRASIL, 2009, grifo meu).

A questão da aplicabilidade, que marcava o texto de regulamentação do mestrado profissional vigente até 2017, fora colocada também pelas palavras do antigo Diretor de Avaliação da Capes, Renato Janine Ribeiro:

[...] o mestrado profissional (MP) é um título terminal²³, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional (CAPES, 2007).

²³ Recentemente, a Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, instituiu o doutorado profissional. Desse modo, o mestrado profissional deixou de ser um título terminal.

A caracterização da pós-graduação *profissional* apresentada pela referência normativa citada acima minimiza a margem de dúvidas no tocante aos objetivos do profissional que buscou esse tipo de formação (no período de vigência da norma e no recorte proposto por esta pesquisa), uma vez que a formação se voltava diretamente para a “solução de problemas”, para “demandas”. O que, de fato, não seria possível identificar de antemão eram os problemas e as demandas de cada categoria profissional em particular, que impeliram seus membros à busca por esse tipo de formação, e mesmo as motivações individuais (pessoais, íntimas) de cada profissional quando se dispuseram a cursar uma pós-graduação que visava “melhorar a eficácia e a eficiência”, “agregar competitividade e aumentar produtividade” em organizações públicas e privadas. Um “mapeamento” dessas motivações e objetivos poderia vir a se constituir como objeto de investigações futuras. Optou-se, neste momento, pela investigação daquilo que, com base na referência normativa do mestrado acadêmico, parece, de início, discrepante; assim como pela investigação do “tipo” de mestrado que se consolidara, ao longo dos seus mais de 50 anos de existência, como única opção de formação para docentes em patamares mais elevados.

Acrescente-se ainda que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) vigente — cujo objetivo é “definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil” no período 2011-2020 — no que se refere à Educação Básica, recomenda:

[...] a ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena [...]; ampliação dos editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica,

como PRODOCÊNCIA,²⁴ PIBID,²⁵ Novos Talentos,²⁶ entre outros [...]; ampliação da interação dos programas de pós-graduação e da Universidade Aberta do Brasil²⁷ com os cursos de licenciatura, no sentido da promoção da melhoria da qualidade da formação dos professores; ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores

²⁴ O Prodocência, Programa de Consolidação das Licenciaturas, conforme consta do portal do Ministério da Educação, “visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica”. Seus objetivos, também conforme consta do Portal, são “contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁵ O Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado pelo Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, conforme consta do portal do Ministério da Educação, “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁶ O Novos Talentos, Programa desenvolvido pela Capes em 2010, tem como objetivo, conforme consta do portal do Ministério da Educação, “apoiar propostas dessas instituições para a realização de atividades extracurriculares com professores e alunos da educação básica. Os inscritos no programa Novos Talentos propõem cursos, oficinas ou atividades equivalentes, que devem desenvolvidas, necessariamente, no período de férias das escolas públicas ou em horário que não interfira na frequência dos estudantes”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34685>>. Acesso em: 10 de abr. 2019.

²⁷ Segundo informa o site da Capes, “a Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article>>.

da Educação Básica (PARFOR);²⁸ estímulo à participação de cursos de pós-graduação de outras áreas do conhecimento além da Educação nas questões relativas à melhoria da qualidade da educação básica; estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na educação básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania (pp. 298-299).

Ou seja, não inclui em suas ‘diretrizes, estratégias e metas’ ou em suas ‘recomendações’ a pós-graduação stricto sensu como alternativa formativa para os docentes da Educação Básica.

Documento aprovado mais recentemente pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) parece incorporar a tendência que ora se apresenta de docentes da Educação Básica procurarem a pós-graduação. O documento, em determinadas passagens, trata especificamente da pós-graduação stricto sensu, e diz da intenção de ampliar o número de mestres e doutores no país, mas só evidencia que a meta envolve os docentes da Educação Básica, quando, no anexo intitulado “Metas e Estratégias” do PNE (2014-2024), onde são estabelecidas estratégias relacionadas a metas, na estratégia 18.4, sugere que passe a serem previstos “nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu”. No quadro a seguir, as metas e as correspondentes estratégias que, no documento, referem-se à Pós-Graduação:

[ticle?id=7836](#)>. Acesso em 13 out. 2017.

²⁸ Segundo informa o portal do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), “em vigor desde 2009, [...] abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em 13 out. 2017.

Quadro 4 – Metas e estratégias do PNE (2014-2024) referentes à Pós-graduação

META	ESTRATÉGIA RELACIONADA
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos.
Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.16. incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.	5.6. promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização.
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.	12.12. consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.	13.5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.	14.1. expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;
	14.3. expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;
	14.4. expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
	14.6. ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
	14.7. manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
	14.8. estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências;
	14.9. consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação	16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo

duação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	do para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica.
Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.4. prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu.

A terceira razão para dirigir o foco para os docentes atuantes na Educação Básica egressos do mestrado *em Educação* se deve ao expressivo número de docentes dessa etapa de ensino que procuram o curso. Forte indício (anterior ao trabalho de pesquisa aqui propriamente desenvolvido) é o que consta na página oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro²⁹. Em 2014, por exemplo, 41 estudantes concluíram o mestrado. Desses, 35 apresentaram 55 inserções profissionais no quadriênio 2013-2016, sendo 40 na Educação Básica³⁰. Em 2015, dos 38 mestres que se formaram no Programa, 34 informaram 50 inserções profissionais, sendo 33 na Educação Básica. E, em 2016, dos 47 mestres titulados, 41 informaram 67 inserções profissionais, sendo 54 vínculos com a Educação Básica. Apesar de esses dados não precisarem a etapa original de ensino dos egressos (antes de fazerem ou enquanto faziam o

²⁹ Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/ppge/ppge-pessoal-exalunos.html>>. Acesso em 20 out. 2017.

³⁰ Os dados são da página oficial na internet do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Disponíveis em: <www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-pessoal-exalunos.html>. Acesso em 20 out. 2017.

mestrado), eles mostram que muitos atuam na Educação Básica (têm formação compatível para essa etapa de ensino).

É pertinente observar que o número de programas de pós-graduação em Educação também cresceu significativamente. O quadro abaixo mostra o crescimento, comparando 2006 a 2016:³¹

Quadro 5 – Número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil em 2006 e em 2016, segundo a Capes

ANO	PPGE	QUANTIDADE DE PPGEs	QUANTIDADE DE PPGEs (POR REGIÃO)					QUANTIDADE DE PPGEs (NO BRASIL)
			N	NE	CO	S	SE	
2006	mestrado acadêmico (somente)	44	3	11	7	19	38	78
	mestrado e doutorado acadêmicos	34						
2016	mestrado acadêmico (somente)	54	12	32	16	42	70	172
	mestrado profissional (somente)	44						
	mestrado e doutorado acadêmicos	74						

Fonte: BRASIL (2016)

Em 2006, havia um total de 78 programas de pós-graduação em Educação. Desses, 44 com mestrado acadêmico (somente), e 34 com mestrado e doutorado (acadêmicos). Em 2016, o número de programas que oferecem somente o mestrado acadêmico aumentou para 54, e de programas com mestrado e doutorado, para 74.

Cabe destacar que o primeiro programa de pós-graduação com mestrado profissional na área de Educação, após a vigência da Portaria Normativa n.º 17 da Capes, foi instituído pela Universidade Federal de

³¹ Os anos 2006 e 2016 correspondem, cada um, aos anos finais das Avaliações Capes relativas ao triênio 2004-2006 (Avaliação 2007) e ao quadriênio 2013-2016 (Avaliação 2017), respectivamente.

Juiz de Fora (UFJF) em 2010. Intitula-se Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública e, segundo informa sua página oficial na internet,³² destina-se a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da Educação Básica pública, em exercício. Depois desse Programa, mais 43 programas foram criados até o ano de 2016, e mais cinco foram aprovados pela Capes até março de 2017.

O quarto motivo para o campo se constituir de egressos do mestrado *acadêmico* em Educação se vincula à própria localização e viabilidade do trabalho de pesquisa. Já considerado o expressivo aumento do número de docentes da Educação Básica com mestrado na Região Sudeste e, em especial, no estado do Rio de Janeiro (onde se situa o Programa de Pós-Graduação de onde parte a investigação), e considerado que existem apenas dois mestrados profissionais em Educação efetivamente situados no estado do Rio de Janeiro³³ — um, em Práticas de Educação Básica, ministrado no Programa de Mestrado Profissional Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II, cuja aprovação pela Capes ocorrera em 2012; outro, em Ensino em Educação Básica, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-Uerj), cuja aprovação pela Capes ocorrera em 2013 (ambos ainda muito novos, e com egressos cujo tempo de atuação após a conclusão do curso é ainda diminuto para considerá-lo indicativo de permanência na Educação Básica) —, a opção por ter como campo os egressos do mestrado do “tipo” acadêmico figurou mais coerente e exequível.

Desse modo, e também para evitar a extensão exagerada do campo de investigação, optou-se por trabalhar com egressos do mestrado de três programas de pós-graduação em Educação (um federal, um estadual e um comunitário) situados no município do Rio de Janeiro: PPGE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pro-

³² Endereço eletrônico da página oficial do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): <www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em 08 out. 2017.

³³ Excluem-se dessa afirmação os mestrados profissionais voltados para o ensino de disciplinas específicas.

PEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj); e PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E, para que o fator tempo contribuísse para uma boa consistência na análise, trabalhou-se com uma década: 2007-2016.

2.2 - Contribuições da literatura precedente

Como dito anteriormente, uma literatura que envolvesse o tema das motivações e objetivos de professores da Educação Básica que procuram a formação *stricto sensu* foi escassamente encontrada.

O levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, do Google Acadêmico e da Pesquisa Integrada disponibilizada pela Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio, utilizou, ora isoladamente, ora de maneira combinada, os descritores: mestrado, mestrado em educação, educação básica, formação continuada, pós-graduação, pós-graduação *stricto sensu* e professores-mestres.

A única tese encontrada data de 2008; as quatro dissertações: duas datam de 2008, uma de 2012, e outra de 2013. Os demais trabalhos acadêmicos encontrados — entre teses, dissertações e artigos publicados em periódicos — focalizam, cada um a seu modo, diversos aspectos da pós-graduação no Brasil. Porém, nenhum deles trata dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, atuantes na Educação Básica.

A revisão que se segue tem como base a bibliografia encontrada e disposta no quadro a seguir: primeiramente, sob o critério cronológico de publicação (da mais antiga para a mais recente). Porém, quando o ano de publicação foi coincidente, deu-se prioridade à que contém, em seu objeto de pesquisa, a especificidade da pós-graduação em Educação. Depois, para a que direciona a pesquisa para a Região Sudeste — uma vez que é nesse contexto, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, onde se situa o campo de investigação.

Quadro 6 – Tese e dissertações que tratam dos egressos da pós-graduação stricto sensu atuantes na Educação Básica

	ANO	TESE/ DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2008	dissertação	ROSA, Marli Aparecida	MAZZILLI, Sueli	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores de língua portuguesa
2	2008	dissertação	PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo	LÜDKE, Menga	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica
3	2008	tese	SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro	BARBOSA, Ivone Garcia	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia
4	2012	dissertação	SILVEIRA, Clarice Santiago	NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	A formação em pesquisa no mestrado em Educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica
5	2013	dissertação	BARREIROS, Dayse Kelly	SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro	Universidade de Brasília (UnB)	Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da Educação Básica

Além do tema mais amplo, a tese e as quatro dissertações têm em comum o foco nas contribuições da formação alcançada por meio da pós-graduação stricto sensu (do tipo acadêmica) para a Educação Básica (em termos de relação dos docentes com seus alunos e pares; de valorização pessoal; de gestão e de organização do trabalho pedagógico, de contextualização de conteúdo para aproximá-lo da realidade do aluno etc.). Nenhuma delas tem como foco principal de investigação os objetivos da presente pesquisa.

Dois trabalhos (conforme mostrado no Quadro 5) abordam especificamente o mestrado acadêmico em Educação: a dissertação de Marli Aparecida Rosa, intitulada “Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores de língua portuguesa”, defendida em 2008; e a dissertação de Clarice Santiago Silveira, “A formação em pesquisa no mestrado em Educação: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica”, defendida em 2012.

A dissertação de Marli Aparecida Rosa (2008), embora foque nas contribuições do mestrado em Educação, em especial nas contribuições do curso para a formação de professores de língua portuguesa, ainda assim, reserva um capítulo às “Motivações e expectativas em relação ao mestrado em Educação”. A análise que faz (não muito extensa e sem citações diretas dos depoimentos colhidos³⁴) de quatro entrevistados — docentes³⁵ com formação em Letras, com mestrado em Educação e atuantes na Educação Básica da Rede Pública Estadual da Baixada Santista (os participantes de sua pesquisa) — conclui que

O reconhecimento de associar conhecimentos educacionais e pedagógicos para qualificar o trabalho docente trouxe como consequência a busca pelos cursos de mestrado em Educação por professores de Língua Portuguesa, um espaço privilegiado para este fim (ROSA, 2008, p.8, grifo meu).

[...] pode-se perceber a constante reflexão dos docentes sobre prática cotidiana e, ao mesmo tempo, o reconhecimento pelos mesmos da *insuficiência em relação à formação inicial* para o seu desenvolvimento profissional e necessidade de obter um conhecimento melhor sobre as questões educacionais (ROSA, 2008, p. 59, grifo meu).

³⁴ Trechos dos depoimentos só aparecem em quadros construídos para a sistematização dos dados no Apêndice da dissertação.

³⁵ Cabe esclarecer que, embora a autora utilize em sua dissertação o termo “universitários” para caracterizar os docentes participantes de sua pesquisa, fica claro ao longo do trabalho que o termo pretende designar os “licenciados”, ou seja, os docentes que fizeram licenciatura (no caso, em Letras) e não ou exclusivamente o ensino Normal (de Nível Médio).

Analizando as motivações dos docentes de Língua Portuguesa a procurarem o Mestrado em Educação como alternativa de formação, é possível reconhecer que estes educadores vislumbravam nesta iniciativa a possibilidade de *aprofundar a dimensão reflexiva da docência* (ROSA, 2008, p. 73, grifo meu).

Já a dissertação de Clarice Santiago Silveira (2012), focada nas contribuições da formação em pesquisa (proporcionada pelo mestrado) para a prática pedagógica e profissional na Educação Básica, trata das motivações dos docentes desse nível de ensino para procurarem o mestrado no subitem “Motivação do ingresso no Mestrado”, relacionado ao item “Formação no Mestrado: motivações, aprendizagens e avaliação dessa experiência formativa em pesquisa”, dentro do capítulo que apresenta os achados da pesquisa. Segundo a análise que faz dos quatro docentes selecionados por questionário³⁶ para terem suas aulas observadas e serem entrevistados, foram encontradas:

[...] motivações variadas dos professores para ingressar em curso de mestrado em Educação. [...]

[...] três professores apontam como motivação a busca por ampliar o “leque de conhecimentos”, aprofundar análise, enfim, ter um conhecimento mais rebuscado que acreditam ser proporcionado pelo Mestrado. Ao contrário do que comumente se costuma pensar, nem sempre a progressão salarial costuma ser a principal ou única motivação para se buscar um curso de mes-

³⁶ A investigação envolveu dez docentes egressos do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre os anos de 2006 (ano de formação da primeira turma de Mestrado da UECE) e 2009, e atuantes na Educação Básica há, pelo menos, um ano após a conclusão do mestrado. A aplicação do questionário permitiu a seleção de um docente por “esfera educacional” (municipal, estadual, federal e particular) e, ao mesmo tempo, daqueles “mais ativos em atividades de pesquisa dentro do universo dos professores de sua esfera educacional” (SILVEIRA, 2012, pp. 87-88). Inicialmente, tentou-se contato com 31 egressos que registravam atuação na Educação Básica em seu currículo Lattes. Desses, 15 não estavam mais em sala de aula da Educação Básica; estavam “em cargos de gestão escolar ou em cargos burocráticos na Secretaria de Educação do Estado ou Município, lecionando em Ensino Superior tanto em instituições públicas como privadas, na formação de professores de Educação Básica ou, ainda, afastados das atividades para cursar doutorado” (p. 87).

trado, *como podemos observar, pelo menos, nestes relatos dos professores egressos do curso.*

A trajetória descrita por esses docentes remete à busca de uma formação contínua ao longo da docência. [...]

[...] Entre os professores, há, também, um [quarto entrevistado] [...] [cuja] motivação por ingressar em curso de Mestrado sempre existiu, e, para isso, uma trajetória de formação em pesquisa foi traçada ainda durante a graduação, que desse azo a esse ingresso. Nesse caso, a experiência que ensejou essa trajetória em pesquisa foi a Iniciação Científica. O contato com projetos de pesquisas durante a experiência de Iniciação Científica fortaleceu a vontade de desenvolver uma pesquisa individual, que tivesse sua visão, ou que respondesse ao seu desejo de pesquisar determinado tema. O curso de Mestrado lhe daria a oportunidade de ser pesquisador e realizar essa atividade de maneira mais individualizada. Além disso, a *intenção de lecionar no ensino superior* também motivou a decisão de ingressar em um curso de mestrado [...] (SILVEIRA, 2012, grifo meu).

A partir da leitura das duas dissertações, pode-se dizer que, embora não centrem a investigação nas motivações e objetivos dos docentes da Educação Básica para cursarem o mestrado em Educação — questão central da pesquisa que ora se apresenta —, elas fornecem pistas sobre dimensões que devem ser consideradas no aprofundamento da questão: trajetória profissional, condições da formação inicial, qualificação do trabalho docente e reflexividade docente.

Focada nos professores-mestres do Colégio Pedro II — fundado em 1837, uma das mais tradicionais instituições públicas de Educação Básica do país —, a dissertação de Vanessa C. M. Portella, intitulada “Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica” (defendida em 2008), coloca como critério de maior peso para o recorte de seu objeto de pesquisa a intenção de se aprofundar na compreensão daquela realidade:

Na base de uma investigação qualitativa, tenho como pressuposto buscar mais a compreensão da realidade estudada e me-

nos sua generalização, podendo esta última ocorrer de forma naturalística (Stake, 1983; Erickson, 1989), isto é, o leitor, ao confrontar suas experiências com a pesquisa, poderá constatar semelhanças e então fazer suas próprias generalizações, chegando às suas conclusões. Da mesma forma, a verossimilhança da pesquisa não está na quantidade de depoimentos obtidos e sim no(s) sentido(s), no(s) significado(s) que os depoentes atribuem à experiência que vivenciaram por sua formação no mestrado (PORTELLA, 2008, p. 34).

Apesar de não priorizar a generalização dos resultados, a autora teve o cuidado de escolher uma unidade escolar onde a quantidade de professores-mestres e de professores que estavam investindo no mestrado na época da pesquisa fosse semelhante ao contexto mais amplo da instituição como um todo (Colégio Pedro II). O referido estudo foi realizado a partir da Unidade Escolar São Cristóvão I: a maior unidade de 1.º segmento (1.º ao 5.º ano) e detentora do maior número de professores-mestres dentre as unidades escolares de Ensino Fundamental I. Contou com a participação de 18 professores-mestres e mais 3 representações institucionais: direção da unidade, chefia de departamento do primeiro segmento e secretaria de ensino, uma vez que sua intenção era também detectar as contribuições do mestrado para a Instituição. E dos 18 mestres, 8 haviam feito mestrado em Educação — os demais, em áreas diversas —, dos quais 12 trabalhavam em regime de Dedicação Exclusiva; 3 possuíam duas matrículas no Colégio; 2 trabalhavam em regime de 40 horas; e 1, no regime de 20 horas. O que significa que, dos 18 participantes, 15 possuíam vínculo empregatício unicamente com a instituição estudada.

Considera-se que a ampliação do “espectro” de instituições da pesquisa, no intuito de averiguar a possibilidade (ou não) de generalização dos resultados já obtidos pelo estudo que focalizou os professores-mestres do Colégio Pedro II, poderia figurar como mais uma contribuição para a pesquisa no campo educacional — o que se pretende conseguir com a presente investigação.

Cabe ressaltar algumas características do Colégio Pedro II, trazidas pela pesquisa de Portella (2008), no intuito de problematizar essa realidade na comparação com outras escolas (inclusive de outras redes de ensino):

- Em 2007, a instituição possuía 890 professores efetivos, dos quais 306 (34,4%) com mestrado (como dito anteriormente, proporção semelhante à da Unidade estudada);
- A instituição permite a mobilidade do professor efetivo para outro segmento de ensino mediante formação específica, tempo mínimo de experiência e avaliação institucional (Portaria n.º 140, de 2006);
- O Colégio oferece um plano de carreira único para os docentes (Lei n.º 8460, de 1992) — independentemente do segmento em que atuam —, plano esse que prevê progressão funcional por tempo de serviço e por investimentos na formação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), sendo que o mestrado confere 25% de aumento no salário.

Quanto às motivações para os docentes pesquisados terem ingressado no mestrado, Portella aponta como principais:

O investimento em si, o gosto pelo estudo, o desejo de aprofundar o conhecimento para aprimorar a atuação no trabalho, melhor compreensão da profissão e da escola, continuação da vida acadêmica, a visualização de outras possibilidades de atuação, melhoria salarial e também o desejo pela pesquisa (2008, p. 56).

Tendo em conta, porém, as características supracitadas do Colégio, cabe destacar da análise implementada por Portella (2008) que, em primeiro lugar, a atuação dos docentes no primeiro segmento do Ensino Fundamental acontece por escolha deles, já que o Colégio permite mobilidade para outro segmento e eles têm formação compatível para atuar no segundo segmento e no Ensino Médio (sendo que o número de pedidos de migração para outro segmento é relativamente

baixo); e que, em segundo lugar, a maioria dos entrevistados enfatizou a importância do plano de carreira (único) para a entrada e para a permanência na Instituição, assim como para a entrada e para a permanência no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

No intuito específico de conhecer o perfil do professor que procura a formação para pesquisa e continua atuando na Educação Básica, a tese de Kátia Augusta C. P. C. da Silva, intitulada “Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia”, em seu terceiro capítulo, aborda duas questões próximas ao que esta pesquisa visa responder: “Que motivos o professor tem para buscar a formação *stricto sensu*?” e “Quais as [suas] aspirações profissionais?”.

A autora oferece, em uma espécie de preâmbulo a um segundo momento de análise, algumas pistas, a partir da tabulação de aspectos de cunho individual, social e da trajetória dos participantes da pesquisa³⁷ como sexo, idade, estado civil, número de filhos, curso de graduação que fez, se fez pós-graduação *lato sensu* etc. Desse modo, aponta, por exemplo, que o número maior de mulheres 66 (72,5%) confirma a feminização que marca a história da profissão e que a autonomia intelectual e profissional associada à pós-graduação *stricto sensu* pode ter um especial sentido para as mulheres do grupo pesquisado; que a maior frequência de docentes com idade entre 25 e 36 anos, faixa etária abaixo dos 45 anos revelados pela Capes (2004-2007) como a idade próxima da qual os pós-graduandos concluem o mestrado, pode ser resultado da pressão por melhores condições de profissionalização decorrentes do mundo do trabalho; pode ser também resultado do abandono, da “aposentadoria precoce” ou da migração de docentes mais velhos (também pós-graduados) para o Ensino Superior.

³⁷ Participam da pesquisa 91 professores, dos 148 mestres e 2 doutores, atuantes nas redes públicas municipal e estadual de Goiânia. Os 91 participantes são todos os que responderam ao questionário da pesquisa. Foram distribuídos 130 questionários (18 professores não puderam ser contatados), mas somente 91 retornaram. Os 148 professores representavam em 2007, segundo a pesquisa, 2,1% do total (15.335) de professores efetivos. Trinta foram selecionados para entrevista.

Em um segundo momento, de análise de dados mais subjetivos obtidos com as respostas dos participantes da pesquisa, a autora reúne as motivações para a busca da formação *stricto sensu* em três eixos: motivação com base epistemológica/ formação continuada (que abarca a necessidade de continuar os estudos, desenvolver uma investigação científica e construir a unidade teoria e prática pela pesquisa), indicada por 130 respondentes³⁸; motivação relacionada a perspectivas profissionais (que abarca busca por melhor qualificação, ingresso na carreira docente de Ensino Superior e continuidade na carreira docente), indicada por 100 participantes; e motivação relacionada à prática profissional (que representa o intuito de encontrar uma solução para um problema vivenciado na escola), indicada por 10 optantes.

Quanto às aspirações profissionais dos professores com formação *stricto sensu* atuantes na Educação Básica, a pesquisa

[...] revela que a grande parte dos professores, 27 sujeitos, aspira dedicar-se à pesquisa, [...] influenciados pela formação no programa *stricto sensu*, aspiração que [...] parece associada também à ideia de deixar o trabalho de sala de aula na educação básica. [...] 03 entrevistados anseiam passar para um cargo técnico; outros 03 querem ser coordenadores; 01 professor deseja se aposentar; 07 docentes querem mudar completamente de trabalho e 16 pretendem deixar a educação básica e ficar apenas no ensino superior. Esse indicativo apresenta um forte desejo de deixar a docência da educação básica, dando preferência em alguns casos, ao trabalho técnico. Entretanto há 11 professores que querem continuar na educação básica (SILVA, 2008, p. 186).

Por fim, a dissertação de Dayse Kelly Barreiros, com o título “Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da Educação Básica”, defendida em 2013 e construída sob a orientação da autora da tese anteriormente comentada, dentro do capítu-

³⁸ Quanto à motivação, o questionário permitia mais de uma resposta (opção) por participante.

lo intitulado “Dialogando com a realidade”, também aborda as motivações e as aspirações profissionais dos professores da Educação Básica que procuraram a pós-graduação *stricto sensu* e se mantiveram atuantes na mesma etapa de ensino após a conclusão do curso. Para a autora, o entendimento sobre as motivações que levam à busca da formação *stricto sensu* assim como o entendimento a respeito das trajetórias profissionais são fundamentais para o seu objetivo central de pesquisa, que é o de analisar os significados e os sentidos que a formação no mestrado e no doutorado têm para o professor da Educação Básica.

Da pesquisa, participaram 52 professores com atuação na rede de Educação Pública da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dos quais 42 mestres e 10 doutores. Os 52 foram os que retornaram os 76 questionários distribuídos em 80 escolas da rede. A rede registrava 612 professores com pós-graduação *stricto sensu*, em 2011, o que representava 2,75% do total de professores efetivos.

Ao analisar o material, Barreiros constrói três eixos temáticos: perfil; trajetória profissional (com enfoque no ingresso na Educação Básica e nos cursos de mestrado e doutorado); e sentidos e significados da formação *stricto sensu*. A questão da motivação, assim como outras questões norteadoras que se aproximam dos objetivos da presente pesquisa — tais como: onde cursou o programa *stricto sensu*? quais as aspirações profissionais? —, são abordadas dentro do eixo temático “perfil”.

Na análise dos dados mais objetivos, tais como sexo, idade, estado civil, número de filhos, curso de graduação que fez, se fez pós-graduação *lato sensu* etc. muito se confirma da tese anterior. Um dado que destoa, porém, é a maior frequência de professores na faixa de mais de 45 anos de idade. E, considerando essa faixa etária e o fato de que a maioria concluiu o curso pouco tempo antes de participarem da pesquisa, Barreiros aventa para a pouca permanência dos docentes com mestrado e/ou doutorado na Educação Básica, pois, argumenta, se fosse diferente, haveria maior número de mestres e doutores mais experientes na rede. Por outro lado, a autora também revela que alguns participantes justificam a permanência na Educação Básica com

o argumento de proximidade da aposentadoria. Por fim, ainda como explicação para a permanência dos docentes com pós-graduação stricto sensu na Educação Básica, a pesquisa aponta para o fato de que, apesar de a expansão do Ensino Superior privado demandar profissionais com pós-graduação stricto sensu para os seus quadros, devido ao setor não oferecer plano de carreira nem salário digno, o docente acaba permanecendo (atuando concomitantemente) na Educação Básica (do setor público), por causa da estabilidade.

A pesquisa ainda revela como motivações mais frequentes para a busca da pós-graduação stricto sensu:

[...] a busca por melhor salário e qualificação; o desenvolvimento de uma investigação científica; e a necessidade de continuar os estudos. Isso demonstra que as motivações estão relacionadas primeiramente às perspectivas profissionais, demonstrando uma aspiração de carreira com melhor condição de trabalho e salário; e à formação continuada, indicando que os professores da educação básica sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e produzir novos na perspectiva da ciência, saindo do senso comum e vislumbrando a pesquisa como possibilidade de formação e transformação da realidade (BARREIROS, 2013, p. 79).

Como aspirações profissionais, a pesquisa revela variadas direções que apontam, com maior representatividade entre os participantes, para a assunção de alguma outra atividade além da de professor da Educação Básica. Em meio a essas aspirações, aparecem: migrar para o Ensino Superior; continuar como professor na Educação Básica e também ser professor no Ensino Superior; continuar na Educação Básica, ocupando cargo técnico e exercendo em paralelo a docência no Nível Superior; atuar na formação continuada de docentes; continuar atuando na formação de formadores; migrar para a docência no Nível Superior (como atividade suplementar); atuar em uma profissão com maior reconhecimento que a docência; aposentar-se o quanto antes; dedicar-se à pesquisa, deixando a sala de aula na Educação Básica; e, com me-

nor representatividade, mudar completamente de trabalho; ser diretor de escola. Nenhum dos participantes apontou como aspiração profissional continuar na Educação Básica com cargo técnico (exclusivamente) ou ser coordenador na Educação Básica.

Diante do exposto, fica claro que, embora em número diminuído, a bibliografia encontrada oferece muitas contribuições para esta investigação. As três últimas pesquisas, em especial, apesar de não se aproximarem pelo campo específico de egressos do mestrado em Educação, aproximam-se dos objetivos desta pesquisa, ao problematizarem a questão da permanência dos docentes da Educação Básica na mesma etapa de ensino, após a conclusão do mestrado ou da pós-graduação *stricto sensu*.

Um diálogo mais aprofundando com as citadas produções será estabelecido no Capítulo 4, na análise dos dados, não perdendo de vista o alerta dado por Mazzotti, ao se referir à revisão de literatura:

Quando enfatizo a importância dessa contextualização do problema por meio do diálogo com estudos anteriores, não me refiro à “revisão de bibliografia” que arrola autores e mais autores, usando a fórmula burocrática “segundo fulano”, para “beltrano”, deixando de fora o autor da pesquisa e não evidenciando sua funcionalidade na discussão dos resultados. Quando falo em diálogo, refiro-me à comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e pertinência do estudo proposto, e, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias (2001, p. 42).

2.3- Delimitação dos conceitos “motivação” e “objetivo”

Ainda que a literatura comentada no item anterior (2.2) não tenha visto necessidade de demarcar os limites conceituais dos termos “motivação” e “objetivo”, opta-se aqui por delimitar tais conceitos,

tendo em vista eles participarem constitutivamente do objeto estudado nesta pesquisa.

Cabe esclarecer que, embora o termo “motivação” seja usado pela psicologia em um sentido bem específico (e dos mais “populares”, se comparado a outros usos científicos, como dele também faz a linguística, por exemplo), seu uso aqui não visa indicar nenhum conteúdo propriamente ou especificamente psicológico. O termo “motivação” foi eleito por não se encontrar nenhum outro termo mais adequado que, no intuito de encontrar respostas para a questão “por que docentes da Educação Básica procuram o mestrado acadêmico em Educação e, após sua conclusão, permanecem na mesma etapa de ensino?”, pudesse abarcar mais a subjetividade dos indivíduos que, por exemplo, abarcam os termos “fator” e “razão”. Importante observar também que, na linguagem corrente, os termos “motivação” e “objetivo” muitas vezes são usados como sinônimos. De fato, a diferença entre seus significados é sutil. Opta-se, portanto, pela inclusão dos dois termos, entendendo que somente um deles não abarca o leque de significados possíveis envolvidos na questão aqui estudada, e que seu uso de maneira exclusiva poderia, de antemão, prejudicar a pesquisa. Cabe esclarecer ainda que não se busca “o que” os participantes investigados entendem por “motivação” ou por “objetivo”, mas entender o mais amplamente possível por que buscaram e concluíram o mestrado em Educação, e por que permaneceram atuantes na Educação Básica após concluírem o curso.

Desse modo, optou-se nesta pesquisa pelo uso do termo “motivação”, dentro de uma perspectiva interativa, sintetizada por Dortier (2010), e segundo a qual “os fatores da motivação são sempre diversos, mutáveis, e estão relacionados às características do indivíduo e do meio (organização, sociedade de origem...)”, sendo a motivação aquilo que incentiva uma pessoa a realizar determinada(s) ação(ões), assim como a persistir nela(s), até alcançar seu(s) objetivo(s). Em decorrência da acepção anterior, por “objetivo”, entende-se aquilo que se pretende alcançar quando se realiza(m) ação(ões). Nesse sentido, um plano de carreira, por exemplo, pode servir como uma *motivação* para se

buscar um nível mais alto de escolaridade vinculado a — o *objetivo* de — um salário, vencimento ou uma remuneração³⁹ também mais elevado(a). Do mesmo modo, certos questionamentos profissionais ou mesmo anseios pessoais podem servir como *motivação* para a busca de um maior aprofundamento em determinados conhecimentos que possibilite — o *objetivo* de — migração para outro segmento de ensino.

Demarcados, portanto, os limites conceituais de “motivação” e “objetivo”, cabe a apresentação da hipótese que pôde ser desenvolvida pela presente investigação.

2.4- Hipótese

Até o momento, muito resumidamente, viu-se que:

- Na contemporaneidade, o acúmulo de capital continua se dando pela apropriação dos valores produzidos pelo emprego do trabalho alheio, pela exploração, porém por uma exploração mais aprofundada, que reclama a seu serviço a “subjetividade” do trabalhador e precariza ainda mais suas condições laborais, assim como a ele mesmo;
- O trabalho mais intelectual, qualitativo, abstrato, imaterial — tendência crescente (porém não predominante), tendo em vista as mudanças tecnológico-informacional-digitais —, desenvolve-se imbricado com os trabalhos materiais e não deixa de participar da lógica da acumulação, do cálculo do tempo social médio de trabalho para a configuração de valor, não implicando uma perda de centralidade do trabalho. Quer dizer, nem o trabalho vivo se tornou residual, nem o trabalho mais intelectual deixa de participar da lógica da acumulação de capital (ambos são estruturais);

³⁹ Recebem salário os empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); recebem vencimento os que exercem cargo público; e recebem remuneração os que prestam serviço.

- A pauta da flexibilização abrange não somente a produção, mas a legislação trabalhista, a normatividade no setor educacional (campo institucionalizado de formação humana), enfim, marca o ideário prevalente na contemporaneidade; e, sob essa pauta, o trabalho *social, complexo e combinado*, criador de valor, segue cada vez mais precarizado, tendo como expressões claras e mais recentes (elementos propulsores de precarização): a informalidade e a terceirização, que unem todos na condição permanente de instabilidade, de insegurança, de desvinculação a coletivos de trabalhadores e de brutal concorrência;
- Finda a promessa do pleno emprego, passa-se a uma lógica educacional de teor privatista, que marca o discurso de organismos internacionais a partir da década de 1990, com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) que cada pessoa deve adquirir para atingir uma melhor posição (uma melhor “empregabilidade”) em um mercado de trabalho, onde não há — admite-se, ainda que nem sempre abertamente —, forçosa, estrutural ou, ainda, “endemicamente”, espaço para todos;
- A ênfase em capacidades e competências é incorporada à normatividade educacional brasileira, sugerindo a reconsideração (o repensar) do trabalho e da formação dos professores para o enfrentamento das novas e variadas (ampliadas) tarefas que o mercado de trabalho exige (BRASIL, 2010), o que contribui para o argumento da incompetência dos professores e para o enfraquecimento do valor (como atestado de competência) do seu diploma (formação inicial);
- A competência, diminuída a atributo pessoal (não mais algo socialmente construído) — não se trata de competência para se integrar ao que há, mas para competir pelo que *escassamente* há —, ao professor cabe buscar, por meio de novos cursos (de formação), ser mais (cada vez mais) competente;
- No Brasil, o ensino privado, no caminho inverso da grande maioria das empresas, atravessou a recente crise (investiu, intensificou processos de consolidação) e levou a indústria aca-

dêmica ao topo da lista dos mercados mais promissores e rentáveis do país, o que comprova a existência de uma forte demanda por formação, um consumo “formativo”;

- A formação docente de Nível Superior (graduação) para atuação na Educação Básica, apesar de uma reivindicação antiga, da década de 1930, só foi de fato normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual ainda admite, no entanto, a formação em curso Normal do Ensino Médio para atuação docente na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;
- A nova exigência trouxe dificuldades para o desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, que somadas à fragmentação das licenciaturas em áreas disciplinares e níveis de ensino, sem uma base comum formativa, ensejam uma disputa sobre onde, quando e como deve ser realizada a formação dos professores da Educação Básica e, sobretudo, a quem cabe essa tarefa;
- O número de docentes com mestrado na Educação Básica tem crescido significativamente nos últimos anos, e, apesar disso, não se consolidou uma produção acadêmica voltada a, em linhas gerais, entender: com que objetivos os docentes da Educação Básica buscam o mestrado acadêmico; as motivações que os impelem a essa busca; e por que esses profissionais se mantêm atuantes na mesma etapa de ensino;
- Somente muito recentemente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) pareceu incorporar a tendência que ora se apresenta de docentes da Educação Básica procurarem a pós-graduação. O documento, em determinadas passagens, trata especificamente da pós-graduação *stricto sensu* e diz da intenção de ampliar o número de mestres e doutores no país, mas só evidencia que a meta envolve os docentes da Educação Básica quando, no anexo intitulado “Metas e Estratégias”, onde são estabelecidas estratégias relacionadas a metas, na estratégia 18.4, sugere que passe a serem previstos:

[...] nos planos de carreira dos profissionais da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

Diante de tudo isso, vislumbra-se, pois, como uma hipótese a ser verificada: que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado (não só, mas inclusive, acadêmico, uma vez que o alastramento de cursos de mestrado profissional tenha se dado muito recentemente) como uma alternativa de formação continuada, com vistas a:

- preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente;
- ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica (campo maior de emprego que a Educação Superior), e não somente, o que seria mais comum de se esperar (considerando, inclusive, o que a normatividade relativa à pós-graduação *stricto sensu* acadêmica ainda preconiza), para a atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior.

No próximo capítulo, a maneira como essa hipótese foi verificada, ou, dito de outro modo, qual abordagem foi adotada por esta pesquisa.

III

Metodologia

3.1 - A abordagem teórico-metodológica

Comumente se encontra nos “manuais” de metodologia científica a ideia de “que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir” (OLIVEIRA, 2011, p. 8). A abordagem que aqui se desenvolve concorda apenas em parte com essa afirmação. Igualmente, entende-se que o método não deva ser uma pauta formal de procedimentos (um protocolo), válida para todo e qualquer objeto a ser investigado, ou seja, independente do objeto. No entanto, entende-se que é o trato já teórico do objeto que viabiliza o seu conhecimento. O que isso significa exatamente?

Para se entender e se desfazer o “nó” da questão, como bem explicita Tonet (2007), é preciso tematizar a relação entre consciência e realidade, entre ideias e realidade objetiva, ou, ainda, para quem julgar preferível, entre subjetividade e objetividade, isto é, pôr em questão como se dá essa relação.

Segundo o autor, para escapar do determinismo, que não enxerga a liberdade constitutiva da condição humana, e do idealismo, que não enxerga as implicações da realidade objetiva na subjetividade, atribuindo liberdade absoluta à consciência, buscou-se, ora sob o viés epistemológico, ora sob o viés ontológico, atribuir à consciência uma “autonomia relativa” frente à realidade.

Sob o viés epistemológico, faz-se necessário esclarecer, considera-se que sujeito e objeto são seres distintos, e em posições opostas (um cognoscente e outro cognoscível), e que a realidade objetiva não pode ser a *causa* das ideias. E não pode ser — eis a justificativa — porque a noção de causa não comporta, ela própria, a responsabilidade (de uma causa) por efeitos divergentes, o que não explicaria o fato de

surgirem e, muitas vezes, coexistirem diversas teorias, inclusive opostas, ainda que umas com mais força que outras, em uma mesma época, em uma mesma realidade social. Desse modo, a solução encontrada para salvaguardar a “autonomia relativa” da consciência ante a realidade, tendo em vista a existência em separado de sujeito e objeto e a não causalidade da realidade objetiva frente à subjetividade, fora a noção de influência. O que relativiza a autonomia da consciência humana, ou melhor, o que a “macula” de algum modo, dentro da visão epistemológica, são as influências — econômica, política, psicológica etc.

Acontece que, embora essa visão rechace, até justificadamente, a ideia de a realidade objetiva ser a *causa* das ideias, ela não propõe outro tipo de parâmetro para essa relação, deixando a noção de influência órfã de algo que a salve da aleatoriedade, da imprevisibilidade, e, conseqüentemente, da arbitrariedade. Ou seja, deixa-a sem um parâmetro para a sua apreensão, sem o que a possa tornar inteligível. A visão epistemológica, ainda que negue, acaba por mostrar-se presa à ideia de causalidade, ao repelir, como se causa fosse, todo e qualquer parâmetro geral: visto como próprio de uma visão mecanicista da relação entre as ideias e a realidade, uma visão equivocada, e que, por conseguinte, deve ser evitada.

Tal posicionamento abre espaço para ecletismos metodológicos, uma vez que, em não havendo *um* parâmetro, qualquer tentativa de explicação, desde que passado pelo crivo do “espírito crítico”, torna-se válida. Acontece que sob o viés epistemológico, o espírito crítico é quem decide o que é (ter) espírito crítico, o que não passa de uma tautologia.

Concebida sob o viés ontológico, entretanto, a relação entre subjetividade e objetividade não se rege pela lei da causalidade. Isso, porque, ainda que a realidade, que é objetivada pelos sujeitos, possa sobreviver à inexistência deles,

[...] constata-se que na processualidade da autoconstrução do ser social a partir do trabalho, configura-se uma relação *essencial*, íntima, profunda entre subjetividade e objetividade. Não só

uma não se opõe à outra, como uma não pode vir a ser, a adquirir o seu ser-precisamente-assim, sem a outra. Em outras palavras, a essência de ambas não é algo preexistente à relação, mas só pode vir a existir por intermédio dessa relação. Desse modo, a realidade objetiva, por ser produto da práxis humana, é subjetividade objetivada, ao passo que a subjetividade, pelo mesmo motivo, é a realidade objetiva que adquiriu forma subjetiva. Entre ambas, um permanente vai-vem, uma permanente transformação de uma na outra e vice-versa (TONET, 2007, n.p, grifo do autor).

Fora do conceito de causalidade, Tonet (2007) mostra que a abordagem ontológica (não idealista) reconhece a relativa independência entre as ideias e a realidade objetiva, sem a qual não poderiam exercer a função que lhes é própria.

Sirvam de exemplo as categorias da singularidade, da particularidade e da universalidade. Sem elas, a razão não poderia operar. Elas fazem parte, por assim dizer, da essência da razão. Mas, são elas, por acaso, criações livres da razão? São categorias puramente lógicas? De modo nenhum. Antes de mais nada, são categorias ontológicas. O singular, o particular e o universal existem na realidade, têm uma existência objetiva. Daí se originam, então, as categorias lógicas, sem as quais o ser não poderia tornar-se racionalmente inteligível.

Neste preciso momento da passagem do ontológico ao lógico, podemos perceber tanto a determinação fundante da objetividade quanto o papel insubstituível e ativo da consciência. Pois embora, ontologicamente, essas categorias tenham sempre existido, a construção lógica das mesmas levou milhares de anos, passando de um primeiro momento de uso inconsciente a um segundo momento de elaboração consciente cada vez mais complexa. Vê-se aqui que, apesar de a objetividade ter o papel matrizador, a subjetividade não perde o seu caráter ativo, livre e consciente. Sem o trabalho ativo da consciência, as categorias ontológicas jamais se tornariam lógicas e o próprio ser social jamais chegaria a existir [uma vez que a característica decisiva de sua auto-

reprodução é sempre a produção do novo e não simplesmente a produção do mesmo]. Também fica manifesto que entre esses dois tipos de categorias não há apenas uma relação de influência, mas uma relação íntima [...] (TONET, 2007, n.p, inclusão entre colchetes feita com parte do texto do próprio autor).

Se não desfeito, ao menos indicado o “nó” da questão, cabem ainda alguns apontamentos no intuito de esclarecer de qual abordagem se utiliza esta pesquisa. O primeiro é que, ao se optar pelo viés ontológico no tratamento da questão, entendemos, como explica Netto (2016), que o ser — a realidade, da qual fazem parte os sujeitos cognoscentes —, embora unitário, não é identitário (tem níveis). Ou seja, embora uno, nele cabe o diverso. Porque, como na Antiguidade apontara Heráclito de Éfeso, “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio”, “tudo flui”, unidade não significa necessariamente identidade. Está-se entendendo, portanto, que a realidade é uma unidade de diversidades.

Entende-se também, seguindo a explicação de Netto (2016), que há três modalidades de ser (ou níveis do ser): inorgânica (que não se reproduz); orgânica (que se reproduz, e, por isso, de maior complexidade); e social (infinitamente mais complexo que o já extremamente complexo nível orgânico). Ou seja, concebe-se que não há três seres, mas que há três níveis, três modalidades de ser. Sendo o “ser” social dependente da existência dos demais níveis (ou modalidades) de ser; e o “ser” inorgânico, independente da existência dos demais, tendo em vista que o ser inorgânico sobrevive à ação dos seres orgânicos e sociais. Nas palavras de Forti:

A compreensão do Ser Social pressupõe a consideração de que sua existência é erigida sobre a base do ser orgânico, que, por sua vez, surgiu da base inorgânica. Não estamos nos referindo a um processo evolutivo do tipo linear-progressivo, mas sim a um processo que realizou passagens de formas (mais) simples a formas (mais) complexas, em consequência de saltos ontológicos que produziram algo diferente do “incessante tornar-se outro

mineral” próprio do ser inorgânico e do “repor o mesmo” típico da reprodução do mundo biológico. Produziram o qualitativamente novo e com contínua possibilidade de aperfeiçoamento — o Ser Social —, sem que para isso tenham sido erradicadas as bases ontologicamente originárias. Uma vez que as esferas ontológicas referidas — a inorgânica, a orgânica e o Ser Social —, apesar de distintas, estão articuladas, observe-se que não há vida sem a esfera inorgânica, assim como não há Ser Social sem vida (FORTI, 2009, p. 25).

Entende-se, ainda, que cada um dos níveis tem uma dinâmica que lhe é específica, sendo, por conseguinte, ilegítimo transladar a legalidade de um nível para outro.

Ademais, compreende-se que o “ser” social é inesgotável. A começar, porque ele está em movimento, em transformação. Daí o conhecimento que se alcança sobre ele nunca ser exaustivo, definitivo. O conhecimento de um objeto só se torna “exaustivo” quando, em um momento histórico determinado, a forma peculiar do ser se transforma tão substantivamente que ela (a forma peculiar)/ele (o próprio ser) deixa de existir como tal. Aí é possível estudar “exaustivamente” o ser, pois ele se esgotou. Um exemplo é o modo de produção feudal, já historicamente esgotado. Seu conhecimento tem a possibilidade de se tornar “exaustivo”.

Com isso, compreende-se também que as teorias e concepções científicas têm limites históricos. O que, por um lado, quer dizer que os cientistas inferem tendências; não adivinham o futuro. Quando há clareza de uma insuficiência de explicação, quando não há conhecimento acumulado suficiente, há de se pesquisar. Quer dizer também que toda concepção teórica e científica é relativa. Vale lembrar que o reconhecimento dos limites históricos do conhecimento é uma conquista do pensamento moderno. Isso não significa dizer que se deva adotar uma teoria relativista do conhecimento, que ponha em dúvida a capacidade humana de extrair do objeto a sua essência (estrutura e dinâmica). Quando se diz que toda concepção teórica e científica é relativa (e não absoluta, definitiva), diz-se isso considerando que o objeto

não é estanque, entendendo que as concepções teóricas e científicas podem, sim, dar conta da realidade, ao captar leis, categorias da realidade, que, muitas vezes, continuam a vigor durante o processo de mudança. O relativismo, como dito anteriormente, leva ao ecletismo. E, segundo o entendimento aqui seguido, o ecletismo não leva ao conhecimento verdadeiro, pelo contrário.

Sim, fala-se aqui em conhecimento verdadeiro. Trabalha-se, sim, com o conceito de verdade. Diante do que foi exposto até o momento, parece razoável inferir, em primeiro lugar, que conhecimento (teórico, produzido por quem faz ciência) é a reprodução ideal (no pensamento) do movimento real do objeto. Reprodução porque “reproduz” algo que é produzido pelo objeto (ainda que a objetivação da realidade, o “torná-la objeto de conhecimento”, dependa de sujeitos). Sendo a reprodução “do movimento” (e não do objeto) porque não se trata de retratar a realidade, mas de apreender aquilo que em seu movimento são suas regularidades universais (suas leis). Em segundo lugar, parece razoável inferir também que o conhecimento pode ser verdadeiro. Isso, porque a “verdade” se circunscreve à relação que o ser humano (ser cognoscente) necessariamente trava com a realidade (mundo a seu redor). Não se discute aqui a “verdade” de outra relação, como, por exemplo, a de um extraterrestre ou a de algum não-humano com seu mundo. Também não se discute aqui a verdade do Mundo das Ideias, de Platão, que, conforme esse filósofo, teria existência própria, independentemente da relação dos seres humanos com o mundo. Trata-se aqui da verdade que se pode alcançar sob a condição propriamente humana, e que é “útil” ao ser humano, necessária para a sua vida.

Procurando esclarecer ainda mais, é importante lembrar que “verdade”, tal como concebida sob o viés ontológico, não é o mesmo que representação. A verdade não está *na/não é* a representação que o sujeito faz da realidade, não está *no/não é* o imaginário do sujeito, nem mesmo *está no/é* o consenso advindo de uma discussão racional entre especialistas. A verdade, sob essa perspectiva, localiza-se no processo factual, na facticidade, sendo, portanto, constatável. Um bom

exemplo, trazido por Netto (2016), consiste na pergunta: crise é um elemento constitutivo do sistema capitalista ou uma criação ideológica, uma fantasia? Ao se observar a prática social a partir do segundo quartel do século XIX até hoje, constata-se que não se trata de fantasia. Donde se conclui que, sob a perspectiva ontológica, o critério de verdade do conhecimento (teórico, científico) é a prática social e histórica — não a “prática” somente, mas a prática da sociedade ao longo da história (prática vista enquanto processo, sob perspectiva histórica).

Desse modo, entendendo ainda, como o faz o materialismo histórico dialético, que o ser é movimento, porque é um campo de tensões, de contradições⁴⁰, e que o movimento é imanente a toda realidade material e as suas expressões anímicas, um movimento que se dá com colisões, confrontos — resolvidos por rupturas, por rompimentos e superações —, a abordagem teórico-metodológica adotada para esta pesquisa tem a perspectiva de que, conforme buscou-se explicitar, conhecer cientificamente algo (socialmente produzido) significa pôr-se em busca das determinações desse algo, das categorias (regularidades) e das mediações (processos sociais complexos que dão forma e sentido às totalidades⁴¹ sociais) que permitem que as contradições se expressem e atualizem tal realidade.

A seguir, o método para o desvelamento das determinações do objeto investigado.

⁴⁰ Conforme explica Konder (2008), sob a perspectiva dialética, a contradição é o princípio básico (essencial) do movimento pelo qual os seres existem — e não um defeito de raciocínio, como o é segundo as leis da lógica (que tratam apenas parcialmente da realidade). A contradição é a conexão íntima entre aspectos da realidade humana: distintos e que não podem ser compreendidos quando tomados isoladamente.

⁴¹ Conforme explica Konder (2000), totalidade é a estrutura significativa, ou seja, a estrutura que confere significado à realidade; maior que a soma de suas partes; proporcionada pela visão de conjunto. A visão de conjunto (ou síntese), ainda que provisória e inesgotável, uma vez que a realidade é sempre mais rica que o conhecimento que se pode ter dela, permite uma maior compreensão da realidade, tendo em vista considerar os elementos individuais e as relações e as características que eles assumem quando constituem uma totalidade, e não isoladamente.

3.2 - Caminhos trilhados

Com vistas a acessar o campo de investigação definido para a pesquisa, fez-se contato com a Coordenação dos programas de pós-graduação em Educação — PPGE/ PUC-Rio, do ProPEd/ Uerj e do PPGE/ UFRJ — e pediu-se, referente ao decênio 2007-2016, a relação de egressos do mestrado, com seus respectivos contatos.

Uma vez recebidas as listas, que resultaram em um total de 559 egressos (Tabelas 1 e 2), foi necessário detectar quem, entre eles, era professor da Educação Básica (ao menos quem tinha formação para atuar nesse nível) e permaneceu por, pelo menos, um ano letivo na mesma etapa de ensino após ter concluído o mestrado. Para isso, buscou-se na Plataforma Lattes o currículo dos 559 egressos. E, como nem todos os currículos estavam atualizados, alguns (muito poucos)⁴² sequer foram encontrados, buscou-se confirmação por e-mail junto aos próprios egressos. Enviou-se e-mail para aqueles que, segundo o currículo constado na Plataforma Lattes, correspondiam ao recorte da pesquisa — para que confirmassem essa informação e respondessem ainda se aceitariam participar da pesquisa —, assim como para aqueles cujo currículo (por não ter sido encontrado, estar incompleto, incoerente ou desatualizado) não garantia correspondência com o recorte proposto. Desse modo, conforme mostra a Tabela 3, foram enviados e-mails para 90 dos 112 egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio; para 119, dos 162 egressos da Uerj; e para 243, dos 285 egressos da UFRJ. O retorno recebido após esse tipo de abordagem também consta da Tabela 3.

⁴² Dos 559 egressos do mestrado, não foram encontrados, ao todo, 13 currículos na Plataforma Lattes: (um da PUC; cinco da Uerj; e sete da UFRJ).

Tabela 1 – Número de egressos do mestrado de cada PPGE (PUC-Rio, Uerj e UFRJ) no decênio 2007-2016

PPGE	N.º de egressos do mestrado
PUC-Rio	112
Uerj	162
UFRJ	285
Total	559

Fonte: PPGE da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ. Tabela elaborada pela autora

Tabela 2 – Número de egressos do mestrado de cada PPGE (PUC-Rio, Uerj e UFRJ) no decênio 2007-2016, por ano

PPGE	ANO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PUC-Rio	6	14	5	9	11	9	15	13	13	17
Uerj	24	16	15	12	12	10	16	17	19	21
UFRJ	8	21	27	15	23	27	43	38	37	46
Total	38	51	47	36	46	46	74	68	69	84

Fonte: PPGE da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ. Tabela elaborada pela autora

Observa-se, a partir da Tabela 2, que, somados os egressos dos três PPGEs (PUC-Rio, Uerj e UFRJ), os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 (anos finais da pesquisa) são os que tiveram a maior soma, sendo a menor soma deste período (2013-2016), 68 egressos, maior em 25% que a maior soma registrada (51 egressos, em 2008) nos seis anos anteriores (2007-2012). O que pode indicar uma intensificação da procura pelo mestrado acadêmico em Educação, assim como um aumento de vagas nos PPGEs, nos últimos anos.

Tabela 3⁴³ – Retorno do contato por e-mail com egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016)

PPGE	e-mails enviados	Receberam e-mail	e-mails que não chegaram ao destino	não deram retorno	Responderam
PUC-Rio	90	68	22	39 (57%)	29 (43%)
Uerj	119	107	12	89 (83%)	18 (17%)
UFRJ	243	205	38	154 (75%)	51 (25%)
Total	452	380	72	282	98

Fonte: PPGE da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ e Plataforma Lattes. Tabela elaborada pela autora

Para facilitar o processo de aferição das respostas, foram criados três endereços eletrônicos diferentes (um para cada grupo de egressos, ou seja, um para cada PPGE). E, após o contato por e-mail, foi possível chegar ao resultado de que, no PPGE da PUC-Rio, no período de 2007-2016, no mínimo, 62 professores (55%) atuaram por, pelo menos, um ano letivo na Educação Básica após concluírem o mestrado acadêmico em Educação; no da Uerj, no mínimo, 73 (45%) atuaram;⁴⁴ e no da UFRJ, no mínimo, 163 (57,2%). Observe-se que os números podem ser maiores, pois houve inconsistências dos currículos da Plataforma Lattes que não foram resolvidas com o contato por e-mail. Desse modo, dos demais egressos do mestrado acadêmico em Educação dos três PPGEs, talvez tenham atuado na Educação Básica, por, pelo menos, um ano letivo, após concluírem o mestrado: 25 (22,5%) da PUC-Rio; 45 (28%), da Uerj; e 78 (27,3%), da UFRJ. Observe-se

⁴³ Na Tabela 3, todas as porcentagens são relativas ao total de egressos que receberam e-mail.

⁴⁴ Nesse total de 73, não foram contabilizados sete egressos estrangeiros, apesar de parecer que, pelo menos, alguns deles atuaram no que corresponde à Educação Básica em seus países de origem.

também que, mesmo a incerteza quanto à atuação dos egressos da Uerj não garantindo de antemão um patamar superior a 50%, é, sem dúvida, expressivo o contingente de professores da Educação Básica que não somente procuram o mestrado acadêmico em Educação, mas também permanecem atuantes por, pelo menos, um ano na mesma etapa de ensino após a conclusão do curso. Se comparados somente o total de egressos que atuaram com o total de egressos que não atuaram, desprezando o total dos que talvez tenham atuado, ainda assim, os que atuaram representam mais que o dobro (298) daqueles que não atuaram (113). Os dados constam da Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Resultados sobre atuação na Educação Básica dos egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016), após contato por e-mail

PPGE	Atuaram	Talvez tenham atuado	Não atuaram
PUC-Rio	62	25	25
Uerj	73	45	44
UFRJ	163	78	44
Total	298	148	113

Fonte: PPGE da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ e Plataforma Lattes. Tabela elaborada pela autora

3.3 - Definição do instrumento de coleta de dados

Optou-se por fazer entrevistas com os egressos do mestrado acadêmico em Educação dos três programas de pós-graduação selecionados, tendo em vista que elas, como explica Duarte (2004),

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, *em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados*. Nesse

caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender *a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo*, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215, grifo meu).

E entendendo que, como coloca Elias (1994),

A pessoa individual não é um começo e suas relações com outras não têm origens primevas. Assim como, numa conversa contínua, as perguntas de um evocam as respostas do outro e vice-versa, e assim como determinada parte da conversa não provém apenas de um ou do outro, mas da relação entre os dois, a partir da qual deve ser entendida, também cada gesto e cada ato do bebê não são produtos do seu “interior” nem de seu “ambiente”, *nem tampouco de uma interação entre um “dentro” e um “fora” originalmente distintos*, mas constituem uma função e um precipitado de relações, *só podendo ser entendidos* — como a imagem do fio numa trama — *a partir da totalidade da rede*. Similarmente, a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente **sua** e que, *ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive*. Do mesmo modo, *as ideias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu “eu” mais pessoal e nas quais expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra*. E dessa maneira esse eu, essa “essência” pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo [...]. *É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual*. Até mesmo a natureza e a forma de sua solidão, até o que ele sente como sua “vida íntima”, *traz a marca da história* de seus relacionamentos — *da estrutura*

da rede humana em que, como um de seus pontos nodais, ele se desenvolve e vive como indivíduo (p. 35-36, grifo em negrito do autor, *italico meu*).

Ainda que, diante do amplo universo de 559 egressos, o questionário via correio eletrônico parecesse, a princípio, um bom instrumento para a coleta de dados quantitativos e qualitativos relevantes, o baixo retorno dado a esse tipo de abordagem, já previsto na literatura,⁴⁵ somado à própria limitação do instrumento para captar o que, conforme explicita Minayo (1996) referindo-se ao que pensa Bakhtin (1986), somente a fala consegue oferecer — a reflexão e a refração de conflitos e contradições próprios do sistema em que se vive — reforçaram a opção pela entrevista como instrumento mais adequado à presente investigação. Assim como a opção pela entrevista semiestruturada — com um roteiro de poucas questões, facilitador da ampliação e do aprofundamento do diálogo, que, sem uma sequência rígida, mas “determinada frequentemente pelas próprias preocupações e ênfases que os entrevistados dão aos assuntos em pauta” (MINAYO, 1996, p. 122), permite emergir, dos interlocutores, a forma e o conteúdo (a concretude) do objeto investigado. Desse modo, o roteiro foi dividido, tendo como referência o mestrado, em “antes, durante e depois”. E, para que de fato as entrevistas transcorressem nesses moldes, deu-se aos entrevistados a primazia para escolher a data (dentro do prazo viável para a pesquisa) e o local que melhor lhes conviesse para realizá-las.

3.4 - Seleção dos entrevistados

Para a seleção dos entrevistados, partiu-se, primeiramente, do universo de egressos que, em resposta ao e-mail, atendiam ao recorte proposto — professores da Educação Básica que concluíram o mestrado acadêmico em Educação e se mantiveram atuantes, por, pelo me-

⁴⁵ Em estudo a respeito do uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas, Vieira, Castro e Schuch Júnior (2010) apontam que, em média, questionários que são enviados por e-mail alcançam 25% de devolução (retorno).

nos, um ano letivo, na mesma etapa de ensino — e, em segundo lugar, dos que se disponibilizaram a conceder entrevista. O número de egressos de cada PPGE que se disponibilizaram consta da Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Número de egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016) que aceitaram conceder entrevista (por biênio)⁴⁶

PPGE	Ano	Aceitaram conceder entrevista	Total ⁴⁷
PUC-Rio	2007-2008	3	24
	2009-2010	3	
	2011-2012	2	
	2013-2014	5	
	2015-2016	11	
Uerj	2007-2008	0	13
	2009-2010	3	
	2011-2012	1	
	2013-2014	5	
	2015-2016	4	
UFRJ	2007-2008	1	
	2009-2010	8	
	2011-2012	6	

⁴⁶ Optou-se por expor o número de egressos que se voluntariaram a participar da pesquisa por biênio para garantir o anonimato deles, uma vez que houve ano em que somente um egresso se voluntariou.

⁴⁷ Coincidentemente, um de cada PPGE não se enquadrava no recorte proposto (por não ter atuado por, pelo menos, um ano na Educação Básica após a conclusão do mestrado), mas, ainda assim, disponibilizou-se a conceder entrevista caso fosse do interesse da pesquisa. Os três (um de cada PPGE) estão incluídos nos totais apresentados pela Tabela 5.

2013-2014	16
2015-2016	12
	43
Total	79

Fonte: dados desta pesquisa

Do universo de voluntários, deu-se prioridade (nesta ordem) àqueles que:

1. podiam conceder entrevista presencial (no mesmo lugar que o pesquisador/entrevistador), no intuito de minorar possíveis interferências e interrupções em razão de distância e uso de tecnologias on-line;
2. tinham o currículo Lattes mais atualizado (pelo menos de 2015 para frente), para que informações mais recentes, próprias do currículo, não só não precisassem ser solicitadas durante a entrevista, mas pudessem ser critério de seleção dos entrevistados;
3. tinham maior tempo de atuação em sala de aula (tendo em conta que os professores atuantes em sala de aula representam o maior contingente de profissionais da educação), considerando ainda, porém, não somente o critério do tempo de atuação em aula, mas o ano de conclusão do mestrado no decênio 2007-2016,⁴⁸ no intuito de imprimir um caráter mais “distributivo” à amostra selecionada.

O resultado da seleção, por ano de conclusão do mestrado, pode ser observado na Tabela 6. Decidiu-se entrevistar 12 egressos, quatro de cada PPGE, considerando-se, em primeiro lugar, que, se distribuídos pelo decênio, a partir dos critérios adotados, poderiam aten-

⁴⁸ Quer dizer, em havendo dois egressos do mesmo ano, um deles com mais tempo de sala de aula que outro egresso de outro ano, optou-se pelo egresso com menos tempo, porém de outro ano, no intuito de distribuir melhor a amostra ao longo do decênio, de não ter muitos egressos de um mesmo ano na seleção de entrevistados.

der aos objetivos da pesquisa; e, em segundo lugar, que devido ao tempo despendido na análise dos currículos, não haveria tempo suficiente para a execução e análise de número maior de entrevistas.

Tabela 6 – Número de egressos do mestrado acadêmico em Educação da PUC-Rio, da Uerj e da UFRJ (2007-2016) entrevistados (por biênio)

PPGE	Biênio				
	2007- 2008	2009- 2010	2011- 2012	2013- 2014	2015- 2016
PUC-Rio	0	1	1	1	1
Uerj	0	0	1	2	1
UFRJ	1	0	1	1	1
Total	1	1	3	4	3

Fonte: dados desta pesquisa

As entrevistas, com previsão de uma hora de duração, compuseram um total de 12 horas e 58 minutos, resultando em uma média (aproximada) de 1 hora e 5 minutos por entrevista. Todas as entrevistas, feitas no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019, foram gravadas e integralmente transcritas.

3.5 - Organização dos dados

Em primeiro lugar, com vistas a assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, foram escolhidos nomes fictícios — no caso, dos 12 signos do zodíaco —, sem fazer correspondência dos nomes com o gênero dos entrevistados. Quer dizer, ainda que a amostra contenha dez mulheres e dois homens, refletindo, de certo modo, a histórica prevalência de mulheres no magistério da Educação Básica, o nome escolhido para cada participante não corresponde obrigatoriamente a seu gênero. O que não quer dizer que o gênero do participante tenha sido propositalmente e o tempo todo resguardado. O gênero

dos participantes poderá aparecer (ou não) nos trechos das respostas, citados ao longo da pesquisa. Mas, em não sendo o gênero uma questão enfocada por esta investigação, optou-se simplesmente por não o evidenciar, como dado que devesse constar da análise. Assim, os 12 participantes que compõem o campo de pesquisa serão chamados de: Áries, Touro, Gêmeos, Câncer, Leão, Virgem, Libra, Escorpião, Sagitário, Capricórnio, Aquário e Peixes⁴⁹.

Observe-se que a amostra abarcou razoável extensão etária: de 29 a 52 anos (Tabela 7). Sendo essas as idades dos entrevistados no momento da entrevista. A Tabela 8 mostra a idade em que concluíram o mestrado. A maioria de nove participantes com idades entre 25 e 36 anos, quando concluíram o mestrado, parece corroborar o que traz a tese de Silva (2008), já citada no Capítulo 2, sobre a maior frequência dessa faixa etária no momento de conclusão do curso⁵⁰. Para Silva (2008), a faixa etária abaixo dos 45 anos revelados pela Capes (2004-2007) como idade próxima da qual os pós-graduandos concluem o mestrado, como já mencionado anteriormente, pode ser resultado da pressão por melhores condições de profissionalização decorrentes do mundo do trabalho; pode ser também resultado do abandono, da “aposentadoria precoce” ou da migração de docentes mais velhos (também pós-graduados) para o Ensino Superior. No caso desta pesquisa, entre os nove entrevistados que concluíram o mestrado na faixa etária de 25 a 36 anos, foi preponderante, para a busca do mestrado, a melhoria das próprias condições de trabalho (aumento da “empregabilidade”, aumento salarial) e aprofundamento/ampliação/sistematização dos estudos.

⁴⁹ A ocultação dos nomes verdadeiros dos entrevistados por meio da substituição deles pelos signos do zodíaco se deve única e exclusivamente à coincidência de haver 12 egressos entrevistados e o conjunto de signos do zodíaco ter 12 elementos.

⁵⁰ Como já sinalizado a propósito das Contribuições da literatura precedente (item 2.2), a pesquisa de Silva (2008) contou com 91 professores da Educação Básica que fizeram pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 7 – Idades dos 12 egressos participantes no momento da entrevista

Idade (anos)	Quantidade de entrevistados
29	1
31	1
32	1
34	2
35	1
36	1
38	1
41	1
45	1
46	1
52	1
Total:	12 entrevistados
Fonte: dados desta pesquisa	

**Tabela 8 – Idades dos 12 egressos entrevistados no momento de conclusão do mes-
trado**

Idade (anos)	Quantidade de entrevistados
25/26	3
27/28	3
33/34	2
35/36	1
41/42	3
Total:	12 entrevistados
Fonte: dados desta pesquisa	

A consulta aos currículos na Plataforma Lattes permitiu também a tabulação de outros dados mais “objetivos”⁵¹. Foi o caso do curso de graduação feito antes do mestrado; do tipo de instituição de Ensino Superior onde cursaram a graduação (pública ou privada); e se ingressaram ou não em curso de doutorado⁵².

O Gráfico 5 mostra as graduações mais cursadas (e concluídas) pelos egressos do mestrado dos três PPGEs juntos, antes de ingressarem no mestrado. A graduação mais cursada foi Pedagogia⁵³ (214 egressos), seguida de História (67), Letras (59), Ciências Biológicas (36), Educação Física (33), Ciências Sociais (28), Filosofia (23), Comunicação Social (21), Psicologia (20) e Geografia (19)⁵⁴. O Gráfico 6, as graduações mais cursadas (e concluídas) pelos egressos do mestrado da PUC-Rio; o Gráfico 7, as mais cursadas pelos egressos da Uerj; e o Gráfico 8, as mais cursadas pelos egressos da UFRJ.

O Gráfico 9 mostra a distribuição entre os egressos quanto ao tipo de instituição de Nível Superior onde fizeram a graduação antes do mestrado. Nota-se uma prevalência expressiva da graduação feita em instituição pública (408 graduações) frente ao número de graduações feitas em instituição privada (141).

Quanto ao número de professores da Educação Básica⁵⁵ que ingressaram no doutorado ou já o concluíram, foram 49 dos 87 professores egressos do mestrado do PPGE da PUC-Rio (56%); 11 dos 118

⁵¹ Os currículos da Plataforma Lattes foram consultados entre julho e outubro de 2018.

⁵² Não foi possível obter essas informações de 25 dos 559 egressos, seja porque não se encontraram os currículos na Plataforma Lattes, seja porque embora o currículo tenha sido encontrado, a informação não constava nele.

⁵³ Identificou-se ainda mais de 30 graduações cursadas antes do mestrado pelos egressos dos três PPGEs, no entanto, nenhuma delas foi cursada por mais de 10 egressos.

⁵⁴ Houve egresso que fez mais de uma graduação antes do mestrado.

⁵⁵ Quanto a terem ou não ingressado no doutorado, foram contabilizados somente os casos em que a formação possibilita a atuação na Educação Básica (curso Normal de Nível Médio e graduação em Pedagogia ou em alguma licenciatura; ou somente a graduação em Pedagogia, Normal Superior ou licenciatura — no Brasil) e que tenham com certeza ou talvez passado pelo menos um ano atuantes na Educação Básica após o mestrado.

professores egressos do mestrado do ProPed/Uerj (9%); e 99 dos 241 professores egressos do mestrado do PPGE da UFRJ (41%).

Gráfico 5 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado dos três PPGEs juntos

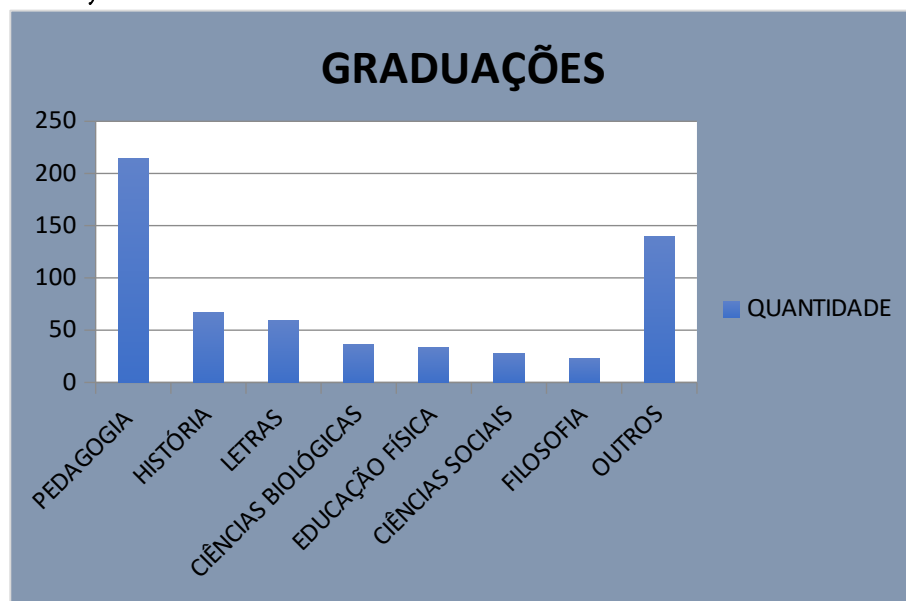


Gráfico 6 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do PPGE da PUC-Rio

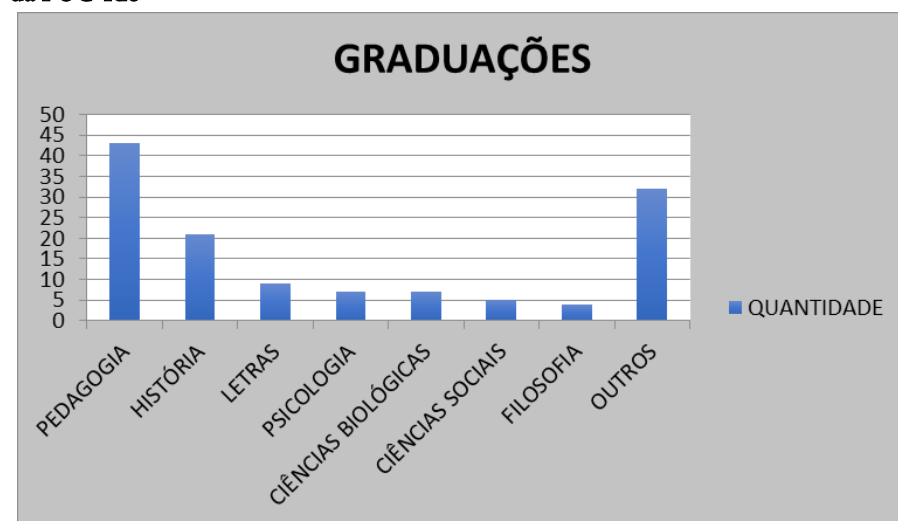


Gráfico 7 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do ProPEd (Uerj)

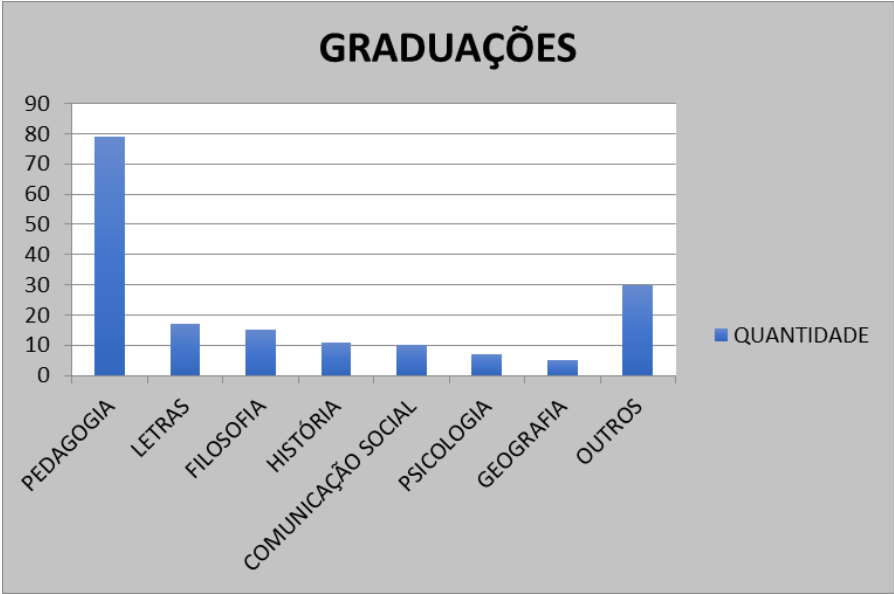


Gráfico 8 – Formação (em nível de graduação) dos egressos do mestrado do PPGE da UFRJ

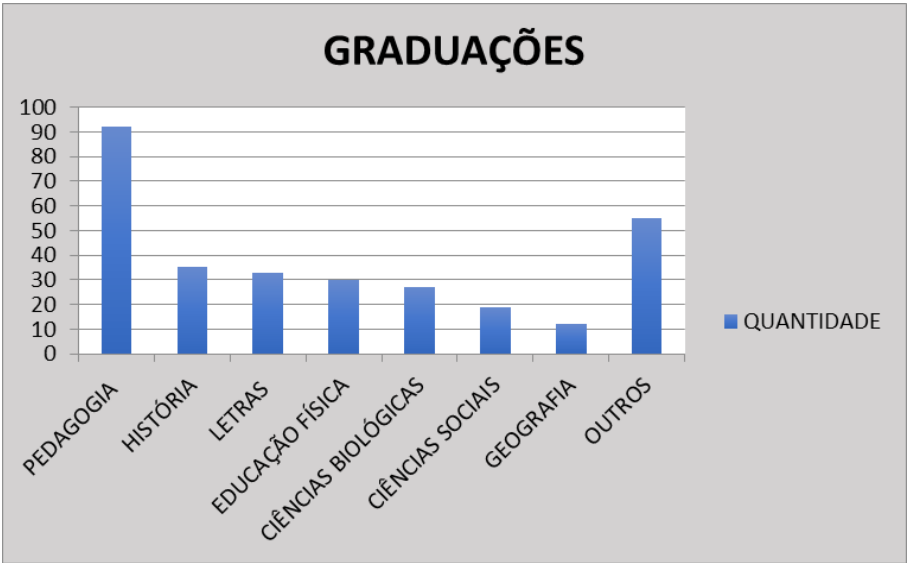
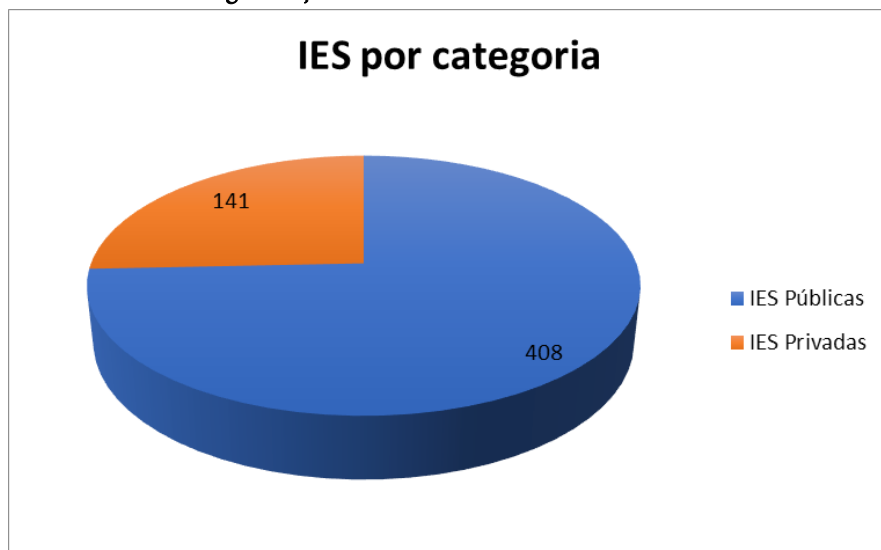


Gráfico 9 – Tipo de instituição de Nível Superior onde os egressos do mestrado dos três PPGEs fizeram a graduação



Já a Tabela 9 mostra, em ordem decrescente, sem relacionar ao PPGE (para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa), as graduações e a sua frequência entre os 12 egressos entrevistados. Ainda que não intencionalmente, houve uma predominância de cursos da área de Ciências Humanas, o que confirma a tendência já apontada pelo universo maior dos 559 egressos (Gráfico 5). Pôde-se verificar também que: somente três dos 12 egressos entrevistados fizeram o curso Normal (de Nível Médio), dois fizeram outro tipo de curso técnico-profissionalizante, enquanto 11 deles fizeram especialização (pós-graduação lato sensu) antes de ingressarem no mestrado (dos 11, somente um entrevistado não concluiu o curso). Além disso, quanto ao tempo de atuação no magistério (Tabela 10): um atua desde meados da década de 1980, sendo que 13 anos em sala de aula e o restante do tempo exercendo outra atividade; três, desde meados da década de 1990; quatro, desde o início dos anos 2000; e quatro, de 2010 para cá.

Tabela 9 – Formação (em nível de graduação) dos 12 egressos entrevistados

Graduação	Quantidade de entrevistados
Pedagogia	4
Ciências Biológicas	3
História	2
Ciências Sociais	1
Geografia	1
Letras	1

Fonte: dados desta pesquisa

Tabela 10 – Número de egressos por intervalo correspondente ao início da atuação no magistério

Graduação	Quantidade de entrevistados
1980-1989	1
1990-1999	3
2000-2009	4
2010-2016	4

Fonte: dados desta pesquisa

Quanto às entrevistas, elas foram transcritas em arquivos separados, e, em um primeiro momento, organizadas “internamente”. A organização foi feita, basicamente, sob o critério de “tema abordado”. Em um segundo momento, todas as entrevistas transcritas (já organizadas internamente) foram incluídas em um único quadro, também com subdivisões por tema, no intuito de comparar as respostas dadas pelos entrevistados, reconhecer e apreciar suas regularidades e, no defrontamento com o arcabouço teórico adotado, chegar ao restabelecimento do máximo possível (nos limites desta pesquisa) das determina-

ções do objeto investigado: as motivações e os objetivos de professores da Educação Básica⁵⁶ que procuram o mestrado acadêmico em Educação e, após a conclusão do curso, mantêm-se atuantes na mesma etapa de ensino.

Desse modo, resumidamente, observou-se, a partir das respostas dos entrevistados:

1. As suas trajetórias profissionais;
2. Como eles avaliam a formação que tiveram antes do mestrado;
3. O que levou, na visão deles, ao ingresso e à permanência na carreira docente e, especificamente, na Educação Básica;
4. A visão deles sobre o papel da escola e sobre a escola brasileira;
5. O posicionamento deles na recorrente discussão sobre o ensino propedêutico (formação geral e básica para o ingresso no Ensino Superior) e o ensino profissionalizante (formação “para” o trabalho);
6. Como se deu a decisão por buscarem o mestrado acadêmico em Educação (o que apontaram como motivação/ões para fazê-lo e como objetivo/s a ser/em alcançado/s com ele);
7. O/s porquê/s de não terem feito o mestrado profissional e se ainda vislumbram essa possibilidade;
8. A sua avaliação sobre a formação dos professores e, em especial, dos professores da Educação Básica (são incompetentes, despreparados?);
9. O/s porquê/s de terem feito o mestrado no PPGE onde fizeram;
10. A rotina durante o curso;
11. Como avaliam o mestrado que fizeram (pontos positivos e negativos) e se o curso correspondeu as suas expectativas;

⁵⁶ Esta pesquisa considera “professores da Educação Básica” os profissionais que têm formação para atuação nesse nível de ensino, mesmo que não tenham exercido a profissão antes de ingressarem no mestrado e concluí-lo.

12. A visão deles sobre o “legado” do mestrado (o que o mestrado lhes trouxe) e se sentem-se mais preparados profissionalmente após o curso;
13. O/s porquê/s de terem continuado atuantes na Educação Básica;
14. A relação entre mestrado e salário;
15. Se houve ou não mudança na relação com a escola e sua comunidade após terem concluído o mestrado;
16. A avaliação deles sobre o mercado de trabalho para o professor;
17. As aspirações profissionais (permanecer na educação? na Educação Básica?);
18. Se já fizeram ou pretendem fazer o doutorado.

A análise mais pormenorizada desses aspectos será apresentada no próximo capítulo: Motivações e objetivos de professores para fazerem o mestrado e se manterem na Educação Básica.

IV

Motivações e objetivos de professores para fazerem o mestrado e se manterem na Educação Básica

Neste capítulo, são descritas e analisadas as informações coletadas nas entrevistas, no intuito de revelar, com base no arcabouço teórico adotado e dentro dos limites desta pesquisa, as determinações do objeto investigado (as motivações e os objetivos de professores da Educação Básica que procuram o mestrado acadêmico em Educação e, após a conclusão do curso, mantêm-se atuantes na mesma etapa de ensino).

A análise é apresentada a partir de uma sequência temporal (em três momentos/blocos), conforme proposto pelo roteiro de entrevista: “antes do mestrado”, “durante o mestrado” e “depois do mestrado”. Cada momento (ou bloco) corresponde a um item, e cada ponto abordado, a um subitem.

4.1 - Antes do mestrado: “*Eu não fui para a sala de aula por causa da pesquisa, eu fui para a pesquisa por causa da sala de aula.*”

Neste primeiro momento, “antes do mestrado”, buscou-se:

- indagando sobre como foi a trajetória profissional, identificar o quão homogêneo ou diverso é o grupo em termos de atuação para, a partir dessa identificação, ver o que é possível ou não inferir;
- indagando sobre como avaliam a própria formação, entender se dela são apontados elementos (e quais) que teriam motivado os entrevistados a buscarem o mestrado, tendo em vista que,

por “motivação”, compreende-se aquilo que incentiva uma pessoa a realizar determinada(s) ação(ões), assim como a persistir nela(s), até alcançar seu(s) objetivo(s);

- indagando sobre o ingresso (e a permanência) na carreira docente, entender o quão desejado foi seguir a profissão, ou, melhor dizendo, se o ingresso (e a permanência) foi uma escolha entre as demais — *objetivamente* falando, quer dizer, de fato — possíveis, ao alcance dos entrevistados;
- indagando sobre o papel da escola e como veem a escola brasileira, entender como se posicionam frente ao cenário atual, grosso modo, se assumem uma postura crítica ou simplesmente adaptada (em acordo com) à lógica que prevalece (dominante) no campo educacional; e se, conseqüentemente, a busca pelo mestrado segue a mesma linha (de adaptação) ou, ao contrário, de resistência a ela;
- indagando sobre o que pensam a respeito da discussão (recorrente) acerca do ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, ampliar, complementar o dado levantado pela pergunta anterior sobre o papel da escola, e entender, mais largamente, como concebem o papel da educação nas sociedades;
- indagando diretamente a respeito, entender por que decidiram fazer o mestrado em Educação (o que os motivou a fazê-lo e o que pretendiam alcançar com essa formação);
- indagando sobre o porquê de não terem feito o mestrado profissional, entender se esse caminho estava no rol de escolhas viáveis para os entrevistados, e se a escolha pela modalidade acadêmica, de alguma maneira, concorria com a profissional ou se contrapunha a ela;
- indagando sobre o posicionamento dos entrevistados ante o discurso hodierno que versa sobre o despreparo ou a incompetência dos professores, em especial dos professores da Educação Básica, entender em que medida esses profissionais se identificam ou não, endossam ou não, incorporam ou não, cri-

ticam ou não o referido “veredito”, que, como visto no Capítulo 1, é bastante útil para a manutenção da lógica vigente.

4.1.1 - Trajetória docente

Neste subitem, são apresentados resumos da trajetória docente de cada entrevistado. O intuito é de identificar o quão homogêneo ou diverso é o grupo em termos de atuação para, a partir dessa identificação, ver o que é possível ou não inferir.

O resumo de cada trajetória docente (dos 12 entrevistados) encontra-se no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Resumo da trajetória docente dos 12 entrevistados⁵⁷

Entrevistado	Resumo da trajetória docente
Áries	Trabalhou a maior parte do tempo em escola privada (como professora do Ensino Fundamental I, como orientadora educacional do Fund. II e como coordenadora pedagógica do Fund. II). Trabalha há mais de uma década em escola da rede federal de ensino (tendo atuado também como professora, orientadora e coordenadora). Chegou a atuar no Ensino Superior privado. Tem 13 anos de atuação em sala de aula (mais de 25 anos na Educação Básica).
Touro	Começou a trabalhar em escola privada (como professora do Ensino Fundamental I e II, Médio), depois ingressou na rede pública municipal, conciliando a rede privada com a pública. Atua há 10 anos em sala de aula.
Gêmeos	Começou a trabalhar na rede pública de outros municípios, trabalhou também na rede estadual, na federal e na rede privada (Ensino Fundamental II e Médio). Atualmente está na rede privada (Ensino Médio). Chegou a atuar no Ensino Superior privado. Tem 21 anos de atuação em sala de aula.
Câncer	Teve atuações como professora bastante esporádicas (no Ensino Fundamental I, II e Médio), na informalidade. Atua formalmente, em sala de aula (do Fundamental I), há dois anos como contratado temporariamente na rede federal.

⁵⁷ Alguns detalhes das informações foram omitidos, no intuito de preservar o anonimato e a não-identificação dos entrevistados.

Leão	Trabalhou bastante tempo na rede privada (como professora e coordenadora pedagógica) e um tempo menor como professora na rede municipal (sempre no Ensino Fundamental I). Atualmente, atua como professora em um Colégio de Aplicação (Fundamental I). Tem 20 anos de atuação em sala de aula.
Virgem	Trabalhou como professora da Educação Infantil na rede privada. Atualmente, atua no Ensino Fundamental I de um Colégio de Aplicação. Tem oito anos de atuação em sala de aula.
Libra	Trabalhou como professor na rede municipal do Rio de Janeiro e de outros municípios do estado (no Ensino Fundamental II), assim como na rede privada (Ensino Fundamental II e Médio). Atualmente, é professor em um Colégio de Aplicação (Ensino Médio). Tem oito anos de sala de aula.
Escorpião	Começou a trabalhar como professor na rede privada. Atualmente, atua como professor do Ensino Fundamental II na rede municipal de outro município e do Ensino Médio na rede estadual. Tem 17 anos de sala de aula.
Sagitário	Começou atuando como professora no Ensino Superior (público e privado). Atuou como orientadora pedagógica em outro município e como professora de Ensino Médio no estado. Atualmente, mantém-se no estado, assim como no Ensino Superior público e privado. Tem 13 anos de sala de aula.
Capricórnio	Trabalhou como professora do Ensino Fundamental II na rede de outro município e na rede privada. Atualmente, trabalha em um Colégio de Aplicação, como professora do Ensino Fundamental II e Médio. Tem 12 anos de sala de aula.
Aquário	Trabalhou como professora do Ensino Fundamental II na rede municipal. Atualmente, atua como professora do Ensino Médio em uma escola técnica do estado e em uma escola regular da rede estadual. Tem 23 anos de sala de aula.
Peixes	Atua como professora na rede de outro município (Ensino Fundamental I e II) e na rede estadual (Ensino Médio). Tem quatro anos de sala de aula.

Diante dos resumos, nota-se que, em termos de atuação em sala de aula, os egressos do mestrado, de modo geral, quando entrevistados, contemplavam:

- todas as redes da Educação Básica (municipais, estadual e privada):
 - Nove já tiveram atuação em redes municipais;
 - Cinco, na rede estadual;
 - Dois na rede federal;
 - Um em escola técnica do estado;
 - Quatro em Colégio de Aplicação público (estadual ou federal).
- assim como os diversos níveis (Educação Básica e Superior):
 - Doze na Educação Básica;
 - Três no Ensino Superior.
- e os diversos segmentos (Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; e Ensino Médio):
 - Um já atuou na Educação Infantil;
 - Seis, no Ensino Fundamental I;
 - Oito, no Ensino Fundamental II;
 - Nove, no Ensino Médio.

Tendo:

- Quatro atuado há menos de 10 anos em sala de aula;
- Cinco, entre 10 e 19 anos;
- Três, entre 20 e 23 anos.

Prevalecendo (8 de 12) professores que atuam há mais de 10 anos em sala de aula.

No Quadro 8, a seguir, o(s) segmento(s) em que atuavam quando decidiram fazer o mestrado.

Quadro 8 – Segmento(s) da Educação Básica em que atuava cada um dos 12 entrevistados quando decidiu fazer o mestrado

Entrevistado	Segmento(s)
Áries	Ensino Fundamental II (não como professora, mas como coordenadora pedagógica).
Touro	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Gêmeos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Câncer	Ensino Fundamental I, II e Médio (sem emprego formal).
Leão	Ensino Fundamental I (não como professora, mas como coordenadora).
Virgem	Educação Infantil.
Libra	(nenhum)
Escorpião	EJA (Fundamental II) e Ensino Médio.
Sagitário	(nenhum)
Capricórnio	Fundamental II.
Aquário	Fundamental II e Médio.
Peixes	(nenhum)

Nota-se, a partir do Quadro 8, uma prevalência de atuação no Ensino Fundamental II (sete dos nove entrevistados em exercício profissional) e Ensino Médio (cinco dos nove entrevistados em exercício profissional) quando da decisão por fazer o mestrado.

4.1.2 - Formação antes do mestrado: como foi?

Quanto à formação anterior ao mestrado, dos 12 entrevistados, como já dito anteriormente, somente três (25%) fizeram o curso Normal (de Nível Médio), dois fizeram outro tipo de curso técnico-profissionalizante, enquanto 11 deles fizeram pós-graduação lato sensu (sen-

do que um dos 11 não chegou a concluir o curso). Além disso, entre os 12:

- Oito fizeram a especialização em instituições públicas (desses, seis em universidade), um em universidade comunitária, e um em universidade particular (Tabela 11);
- Doze (todos) fizeram a graduação em universidades públicas (Tabela 12);
- Seis estudaram em escola privada todo o tempo (desses, somente um fez todo o Ensino Fundamental em escola privada de periferia⁵⁸); dois estudaram em escola pública todo o tempo; e quatro, parte da Educação Básica em escola privada, parte em escola pública. Dos quatro, três estudaram a maior parte do tempo em escola privada (dois em escola de periferia, e um em escola voltada para a classe média, da Zona Sul do Rio de Janeiro); e um, a maior parte do tempo em escola pública, da rede municipal da cidade, cursando o último ano do Fundamental e o Ensino Médio em escola particular de periferia (Quadro 9).

Tabela 11 – Instituições onde 10 dos 12 entrevistados concluíram a pós-graduação lato sensu

Pós-Graduação (lato sensu)	Quantidade de entrevistados
Uerj	4
UFRJ	1
UFF	1
PUC-Rio	1
Cefet-RJ	1
Ucam	1
Ence-IBGE	1

Fonte: dados desta pesquisa

⁵⁸ Considera-se como “periferia” de uma cidade: região afastada do centro urbano e que geralmente abriga população de baixa renda.

Tabela 12 – Universidades onde os 12 entrevistados concluíram a graduação

Graduação	Quantidade de entrevistados
UFRJ	6
Uerj	5
UFF	1

Fonte: dados desta pesquisa

Quadro 9 – Tipo de instituição onde os 12 entrevistados cursaram a Educação Básica

Privada	9	todo o tempo	6	de centro urbano	5
				de periferia (a maior parte do tempo)	1
		na maior parte do tempo	3	de centro urbano	1
				de periferia	2
Pública	3	todo o tempo	2	de centro urbano	1
				de periferia	1
		na maior parte do tempo	1	de centro urbano	0
				de periferia	1

O Quadro 9 evidencia que 75% (nove) dos 12 entrevistados estudaram, senão durante todo o período escolar, ao menos a maior parte dele, em instituição privada. Vinculando essa informação à de que todos os 12 entrevistados se graduaram em universidades públicas, mesmo sem considerar o fato de oito terem feito pós-graduação lato sensu em instituição pública, nota-se que a trajetória instrucional do grupo entrevistado confirma o que os rankings largamente divulgados pela mídia revelam: estudantes de escolas privadas (em geral, consideradas de melhor qualidade que as públicas) são os que mais facilmente ingressam nas universidades públicas (também sempre no topo dos

ranqueamentos feitos e publicados)⁵⁹. Além disso, cabe observar que as universidades públicas são as que carregam a tradição de pesquisa — ainda que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja uma exigência que consta da Constituição Federal (Artigo 207) a todas as universidades. Conforme aponta o documento *Research in Brazil - A report for CAPES by Clarivate Analytics*, divulgado em 2018, e que reflete dados de 2011 a 2016, a pesquisa científica brasileira é quase que exclusivamente feita pelas universidades públicas. O que acaba se configurando como uma forte vantagem para os graduados em universidade pública nos, sabidamente, concorridos processos seletivos para o ingresso no mestrado.

Indagados sobre como avaliavam a própria formação antes do mestrado, cinco entrevistados não se detiveram a comentar sobre o período escolar, priorizando a avaliação da graduação e da pós-graduação. Vale, porém, com o propósito de entender o que levou os demais sete entrevistados a destacarem essa fase de formação, observar suas respostas⁶⁰, organizadas no quadro a seguir:

⁵⁹ A partir da promulgação das leis de cotas nas universidades, o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades públicas tem mudado substancialmente. Pesquisa feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), e divulgada em maio de 2019, mostra que 70,2% dos estudantes das universidades federais brasileiras são de baixa renda. A lei de cotas para as universidades federais data de 2012. O sistema de cotas da Uerj, por exemplo, a primeira universidade estadual a instituir as cotas, começou a vigorar em 2003. Nenhum dos sete entrevistados que se graduaram em universidade federal chegou a se beneficiar da lei de cotas, uma vez que, considerando o período estudado, para ter terminado o mestrado em 2016 (último ano do decênio), o egresso teria de ter ingressado na graduação no máximo em 2010 (sendo que a lei de cotas é posterior, de 2012). E dos cinco que se graduaram na Uerj, somente dois, haja vista o ano em que ingressaram na graduação, teriam podido — não tendo sido investigado se realmente o fizeram — usufruir da lei de cotas.

⁶⁰ Não somente no Quadro 10, mas em todas as citações de respostas ao longo do trabalho, quando necessário para a garantia da não-identificação dos participantes da pesquisa, algumas informações (quanto à localização, quanto à instituição onde fizeram cursos ou onde trabalharam etc.) foram omitidas ou substituídas de modo que não alterassem a veracidade do que estava sendo dito.

Quadro 10 – Avaliação de sete entrevistados que se detiveram a comentar sobre a própria formação no período escolar (Educação Básica)

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu gostava muito da escola, dos conteúdos. Acho que eu me preparei muito bem em língua portuguesa, o que me ajudou muito em toda minha vida, inclusive no aprendizado de outros idiomas, a ler, interpretar, construir um texto, coisa que eu acho que falta hoje em dia a muitas pessoas. Acho que a escola, assim como a minha família, contribuiu para que eu gostasse de estudar. [...] Eu acho que o Normal foi um curso muito bom. Pois foi um curso que, apesar de técnico, munuiu-me de ferramentas instrucionais que eu uso até hoje no trabalho como docente.
Gêmeos	Eu estudei em uma escola particular voltada para a população de baixa renda, na periferia, em uma escola, como nós chamávamos, de “fundo de quintal”. Lá, os professores nem eram formados. Fiz um Ensino Médio precário, à noite, também na periferia. Eu fiz qualquer curso, que não fosse assim... “eletrônica”, porque não havia nada acessível para mim, que me desse uma formação geral que me propiciasse alguma facilidade no vestibular. Eu não tinha acesso nem à vaga em escola pública de formação de professores, pois não havia vaga disponível em nenhuma escola pública perto de casa, o que teria sido o ideal. Por isso, eu precisei me contentar com uma escola privada precária.
Câncer	Sempre fui de escola pública. Então, eu achava que eu precisava de um intelecto a mais para poder... Eu não acreditava que eu pudesse entrar em uma universidade. Eu achava que o ensino que eu havia tido era muito fraco para o que eu queria na época. Hoje em dia, eu sei que não. Para ingressar na Pedagogia, para o magistério, não era fraco. [...] Não lembro por que eu fiz o Normal. Eu acho que fiz porque era perto da minha casa. Eu não tinha definido que era mesmo o que eu queria. Eu morava havia pouco tempo ali [...], eu não tinha muitas referências também...
Libra	Foi, foi boa, acho que sim. Acho que me deu uma base muito boa. Dentro da realidade do Brasil, eu acho que eu sou um privilegiado. Porque eu sou da classe média tradicional do Rio de Janeiro [...]. Sempre estudei em colégio particular. [...]. O pri-

	meiro era um colégio grande, que tinha muita atividade extra-curricular, eu participava [...]. Eu me sentia muito bem. Quando foi no Ensino Médio, no 2.º ano do Ensino Médio, minha mãe quis me trocar de escola porque eu, como a maioria dos adolescentes, não era muito de estudar, e tirava notas boas, mesmo sem estudar. Então minha mãe, preocupada com o vestibular — é muito comum os pais, que podem, tirarem os filhos desses colégios e colocarem em colégios que são mais preparatórios para o vestibular — colocou-me em um colégio em que eu não me adaptei. Foi um colégio muito voltado para a competição, para o vestibular, para passar para medicina, engenharia, direito... [...] Hoje é uma rede muito grande. Lá, havia professores muito bons, excelentes, mas existia uma lógica de competição dentro da escola, um incentivo à competição entre os alunos. Eu não estava acostumado com aquilo, não estava bem. [...] Eu me senti um pouco deslocado nesse modelo de escola. [...] havia uma cobrança muito grande na área de exatas, com a qual eu não tinha afinidade, pela qual eu não tinha interesse. E eu tinha que estudar tanto essas disciplinas como quem queria passar para engenharia ou medicina.
Sagitário	Foi uma boa formação, em escola particular. Apesar dos problemas, das críticas que nós podemos fazer à escola, e que, agora, como profissional da educação, eu faço. Era uma escola que seguia a pedagogia tradicional, de competição, que premiava quem tirava 1º lugar, 2º lugar [...] Isso não é, a meu ver, com o meu olhar de hoje, muito saudável [...] Isso foi saudável para mim, eu não sentia nenhum constrangimento, porque era eu quem recebia medalha. Fico imaginando as outras pessoas que não recebiam. [...] talvez essa competição não tenha sido tão boa assim na vida delas.
Capricórnio	Eu estudei o tempo todo em escola particular, de bairro. No último ano, para passar no vestibular, fiz cursinho. [...] Quando cheguei à universidade, eu pensei: “Nossa!”⁶¹ — eu lembro. — “Onde eu andei que não sei tudo isso que essas pessoas sabem?!”. Porque, quando eu entrei na faculdade, o público de lá parecia mais “Zona Sul”, elitizado. Havia poucas pessoas, as-

⁶¹ Ainda que, na Língua Portuguesa, não haja regra que indique o uso da letra maiúscula após os dois-pontos (sem que se faça parágrafo), optou-se aqui — quer dizer, em todos os quadros de respostas — pelo uso da maiúscula como recurso de facilitação da leitura.

	sim, de fora da Zona Sul, sabe? E aí eu achava que tinha aprendido poucas coisas. Talvez por ter tido uma formação muito “de bairro”, entende? Não sei bem. Tinha essa sensação. [...] acho que era uma boa escola. Mas, mesmo assim, para passar no vestibular, eu fui lá fazer o curso, procurei uma escola dessas que formam para o vestibular.
Peixes	Eu estudei a vida inteira em escola particular. A última escola em que eu estudei, estudei da 6. ^a série até o 3. ^o ano do Ensino Médio. É uma escola considerada bastante boa. Embora uma escola considerada boa lá onde eu morava seja uma escola tipo pré-vestibular, não exatamente o que eu considero uma boa escola. Era aquela escola que funciona das 7h às 12h30, e nós tínhamos aula à tarde de vez em quando... 16 disciplinas... Aquela coisa bem voltada para o vestibular mesmo. Embora tenha sido uma formação interessante, enfim.

Pode-se notar, a partir da leitura das respostas, que cinco entre os sete entrevistados que se colocaram a avaliar a formação que tiveram na Educação Básica, apesar de esboçarem algumas críticas, consideraram-na boa. Embora não fique claro no quadro de respostas, todos esses cinco entrevistados estudaram todo o período da Educação Básica em escola privada (que integra uma rede muito menor que a rede pública)⁶². Dos cinco, também é notável, três enfatizaram a lógica competitiva que marcava as instituições em que estudaram. Os três ingressaram no Ensino Fundamental já na década de 1990, quando, conforme já fora explicitado no Capítulo 1, a área educacional, em geral, passou a assumir uma lógica preponderantemente privatista, com ênfase em capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir para atingir uma melhor posição (uma melhor “empregabilidade”) em um mercado de trabalho, onde não há espaço para todos.

⁶² Comparando os dados do Censo Escolar de 2008 com o de 2018, nota-se que houve um aumento no número de escolas da rede privada de ensino. No entanto, a rede privada, na Educação Básica, mantém-se muito menor que a rede pública. Segundo o Censo Escolar de 2008, havia, no Brasil, um total de 198.397, sendo 32.594 privadas (16%). Segundo o Censo Escolar de 2018, o mais recente publicado, há um total de 181.939 escolas, sendo 40.641 privadas (22%).

Gêmeos e Câncer, os dois egressos que não consideraram boa a formação que tiveram na Educação Básica, além de apontarem a impossibilidade concreta de, nas circunstâncias em que viviam, ter uma educação de melhor qualidade, deixam transparecer, não como postura pessoal, mas social, o descrédito, o desprestígio que o curso de formação de professores tinha na época em que fizeram o Ensino Médio.

Quanto à avaliação que fizeram da graduação, a quase totalidade, 11 dos entrevistados, considerou que teve uma boa formação na graduação. Somente um achou que não teve. Dos 11 que consideraram que a formação que tiveram foi boa, sete fizeram críticas. As críticas, sinteticamente falando, foram:

- que o conteúdo foi muito voltado para o ensino da disciplina com a qual se trabalharia, deixando a desejar no que se refere à formação mais geral para o trabalho em sala de aula, tendo sido necessário buscar mais formação, fora da graduação;
- que muniu de parca visão crítica, limitando-se ao currículo que atende ao mercado de trabalho;
- que deixou de apresentar autores importantes para a área;
- que houve falta de cuidado com a licenciatura, tratando-a como se bacharelado fosse; ensinando poucos conteúdos aplicáveis ao trabalho em sala de aula.

O único entrevistado que taxativamente achou que não teve uma boa formação na graduação, destacou que nem o bacharelado nem a licenciatura contribuiu significativamente para a sua formação profissional, tendo em vista os professores não conhecerem de perto (a fundo) a realidade escolar; terem visões superficiais da realidade. As respostas dos 12 entrevistados se encontram no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Avaliação dos 12 entrevistados sobre a formação que tiveram na graduação

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu não vou dizer que foi uma formação maravilhosa, não. Eu tive alguns professores muito ruins. [...] Mas, ainda assim, eu

	acho que foi um curso que me permitiu seguir meus estudos depois. Ele pode não ter sido tudo que eu esperava, mas eu consegui depois continuar minha profissão, a trabalhar, e ampliar meus horizontes, estudar. Então eu acho que foi bom.
Touro	Eu achei algumas disciplinas pedagógicas muito boas, muito completas, mas acho que outras ficaram um pouco “capengas”. E, quando nós vamos para a sala de aula, é que nós realmente temos a dimensão disso, porque algumas coisas fazem falta. Então eu comecei a recorrer a outros cursos. [...] Porque, na licenciatura, eu tive muito bem dada a parte voltada para o ensino da minha disciplina (a didática especial para o ensino dela). Tudo o que era voltado para ela, disso, eu acho que a graduação deu conta. Agora, as disciplinas mais abrangentes, nem todas foram tão bem contempladas na graduação, entende?
Gêmeos	Minha graduação foi muito importante para a minha formação cultural, mas o bacharelado não trouxe muito do eu que precisava profissionalmente. Na licenciatura, também não acho que houve muitos acréscimos, porque as disciplinas eram muito descoladas da realidade, infelizmente. Por mais que tentassem trazer o “chão da escola” para as aulas, a maioria dos professores não tinha vivência ou tinha leituras superficiais da realidade. Havia uma visão idealizada da sala de aula. Vi professores achando que o modelo liberal de educação estava dando certo, que o modelo meritocrático que embasou a criação da educação pública no Brasil estava funcionando. Enquanto isso, eu estava atuando, tendo contato direto com a sala de aula. Nem de longe o que se estudava ali contribuía para isso. Eu ia me “virando” a partir de outras experiências, formação política própria, leitura de Paulo Freire, análise de material didático oficial, preparação de material próprio... Até que veio a prática de ensino e eu pude ter contato com o Colégio de Aplicação. Lá, sim — no contato com professores da Educação Básica, e com a realidade de uma sala de aula real, apesar de ainda privilegiada (com alunos selecionados em provas de acesso etc.). Lá, eu tive com quem dialogar sobre uma educação real, sobre o ensino da minha disciplina de formação.
Câncer	Acho que foi boa para o que se cobra no mercado. O currículo

	lo ainda atende. Mas uma visão mais crítica, só fui ter, chegando ao fim da faculdade. E, depois, na militância política, na pós-graduação...
Leão	Eu a avalio muito positivamente. Mesmo. Eu acho que [...] o Normal foi muito interessante, eu acho que me muniu de coisas, mas acho que o curso Normal é pouco, três anos é muito pouco para formar um professor. A graduação, a meu ver, foi crucial nesse sentido, porque me colocou em contato com toda uma bagagem teórica mais consistente [...]. Isso se deu na graduação, sem dúvida. Ao mesmo tempo, eu percebo muitas faltas, tendo em conta a própria perspectiva teórica. Eu fico impressionada como eu desconhecia autores muito importantes — importantes em termos de história da educação mesmo —, e que não foi também o mestrado quem me apresentou para eles, não. E é por isso que eu falo que o local onde eu trabalho atualmente teve uma importância também teórica. Ter passado no concurso para lá abriu uma perspectiva de estudo mesmo, e de reflexão, em campos nos quais eu não havia entrado ainda, sabe?
Virgem	Eu acho que foi uma formação muito boa. Tive o grande privilégio de não trabalhar nos primeiros períodos. [...] Eu aproveitei demais a faculdade. Eu fui bolsista de iniciação docente, bolsista de iniciação científica, participei de [...] muitas coisas que apareciam na universidade, fornecidas pelo centro acadêmico, pela própria universidade, pelos grupos de pesquisa... Eu pude vivenciar muito a universidade. Eu vejo isso hoje como um grande privilégio. Porque nós sabemos que a maioria das pessoas não pode fazer isso. Ao mesmo tempo, a minha família não tinha condições. Eu não trabalhar era um esforço familiar gigante, enfim. Eu só trabalhava nos fins de semana, para tentar dar uma ajuda. Mas, o fato é que não trabalhar durante a semana foi muito importante para eu viver todas as coisas que a faculdade me oferecia. Então, [...] eu tenho um divisor de águas na minha vida: antes e depois da universidade. A universidade me abriu os horizontes. Eu sou da periferia, nunca tinha tido oportunidade de ir a muitos lugares interessantes. [...] E quando eu finalizei a graduação, eu estava muito segura. Eu ouvia muitos relatos de pessoas dizendo que não sabiam o que fazer, que estavam com medo de entrarem em sala de aula... Essa não era a minha re-

	alidade. Eu estava muito segura, porque eu tinha aproveitado muito.
Libra	Eu fui da primeira turma que era só de licenciatura, era um curso noturno. Eu fiz o curso noturno, não porque eu queria, mas porque licenciatura só tinha à noite. Com a reforma curricular, não tinha opção de fazer de manhã. Como eu não precisava trabalhar, eu pude ingressar em grupo de pesquisa. Então, eu fiz cerca de cinco anos de grupo de pesquisa, participei de congressos, publiquei artigos, fiz iniciação científica... Isso ajudou muito na minha formação, incentivando-me a ler, a escrever [...]. Eu fui um bom aluno na faculdade, acho que fui um bom aluno. Mas sou muito crítico em relação ao curso. [...] a falta de cuidado com o curso de licenciatura, por parte de professores que não eram especificamente da licenciatura. [...] professores que davam aula na licenciatura, mas eram do bacharelado. Eles eram grandes professores, principalmente grandes pesquisadores, porém, muitas vezes, não tinham um olhar cuidadoso para o que é o curso de licenciatura, para o que demanda a profissão de professor, e mesmo para aquele sujeito ali, que não era o mesmo aluno do bacharelado de 30 anos atrás. Enfim, [...] eu diria que tive de estudar muito para me tornar o professor que me considero hoje, um professor capacitado. Nós estamos sempre aprendendo, mas eu tive que aprender muito a ser professor depois de me formar, inclusive em termos de conteúdo. Porque, na faculdade, eu estava estudando autores difíceis e complexos, sofisticados, mas que, de fato, não tinham aplicação para a minha vida de professor.
Escorpião	A minha formação na graduação, em alguns aspectos, foi muito boa, muito interessante, houve muita coisa que eu gostava de pesquisar e estudar. Mas, para a sala de aula, foi quando eu terminei o curso de graduação que eu tive uma formação maior. A graduação oferecia uma formação ainda muito separada. Havia o bacharelado, que era voltado para a pesquisa, e havia a licenciatura, que se voltava para a sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, era tudo junto. Se não fizesse os dois, tinha-se uma formação incompleta. Hoje em dia, é diferente. Os cursos são, de fato, separados. É possível escolher qual deles fazer. Então, foi em sala de aula, dando aula, principalmente na rede pública, que eu comecei a pensar, refletir e

	aprender a ser professor.
Sagitário	Foi uma graduação envolvendo ensino e pesquisa. Foi uma ótima graduação nesse sentido. Após o término da graduação, eu fiz os estágios obrigatórios, fiz outro estágio à parte, que muito contribuiu para a minha formação, [...] participei também de grupo de pesquisa... [...]. E, logo após [...], eu tentei o mestrado e entrei [...]. Ou seja, eu emendei a graduação com a pós-graduação, e isso começou a me angustiar, porque eu queria a tal da prática: “cadê essa prática da sala de aula que não aparece nunca?!”.
Capricórnio	Eu vejo como muito boa a formação que eu tive na graduação. Eu gostei muito do curso na universidade onde eu fiz. Acho que, no bacharelado, eu tive uma formação muito boa, e na licenciatura, também. Meu estágio foi no Colégio de Aplicação, e eu lembro que foi muito fascinante, decisivo para essa coisa de eu me tornar professora. Ou seja, eu tenho uma sensação muito boa da minha graduação. Acho que aproveitei muito, que tive muito bons professores, e disciplinas muito interessantes. Foi uma época muito efervescente na minha mente, sabe?
Aquário	Eu estudava muito. Entrei na graduação sem saber muito o que era, porque eu era muito nova. Mas, quando eu vi o que era o curso, realmente me aprofundi e vi que eu gostava, tanto da universidade, quanto da graduação mesmo. E foi uma formação muito boa.
Peixes	Especificamente, eu fiz [...], uma disciplina que mudou muito a minha vida. Eu achei incrível saber como funcionava a educação no Brasil, as discussões que nós tínhamos na aula... Eu achava que qualquer pessoa devia ter acesso a elas, sabe? Então, a graduação foi muito boa, nesse sentido. Quando eu me encontrei na licenciatura, sabe?

Diante desse resultado, é importante observar dois fatores. Em primeiro lugar, que todos os entrevistados cursaram a graduação em universidades públicas, e que, como já foi mencionado, as universidades públicas são as que mais se destacam, no país e fora dele (internacionalmente), pela sua qualidade. Ou seja, ainda que o resultado tenha

sido, de um modo geral, satisfatório, há críticas, pertinentes — porque de profissionais que atuam na área a partir dessa formação — e elas se voltam para o que há de melhor em termos de graduação no país. Em segundo lugar, que o número de instituições de Ensino Superior públicas no Brasil é exponencialmente inferior ao número de instituições privadas. Desse modo, o resultado “satisfatório” em relação à formação que tiveram na graduação não exprime a realidade mais ampla de formação alcançada nessa etapa de ensino no Brasil, fazendo com que esse resultado possa indicar somente a realidade de um grupo bem reduzido (em condições similares às dos 559 egressos, cuja grande maioria se graduou em instituição pública de ensino; ou, ainda, em condições similares às dos 12 entrevistados, que na totalidade estudaram em instituições públicas de Ensino Superior e cuja maioria, de nove professores, cursou a maior parte da Educação Básica em escola privada).

Essa interpretação ganha mais consistência ao se observar o que traz o Censo da Educação Superior publicado pelo Inep em 2007, ano em que parte dos egressos desta pesquisa iniciava o mestrado. O documento mostra que, naquele ano, do total de 2.281 instituições de Educação Superior, 2.032 (89%) pertenciam à iniciativa privada (1.594 particulares; e 438 comunitárias, confessionais ou filantrópicas). E, passados 10 anos, a situação praticamente não mudou. Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, do total de 2.448 instituições de Educação Superior, 2.152 (88%) pertenciam à iniciativa privada⁶³.

Finalmente, quanto à avaliação que fizeram da pós-graduação lato sensu (especialização), dos dez que concluíram a especialização, somente sete comentaram, e o fizeram elogiosamente, algum aspecto do curso. Dos sete, quatro explicaram o motivo por que buscaram esse tipo de formação: para Touro, que já visava ao mestrado, a especialização serviu como uma preparação para a entrada na pós-graduação stricto sensu; para Gêmeos, semelhantemente, o intuito era o de organizar a própria trajetória acadêmica, pois pretendia seguir os estudos; para Aquário, a especialização supriu a necessidade de uma formação,

⁶³ O Censo Escolar 2017 não faz distinção entre as instituições privadas de Ensino Superior como faz o Censo Escolar 2007.

mais rápida, em outra disciplina, na qual não havia se graduado, mas que lecionava havia já algum tempo; e, para Peixes, o objetivo era o de encontrar um caminho, fora do magistério, que não fosse outra graduação. E, ainda, três comentaram, bem claramente, terem encontrado na pós-graduação lato sensu aquilo que lhes faltou na graduação: Touro disse ter encontrado “o despertar mais aprofundando para as áreas pedagógicas” (em contraposição ao ensino que tivera na graduação, muito voltado para a disciplina que lecionaria); Gêmeos e Escorpião disseram ter encontrado não somente “teóricos”, mas professores (pesquisadores) com experiência direta na Educação Básica, o que lhes permitiu, segundo eles, estabelecer trocas de experiência muito importantes para a sua formação profissional.

O caso de Aquário, ainda que de um profissional concursado, enquadra-se na situação de professores de duas disciplinas (Filosofia e Sociologia) que voltaram, após 40 anos, a se tornar obrigatórias na Educação Básica (Lei 11.684/2008). Tal situação é assim trazida por Souza:

A sociologia só recentemente se tornou disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Esses professores estão há muitos anos “instalados” no provisório, mudando com frequência de escola, turma, horário, e com dificuldades para desenvolver experiências profissionais duradouras e construir um trabalho qualificado. Diante da vulnerabilidade de sua condição, o professor de sociologia desenvolveu estratégias para permanecer no emprego: uma delas é trabalhar com campos de conhecimento próximos da sociologia (história, geografia, filosofia, ética). Ele se tornou polivalente (2013, p. 223-224).

Considera-se que, do resultado extraído das sete respostas, não é possível inferir muito mais que um desejo por parte dos entrevistados por aperfeiçoar a própria formação. Isso, porque, ainda que um número elevado de professores do grupo, 10 de 12, tenha recorrido à pós-graduação, somente sete a destacaram em sua formação, o que, tendo em vista a diversidade das respostas, gera pouca representati-

dade entre os 12 egressos. O resultado foi aqui exposto, porque, somado aos demais resultados da pesquisa, pode contribuir para uma visão mais concreta da realidade estudada.

As respostas dos sete entrevistados que, de alguma maneira, avaliaram a pós-graduação lato sensu iniciada antes do mestrado estão no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Avaliação dos 12 entrevistados sobre a formação que tiveram na pós-graduação lato sensu

Entrevistado	Resposta
Áries	Ao contrário do que aconteceu na minha graduação, o que eu aprendi na minha especialização, eu uso até hoje. Eu li e guardei, eu aprendi, fez parte da minha formação de fato.
Touro	Eu tentei primeiramente o mestrado, logo depois da graduação. Não passei na primeira tentativa. Depois, eu avaliando, percebi que eu não tinha maturidade acadêmica mesmo, para o tipo de leitura que se exige dos textos, para conseguir dar conta das etapas de seleção. [...] Eu não tive essa base toda durante a licenciatura. Então, eu procurei um curso, que foi uma especialização em educação básica [...]. E aí, eu me candidatei e passei. Nele, sim, houve o despertar mais aprofundado, de maneira mais ampla, para as áreas pedagógicas. [...] Daí, quando eu tentei novamente o mestrado, eu passei. Eu li os textos da seleção com outro critério, com um olhar mais metodológico, tendo clareza da profundidade dos temas. Eu conseguia fazer mais o link entre os artigos. Eu acho que fez muita diferença fazer essa especialização.
Gêmeos	Na especialização, além de fazer contato com professores que tinham não apenas saber acadêmico, mas também história com a educação básica, organizei meu desejo de seguir estudando. Eu já queria isso. Eu procurei a especialização por isso, mas não sabia exatamente como seria. Os professores tinham a preocupação de nos orientar para essa trajetória. Foi incrível. Tentei o mestrado durante a própria especialização e, graças a esse senso de organização da equipe, fui capaz de orientar meus estudos objetivamente. Acho muito importante que se conheça a realidade das escolas a fundo, mesmo que somente por meio de pesquisas, mas que sejam pesquisas que possibilitem conhecer

	realmente de perto. Sem isso, não me estimula muito, a não ser que se planeje uma aula em que os professores da educação básica possam expor suas experiências sobre o tema. A especialização teve tudo isso... Pessoas que faziam pesquisa, que tinham experiência direta, ouvido para as experiências dos colegas. Foi muito importante.
Câncer	Eu achei que a especialização foi muito boa. O curso me trouxe outras noções, tirou-me daquela visão compartimentada, de cada ideia numa caixinha...
Escorpião	Foi uma formação muito importante. Mas foi, justamente porque ela unia vários professores que estavam dando aula na rede pública. Não era só texto, debate sobre os textos. Nós trocávamos muitas experiências.
Aquário	Como eu trabalhei na rede pública como professora de outra disciplina (que não a da minha formação original) — foi meu primeiro concurso, eu era muito nova —, eu senti necessidade de fazer uma formação nessa outra disciplina. [...] uma formação um pouco mais rápida, que foi a especialização [...].
Peixes	Apesar de eu ter me encontrado na licenciatura, eu não me via exatamente interessada em dar aula em escola. Eu achava que não tinha perfil de professora, não tinha muita paciência, e tudo mais. Mas eu vi que eu precisava de um rumo. Eu estava muito solta, não estava a fim de encarar uma graduação toda de novo e continuar dependendo financeiramente dos meus pais. Eu já estava incomodada com isso. Então eu resolvi fazer uma especialização [...] A minha ideia era de ser uma ponte: “estou meio perdida, acabei a licenciatura, vou fazer essa especialização, para ver aonde vai dar”. E achei muito legal fazer o trabalho que fiz lá.

4.1.3 - O porquê da docência como profissão e da docência na Educação Básica

No intuito de entender o quão desejado foi seguir a profissão, ou, melhor dizendo, se o ingresso (e a permanência) foi uma escolha entre as demais, de fato (concretamente) possíveis, ao alcance dos en-

trevistados, perguntou-se a eles, primeiramente, o porquê da docência como profissão. Ante as respostas, observou-se que:

- Quatro, a princípio, não queriam mesmo ser professores (rejeitavam essa ideia): um não se identificava muito com a profissão e a perspectiva de uma baixa remuneração não lhe atraía; outro tinha uma visão muito negativa (da carreira), que aliava baixa remuneração a muito trabalho; um terceiro entrevistado queria fazer outro curso, mas não conseguiu e acabou aproveitando a disponibilidade de vagas que havia na universidade para formação docente; e um quarto entrevistado deixou claro que só fez a licenciatura, não se limitando ao bacharelado, por entender que ter essa formação lhe garantiria mais o sustento;
- Dois, apesar de terem começado o curso Normal sem muita certeza do que queriam, mas praticamente pelo “destino que lhes fora socialmente traçado”, acabaram, ao longo do curso, identificando-se com ele e desejando o caminho da docência (sendo que um enfatizou a importância da “relativa independência financeira”, proporcionada pelo exercício da profissão, na decisão de prosseguir);
- Um apontou que a escolha pela profissão se deu muito cedo, e por isso, ainda pouco amadurecida, dando-se mais pela familiaridade com o ambiente de escola e o próprio sucesso, enquanto aluna, durante a fase escolar, sendo hoje uma escolha mais consciente, comprometida com a transformação social;
- Um apontou que, apesar da proximidade com o ambiente escolar e mesmo com professores (muitos na família), não tinha a pretensão, a princípio, de seguir na docência, pelo menos não na Educação Básica, e, sim, de seguir na carreira acadêmica, de pesquisadora, mudando de ideia ao dar sua primeira aula durante a licenciatura;
- Quatro disseram que queriam, de fato, a docência como profissão; sendo que três deles apontaram a possibilidade real (objetiva, concreta, ao alcance das mãos) de escolherem outro cami-

nho profissional; e um (entre os quatro) viu na profissão a possibilidade de contribuir para a transformação da dura realidade de vida de pessoas em condições semelhantes a dele, dando prioridade, porém, dentro dessa perspectiva, ao curso na licenciatura que lhe garantiria maior “empregabilidade”.

O resultado indica, em primeiro lugar, que, entre os quatro que, a princípio, rejeitavam para as suas vidas a profissão docente na Educação Básica, foi o contato com a formação para o magistério e a própria atuação profissional (nele) que os mobilizou a mudarem de ideia. Ou seja, a visão que tinham antes da profissão não lhes era atra- tiva e não foi o que os fez ingressar na formação/profissão. Em segun- do lugar, entre os quatro que não tinham certeza se queriam, de fato, seguir o caminho que estavam iniciando, o desejo por segui-lo foi des- pertado ao longo da formação e da atuação profissionais, não se res- tringindo a uma atuação pela sobrevivência ou como “o” caminho ou, ainda, “um dos poucos” caminhos possíveis, mas por uma afinidade ou mesmo devido a um entendimento acerca do papel do professor (da Educação Básica) em um projeto social mais amplo. E, por fim, en- tre os quatro que disseram ter desejado mesmo a docência como pro- fissão, houve uma ênfase no potencial socialmente transformador da profissão, tendo um deles destacado o fato de ter tido muitos professo- res como referência, para ele, pessoas admiráveis. Diante desse resulta- do, pode-se dizer com alguma segurança que os 12 entrevistados se mantiveram na carreira docente desejosamente. Não houve pretensão manifesta de deixar a docência.

No Quadro 13, a seguir, as respostas dos 12 entrevistados:

Quadro 13 – O porquê de os 12 entrevistados terem ingressado e seguido na profis- são docente

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu nunca tinha pensado em ser professora. A escola onde eu estudava tinha três possibilidades de formação no Ensino Mé- dio. Você ia para o biomédico, para ser analista de laboratório, ou ia para o Normal, ou — não lembro se era secretariado ou

	contabilidade — para alguma coisa que nunca me chamou atenção. Então, eu achei que o Normal ia ter mais a ver comigo, pois eu era muito mais ligada a ler... E, quando eu comecei a dar aula, eu achei aquilo muito instigante, eu não quis deixar de trabalhar. Duas coisas estavam ligadas. Eu comecei a trabalhar muito nova, e ter uma razoável independência financeira me atraía muito. Não era total porque eu morava com meus pais, mas, enfim. E depois, recém-casada, ainda nova, para ter o meu próprio dinheiro. Tinha esse atrativo, e eu não queria largar isso. E tinha a relação com as crianças, com os jovens, relação da qual eu gosto muito, mais até, em alguns momentos, que com os pares. Eu acredito muito que nós podemos contribuir na formação dos jovens, ampliar seus horizontes, despertar o seu gosto pela leitura, desenvolver o raciocínio lógico e matemático... Tudo isso me instiga, eu adoro.
Touro	[...] desde pequena, eu falava que queria ser professora [...]. [...] Mas, no Ensino Médio, eu realmente me apaixonei muito pela disciplina que hoje eu leciono. Tive professores que me inspiraram. Então, aí eu fiz a escolha do curso para o qual eu ia prestar vestibular. [...] quando chegou o final do 4.º período, [...] a minha escolha foi a licenciatura. [...] quando eu fiz estágio dando monitoria nas disciplinas, eu tive mais certeza ainda de que eu estava no caminho certo, [...] eu pensei: “eu quero educação, educação mesmo, sala de aula, com gente, eu quero gente”. [...] porque eu realmente acredito que a educação faz muita diferença. Eu acredito que, por conta da minha trajetória, eu consigo ensinar bem, e por isso que eu não saio da sala de aula. Aliás, por vários motivos eu não saio da sala de aula. Eu acredito que eu consigo ensinar direito, fazer meus alunos aprenderem. E, também, pelo compromisso com a educação, porque eu acredito que o governo já investiu muito em mim. Eu fiz o mestrado, com bolsa, o doutorado, com bolsa, a especialização, também sem pagar nada... [...] o governo já investiu muito em mim para eu ser uma boa professora, eu acho justo que eu continue sendo professora, para dar essa contrapartida para os meus alunos. Então, eu acredito muito na docência, como uma possibilidade de ampliação de repertório de saberes, de horizontes. Então, é um compromisso mesmo, com a qualidade da educação, sabe? Que é no que eu acredito mesmo, foi a minha escolha. Assim, não foi o que sobrou, entendeu?

	Eu estudei em uma escola de elite [...] eu poderia ter escolhido qualquer outra carreira. Então, não foi o que sobrou para mim, foi a minha escolha.
Gêmeos	Eu acreditava, e acredito ainda, não deixei de acreditar, só que agora está mais difícil, no poder transformador da educação. Eu acreditava que, assim como aconteceu comigo, de ter a possibilidade de mudar, transformar completamente a minha realidade, e até de promover uma ascensão social na minha vida, que isso fosse possível para outras pessoas, com quem eu queria colaborar, as pessoas que tivessem também uma realidade de exclusão social, gente de favela, pessoas negras, pessoas pobres em geral. E foi aí que eu fiquei em dúvida entre duas disciplinas, porque eu achava também que eram as disciplinas que me permitiam trabalhar com temas mais transformadores, mais vinculados à realidade, e, também, porque eu gostava das duas abordagens. E aí, entre as duas, eu ainda tive um pensamento voltado para o mercado de trabalho, porque eu achava que uma delas era mais prestigiada que a outra. Era, de fato, e continua sendo. Na época, ainda jovem, acertei na análise. [...] Então eu fiz a opção baseada em dois critérios: um político e outro... político também, mas mais ligado a minha sobrevivência.
Câncer	No início, eu não me identificava com a profissão. Eu pensava: “vou ganhar pouco...”. Decidi tentar outras coisas. [...] Até que resolvi fazer a faculdade. [...] Mas eu não queria fazer licenciatura. Acontece que, na universidade onde eu fiz a graduação, o bacharelado e a licenciatura eram juntos. [...] pensei que eu poderia vir a trabalhar em museu [...]. Enfim, aquelas ilusões que nós temos quando entramos na universidade. E aí, depois, na disciplina de estágio, eu fui me reaproximando, gostando outra vez da docência, tendo contato... Porque, no Normal, eu gostava. Mas, em algum momento, eu me desencantei. Acho que por não ter achado emprego, meu currículo era muito frágil, só tinha o Ensino Médio, profissionalizante. Então, não tinha tanta oportunidade. E aí eu fui me encantando outra vez. Até que eu finalmente percebi: “é isso que eu quero”. [...] Eu não sei se foi uma escolha muito consciente, não. Eu acho que eu fui para a prática, fui fazendo, fui gostando, e as pessoas foram falando “você tem jeito”. Acho que foi a prática mesmo, a prática que vai nos levando. Acho que não foi uma escolha

	muito consciente, não.
Leão	Eu costumo dizer que foi uma escolha tardia. Apesar de eu ter começado a dar muito cedo, logo após o Normal [...] foi uma escolha tardia. Sabe por quê? Porque eu sou de uma família de classe média, meus pais nunca pagaram escola. E eu cresci ouvindo meus pais dizerem que nós tínhamos que fazer um ensino médio profissionalizante, porque filho de pobre tem de trabalhar. E aí eu não escolhi o magistério. A minha mãe me matriculou [...] e eu sabia que era para eu concluir [...]. [...] Mas eu comecei a me encantar com a possibilidade de estudar a questão da formação humana, sabe? Eu acho que, por isso, eu escolhi o meu curso da graduação. Acho que tinha um pouco da perspectiva “ah, você não vai passar para nenhuma outra coisa, você fez Normal, é uma escola mais fraca”. Mas tinha um desejo que havia surgido mesmo. Então, eu digo que eu escolhi o magistério do meio do Normal para frente. Antes disso, era o caminho que meus pais tinham traçado para mim, sabe? E aí, depois do Normal, na graduação, eu fui me interessando mais [...]. E, juntando com a sala de aula, acho que foi dando um feedback de que era um bom caminho...
Virgem	Quando decidimos ser professor cedo, [...] na idade em que eu decidi, não tem muita razão aí. Eu tinha uma relação muito bem-sucedida com a escola, de maneira geral. Eu fui uma boa aluna, que tinha [...] de que aquele era meu espaço, onde eu dominava. Então, naquele momento, quando eu escolhi a graduação que eu seguiria, a escolha se deu mais por uma relação emocional, afetiva, com o espaço, do que por uma racionalidade. Mas, hoje, eu avalio que só essa relação emocional não dá conta da docência. Então, eu estabeleço outros critérios para ser professor, que não passam só pelo emocional, que passam também pela razão, inclusive enquanto trabalhadora. Eu, hoje em dia, digo que afeto só não enche barriga, aquela famosa frase. Embora eu tenha uma relação afetiva muito grande com a docência, atualmente, eu também me vejo um pouco mais instrumentalizada para ter uma relação de trabalho com a docência. Eu levo muito a sério. Quer dizer, eu tenho afeto pela docência, mas esse afeto passa também pela razão. Eu me vejo como uma trabalhadora docente, que acredita na transformação social. Eu acho que, basicamente, o meu vínculo maior com a educação se dá por eu acreditar que a transformação so-

	cial passa pela educação.
Libra	Já no final da escola, no Ensino Médio, eu já tinha clareza de que eu queria ser professor da disciplina que eu leciono. [...] eu tinha a minha mãe, como uma forte referência de professora, de diretora, de sala de aula como casa, vamos dizer assim. E as amigas da minha mãe, todas professoras, iam lá em casa, minha casa era perto da escola onde ela trabalhava... Eu via um pessoal bacana. Acho que talvez isso tenha ficado no meu subconsciente, tenha me influenciado. [...] apesar de não ter tido uma relação tão boa com minha última escola, aquela do ensino médio, por causa daquela coisa de competição, eu achava meus professores muito bons. Eu tinha uma referência de que eles eram professores bons sucedidos, professores interessantes, bacanas. [...] Os professores da minha disciplina, eu adorava. Então, pensei: “ah, eu quero ser isso aí na vida”. Eu queria mesmo. [...] eu não acredito em dom. [...] Mas eu acho que eu já tinha uma certa facilidade de ensinar, passar as minhas ideias.
Escorpião	Antes de eu começar a dar aula, eu achava que era uma profissão muito ruim: dá muito trabalho, não ganha nada... Comecei a dar aula somente para ganhar dinheiro. Pintou a oportunidade de eu dar aula em uma escola particular, ainda na graduação, e eu fui, para poder ganhar um dinheiro, eu precisava. E aí, quando eu comecei a dar aula nessa escola, isso começou a me provocar questões. Quando eu vi, eu estava totalmente envolvido, e pensei “vou embarcar nisso”. Mas, a verdade é que, quando eu entrei na faculdade, eu entrei pensando em fazer pesquisa. Hoje, bem diferente de antes, se eu fosse escolher um lado, eu me vejo mais professor que vinculado à disciplina que eu leciono.
Sagitário	Na verdade, eu queria fazer outra graduação. Não consegui passar de primeira, daí uma vizinha me avisou de um edital de sobra de vagas de outros cursos na universidade, e eu fui. Lá, eu pensei: “Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? Será que é isso? Mas, tá, vamos lá!”. E eu ingressei, e fui me apaixonando, me encantando. Além disso, eu vejo a docência como um compromisso político, de transformação social. Isso está muito impregnado na formação que eu tive. [...] Depois, eu estava prestes a entrar para o doutorado, eu fui chamada para um concur-

	so que eu tinha feito para outra área, fora do magistério. Eu, naquela angústia, sempre ansiosa, porque eu estava querendo minha estabilidade financeira, com a qual todo jovem sonha, cansada de tanto estudar, soube que a empresa para onde eu tinha passado ia ser privatizada. Aí eu fiz a opção pela docência. E não me arrependo nem um pouco.
Capricórnio	Eu acho que escolhi a educação por dois motivos. Porque eu achava que era o lugar onde eu tinha mais potência para trabalhar a questão da conservação, da preservação, e de recuperar algumas coisas, trabalhando as pessoas. E porque eu gostava muito de biologia mesmo, e aí, tudo o que eu fazia, estágio nisso ou naquilo, eu ficava sempre achando que estava me especializando em uma coisa, ressentida de não estar olhando para as demais. Essa formação muito específica em um detalhe, sabe, que acaba servindo para quando você vai fazer alguma pesquisa. Eu não gostava. Eu pensava: “eu queria estar vendo outra coisa, podia estar fazendo outra coisa”. Aí, eu descobri que a docência era uma maneira de eu estar sempre estudando biologia, e toda a biologia. [...] Então, eu acho que foram esses dois aspectos. Um: eu achar que era um lugar potente para trabalhar questões de meio ambiente. Outro: eu poder estudar biologia, de uma forma mais ampla.
Aquário	Minha família toda é de professores. Eu fui criada, praticamente, dentro de escolas. A docência, para mim, então, é uma coisa muito natural. Mas eu percebi que eu era professora mesmo, e não pesquisadora, que seria professora da educação básica, quando eu fiz a minha prova-aula, na universidade, na própria licenciatura. Quando eu dei aquela prova-aula, foi tão natural para mim, uma coisa tão sem nervosismo, sem nada, tão natural mesmo, que eu... Eu me senti muito à vontade na sala de aula. E foi a minha primeira experiência docente mesmo, a prova-aula, na licenciatura. Ali eu percebi que eu realmente gostava de fazer aquilo. Até aquele momento eu não sabia. Eu queria fazer mestrado, eu queria seguir a carreira acadêmica, esse era o meu objetivo.
	A minha ideia nunca foi fazer licenciatura, ser professora. [...] Eu queria muito fazer o bacharelado [...] para depois fazer mestrado na mesma área. Mas os meus amigos, que estavam na pesquisa nessa área, falavam: “Não faz isso, faz a licenciatura”.

Peixes	ra, como uma garantia, porque vida de cientista não é fácil. Faz licenciatura, como uma garantia na sua vida, para não morrer de fome. Depois você faz o mestrado no que você quer, que vai ser a mesma coisa do bacharelado”. Aí eu fiz a licenciatura. Eu segui fazendo os concursos por fazer, acabei passando, e acabei encarando, como uma forma de fazer o meu trabalho também. Eu vou fazendo as coisas assim na vida, eu não vou pensando muito, planejando. Eu vou fazendo, vai acontecendo, eu vou encaixando e vendo no que dá. Em um primeiro momento foi assim. Agora, eu estou em um momento de achar que é algo que eu faço mais ou menos bem, e que eu estou gostando de fazer.

Em seguida, no intuito de aprofundar a questão, indagou-se aos entrevistados o porquê da docência na Educação Básica. Ante os depoimentos, observou-se que:

- Seis professores enfatizaram a própria atuação nessa etapa de ensino como sendo partícipe de um projeto societário mais amplo (e não apenas como uma oportunidade/possibilidade de emprego ou tendo uma finalidade imediata, direta);
- Quatro (um dos seis e mais três) consideraram fator importante para explicar a sua atuação na Educação Básica a própria afinidade com as demandas cognitivas da faixa etária escolar;
- Dois explicaram atuar não por afinidade ou projeto de sociedade, mas como oportunidade de trabalho na área;
- Um não deu uma resposta muito clara.

Cabe esclarecer que, no tocante à intenção de migrar para o Ensino Superior, alguns dos entrevistados que a têm manifestaram-na nesse momento da entrevista, mas houve outros que só o fizeram em momento posterior. No terceiro bloco da entrevista (“Depois do mestrado”), essa questão tornar-se-á mais clara. Os entrevistados terão, todos, respondido claramente se pretendem ou não permanecer atuantes na Educação Básica.

Nota-se, diante do resultado, que, considerando o grupo estudado, a atuação na Educação Básica se dá majoritariamente por convicção, por identificação com o que o trabalho nessa etapa de ensino possibilita — mesmo como experiência importante para a atuação no Ensino Superior, mas não como uma atuação pela impossibilidade de migrar para outra etapa de ensino. Foram 9 entre 12, considerando, inclusive, o que não deu uma resposta muito clara, mas atribuiu à Educação Básica a característica de ser uma “base” e expressou a frustração por não poder trabalhar em todos os anos (séries) do período escolar.

As respostas sobre o porquê de os 12 entrevistados terem ingressado e seguido como professores na Educação Básica seguem no Quadro 14.

Quadro 14 – O porquê de os 12 entrevistados terem ingressado e seguido como professores da Educação Básica

Entrevistado	Resposta
Áries	Ensinar uma criança a ler e a escrever, ampliar seus horizontes, trabalhar com os pais delas, para que eles também entrem nesse processo [...] E não só isso. Porque, quando uma criança entra na escola onde eu trabalho atualmente, se descortinam para ela muitos horizontes. [...] Os pais também imergem em novos horizontes culturais, que ampliam as suas possibilidades de vida. E é por isso que eu digo que a escola onde eu trabalho me dá uma alegria cidadã, de estar podendo fazer para uma camada da população o que eu sempre quis poder fazer, empregando a minha maestria para contribuir para a formação de um grupo de pessoas, e de suas famílias. Além do mais, eu também me formo com eles uma professora melhor, sabe? É um contato muito próximo, muito intenso. [...] Educação básica é muito bacana. Agora, quando eu acabei o doutorado, eu pensei seriamente em me candidatar para o Ensino Superior, fazer algum concurso. Eu ainda penso nisso. O que acontece é que, financeiramente, isso não é muito vantajoso. Porque um dos motivos que me levou a fazer tantas mudanças ao longo da minha trajetória foi o financeiro. Onde trabalho agora, em uma instituição federal de educação, isso já não se faz mais tão necessário. [...] Assim, foi triste perder a vida acadêmica. [...]

	Mas aí, quando eu olho para os professores da universidade, eu vejo que o tempo que eles têm para estudar também é muito exíguo. São tantas tarefas, tantas demandas burocráticas, que eu também fico pensando se, hoje em dia, eu não tenho mais liberdade para estudar, onde eu estou, entende?
Touro	Eu adoro adolescente. Eu acho que você tem que gostar do que faz, eu não estou ali para ganhar dinheiro. Claro, é um ofício, e, óbvio, a remuneração é importante. Mas eu gosto de adolescente, eu acho que adolescente precisa de gente que goste de estar com ele. Então, a docência na Educação Básica é porque eu acredito muito na educação básica, eu acredito muito na educação básica de qualidade. E eu sempre gostei do 2.º segmento do Ensino Fundamental, que é quando eles estão virando adolescentes, e do Ensino Médio também, sabe? Eu acho que esse vigor da adolescência me motiva, me mantém viva mesmo. Acho que eu nunca tive coragem de sair. Eu lembro até que, quando eu passei para o doutorado, me perguntaram se eu ia continuar em sala de aula. Foi muito engraçado isso. Meu próprio orientador, quando eu estava fazendo o mestrado, perguntou: “Você vai continuar com essa carga horária em sala de aula?”. E eu respondi: “Eu preciso disso. Eu preciso estar lá dentro da sala de aula. Eu não posso me afastar”. Eu não queria tirar o pé do chão da escola.
Gêmeos	Porque eu achava que lidar com o jovem é o que poderia garantir essa possibilidade, de pensar sobre o mundo, de pensar em formas de mudança, construir uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais democrática [...]. E, também, porque, até então, eu não achava que a realidade de seguir estudando academicamente fosse uma possibilidade para mim. Porque eu precisava muito trabalhar, eu percebia que as pessoas que se dedicavam a isso, geralmente, tinham mais recursos que eu, e podiam trabalhar menos que eu, e alguns até nem trabalhavam, só pesquisavam. Então eu entendi e falei: “Isso não é pra mim”. Com o tempo é que eu fui achando que eu tinha que ocupar esse lugar também.
Câncer	Olha, eu acho que eu tenho uma preparação — hoje em dia eu tenho um pouco de consciência disso — que eu posso atuar desde a creche até a universidade. Eu acho que, depois que eu voltei para o 1.º segmento, eu entendi que eu posso atuar em

	qualquer área. Porque foi um desafio, para mim, voltar, ter contato com coisas que eu não via há muito tempo. Eu tive que estudar bastante para dar aula no primeiro segmento. Acho que eu estudei mais para dar aula para o 5º ano que para dar aula para o pré-vestibular. E foi uma responsabilidade muito grande, por estar em uma instituição federal, e tudo mais. Então eu comecei a descobrir que eu tenho possibilidades infinitas. E comecei a acreditar que ser professor é isso. Você tem essas mil possibilidades. [...]. E acho também que nós somos marcados pela conjuntura política. Até hoje não consegui atuar de verdade como professora da disciplina em que me formei. Só atuei informalmente. Nunca trabalhei em escola com ela. [...] Então, eu gosto, me redescobri, mais uma vez, vi que gosto de trabalhar com criança também. [...] Acho que é uma faixa etária bem interessante. Porque você leva algumas coisas, as coisas parecem ser bem novas, não são óbvias, ou chatas ainda, como parece quando como você dá aula para adolescentes [...]. Além disso, veja, acaba de abrir vaga para professor substituto na Uerj. Eu acho que poucos professores têm contato com esse segmento. Eu acho importante, para a didática, para o currículo, nós termos essa prática de sala de aula também no primeiro segmento da educação básica.
Leão	Eu nunca pensei em dar aula para outro segmento. [...] Eu nunca tive esse desejo de ser professora universitária. Acho que tem um pouco mesmo da perspectiva que eu tinha, do horizonte que eu tinha de possibilidades. Como eu falo, não foi que eu sentei um dia e falei “quero ser professora de criança”, foi um pouco ao contrário. Mas, a partir do momento em que eu me encontrei sendo professora de criança, eu nunca pensei muito em fazer nada de diferente disso, não. Agora, é óbvio que a carreira docente, da docência na educação básica, é uma carreira muito precária, muito precária. E isso é uma coisa de que me dou conta com mais consistência de um tempo para cá; não é uma coisa que eu pense já há muito tempo, não. Isso faz parte até do percurso teórico que eu faço hoje; tem a ver com essa reflexão. Essa compreensão [...] um pouco do senso comum, da missão, do sacerdócio, essa desprofissionalização, que está muito embrenhada mesmo na lógica da docência na educação básica, nos aliena muito. Então, assim, durante muito tempo, se você me perguntasse isso, talvez, há 10 anos, eu diria

	“porque eu adoro, porque criança é ótimo”. Hoje, eu tenho a perspectiva de que eu tinha um horizonte muito curto. [...] Cheguei a trabalhar na graduação, dei aula em universidade particular por algum tempo, mas, de fato, eu nunca me encontrei nesses espaços como eu me encontro na sala de aula da educação básica. E tem uma coisa a mais, eu diria que, hoje, a docência na educação básica é uma militância. E ela vem da compreensão de que o professor da educação básica é, e precisa ser, um intelectual, e de que é possível ser um intelectual e professor da educação básica. Essas coisas não concorrem, elas não precisam ser coisas distintas.
Virgem	Eu acho que é uma questão mesmo de gosto, eu adoro criança pequena. E pequena mesmo. Hoje em dia, que trabalho no Ensino Fundamental, é até difícil para mim. Como eles vão crescendo, no 2º ano eu já [...] Eu gosto mesmo de crianças pequenas. Eu gosto da curiosidade, eu gosto da maneira como eles veem o mundo, da maneira curiosa. Eu acho a infância revolucionária. Eu acho que a maneira como a infância vê o mundo é uma maneira revolucionária de ver. O fato de eu estar na Educação Básica, e escolher os anos iniciais do ensino fundamental, tem a ver com uma relação de afinidade mesmo com as crianças pequenas. Aqui, onde eu trabalho, nós temos a possibilidade de também dar aula na graduação. [...] Mas não é o que me afeta, não é o que eu amo fazer. Eu até gosto de lidar com adultos, com a formação de professores, enfim. Eu tenho projetos de iniciação à docência, disso eu gosto. Mas o que me motiva mesmo, o que me faz acordar e viver feliz, são as crianças pequenas.
Libra	Eu pretendo, tenho plano de vida, de carreira, ir para o Ensino Superior. Na verdade, eu já estou com um pé meio lá porque eu estou dando aula na pós-graduação. Mas eu sou professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, EBTT, uma situação meio confusa. Porque eu sou EBTT, com orientação básica. Só que eu trabalho com pesquisa e extensão, que muitas vezes se ligam ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo, eu estou em um curso de pós-graduação, que é Ensino Superior. E eu tenho como plano de carreira, daqui a cinco ou 10 anos, ir totalmente para o Ensino Superior. Mas eu gosto da Educação Básica, e eu quero ir para o Ensino Superior, futuramente, para atuar exatamente na área de educação, na formação de professores. E eu

	acho que, para isso, a vivência em sala de aula é muito importante. [...] Eu não acredito em ensino na Educação, ensino de didática, sabe, sem experiência de sala de aula. Não acredito. [...] por mais que eu seja novo, e era quando trabalhei como substituto com formação de professores, [...] eu vi que eu tinha muito para contribuir. Aqueles licenciandos a quem eu estava orientando, falavam: “Puxa, passei cinco anos da faculdade [...] e nunca discuti isso. Nunca refleti sobre metodologia de ensino, nunca refleti sobre didática. Nunca parei para pensar sobre isso, só aqui agora no estágio”. E eu vi que eu conseguia contribuir, que eu tinha com o que contribuir. Ali já deu um gostinho do que é.
Escorpião	Foi exatamente o que apareceu como oportunidade. Mas hoje em dia já é uma escolha. Naquela época, foi só uma oportunidade. Hoje em dia, por exemplo, quando penso em fazer concurso para uma carreira federal, eu penso no Colégio Pedro II ou no IFRJ, não penso em dar aula em universidade. Eu gosto de ter esse contato direto com o aluno da rede básica, que tem interesses diversos, questões diversas, caminhos diversos, que não está ali voltado especificamente para uma disciplina. Gosto de poder explorar isso. Eu gosto muito de trabalhar com aquele aluno que chega dizendo que detesta a minha disciplina. Eu faço aquela aposta, se ele vai detestar até o fim do ano ou não. Geralmente eu me dou melhor com esses alunos do que com os que chegam amando a matéria. E aí é isso. Hoje a Educação Básica é o lugar que me provoca questões, que me desafia, que me angustia. Me sinto vivo no Ensino Médio e no Fundamental também.
Sagitário	Porque é a base. Eu só não atuei nas séries iniciais e no Fundamental I porque meu currículo da graduação não permitia. Isso muito me incomoda. [...] eu tinha esse desejo [...].
Capricórnio	Eu creio que, na Educação Básica, e, especialmente, no Ensino Fundamental —de que gosto mais—, eu posso trabalhar mais a questão da formação humana, a percepção em relação às questões ambientais... Eu acho que eu tenho mais espaço para isso na Educação Básica. [...] Agora, também sempre me deixou muito feliz o que temos na escola onde eu trabalho. Nós trabalhamos com ensino, pesquisa e extensão [...]. E eu gosto de trabalhar também com a graduação e com a pós-graduação.

	Acho que essa é uma condição que me dá a possibilidade de atuar na Educação Básica de uma maneira mais plena.
Aquário	A docência na Educação Básica se deve a eu ser uma pessoa de esquerda. A minha família é de esquerda, eu fui criada com uma forte carga teórica de educação popular. Pessoas dentro da minha família, pai, mãe sempre tiveram práticas dentro da educação popular. Isso é, para mim, um legado familiar, e uma coisa que, dá um sentido a minha vida: fazer um trabalho de base, de transformação social, junto com as bases, que, a meu ver, se faz na Educação Básica, e não na carreira acadêmica. Os alunos da graduação já têm um outro perfil, estão em outro momento da vida. Então, eu considero estratégico para o processo de transformação social essa nossa inserção, esse trabalho que fazemos, principalmente, no Ensino Médio.
Peixes	Acho que porque, nesses momentos em que eu fiz os concursos, era o que eu podia fazer, sabe? Até o momento eu não senti segurança para fazer um concurso e tentar uma vaga no Ensino Superior. Eu sinto que eu ainda preciso me dedicar mais à pesquisa para poder fazer isso. Eu vou entrar no doutorado agora. E quando eu participei do processo seletivo para o doutorado, eu fui pensando um pouco, quem sabe, em seguir essa área de pesquisa e de docência no Ensino Superior. Mas, até passar por essa seleção, não era uma meta. Porque eu não trabalho com planos assim, sabe?

4.1.4- O que pensam sobre o papel da escola e sobre a escola brasileira

Com o objetivo de entender como os entrevistados se posicionam frente ao cenário atual, grosso modo, se assumem uma postura crítica ou simplesmente adaptada à lógica prevalente no campo educacional — como já apontado no Capítulo 1, uma lógica de teor privatista, com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) que cada pessoa deve adquirir para atingir uma melhor “empregabilidade” em um

mercado de trabalho marcado pelo desemprego — indagou-se a eles sobre o papel da escola e como veem a escola brasileira.

Diante das respostas, observou-se que o papel da socialização foi o mais frequentemente atribuído à escola pelos entrevistados.

- Seis deles indicaram a socialização: ora vista como a condição de conviver presencialmente e ter, por essa razão, que, obrigatoriamente, lidar com conflitos; ora como a condição de dar aos desiguais (àqueles que, concretamente falando, são alijados do direito de usufruir das mesmas condições de vida que os demais) a possibilidade de ascensão social; ora de desenvolver um novo olhar a partir do contato com o “outro”, com o diverso; e, finalmente, socialização como o desenvolvimento do respeito simultâneo por si e pelo outro, ou seja, a busca por um bem-estar que não prescinde do bem-estar coletivo, mas, antes, acontece pelo vínculo que se estabelece com ele.

O segundo atributo mais frequente nas respostas como sendo papel da escola foi a mobilidade social, ainda que nem sempre expressada pelos entrevistados com essas exatas palavras.

- Quatro entrevistados apontaram a mobilidade social como papel da escola.

As respostas seguem abaixo, no Quadro 15.

Quadro 15 – Visão dos 12 entrevistados sobre o papel da escola

Entrevistado	Resposta
Áries	Nós estamos vivendo em uma sociedade da incerteza. E, nas eras das incertezas, é muito difícil nós termos clareza do papel de uma instituição. Eu acho que isso era muito claro em uma outra época, né? Na época republicana, no início da República, quando nós tínhamos clareza de que se queria formar aquele cidadão da República, com determinados valores.... Hoje em dia, eu não sei se tenho tão claro qual é o papel da escola. Só uma coisa me parece muito clara. A escola, hoje em dia, é um dos poucos espaços de

	convivência social dos jovens e das crianças, que não seja virtual. É um espaço onde os alunos têm de resolver conflitos frente a frente, e resolver os conflitos virtuais que eles geram em casa, frente a frente. Então, eu entendo que um dos papéis que a escola tem hoje, e que é necessário para a continuidade da vida civilizada, é a possibilidade de trabalhar a convivência, o respeito ao outro, o respeito à diversidade, a tolerância, a compreensão mútua. É construir nesses jovens, nessas crianças, instrumentos, estratégias de diálogo democráticas, enfim. Isso é, para mim, um dos papéis que saltam aos olhos de quem está em uma escola hoje. Também considero como papel da escola a introdução e o desenvolvimento de duas coisas: conhecimentos e habilidades básicas, para que os alunos possam estruturar novos conhecimentos, uma metacognição, aprender como se aprende. [...] E, também, [...] eu acho que é um desafio para a escola conseguir coordenar tantos interesses dos jovens, tantas necessidades, e necessidades da sociedade, sem deixar de ser pragmática. Óbvio que essas crianças vão crescer e ir trabalhar. Se elas vão ser empreendedoras, se elas vão ser empregadas, eu não sei. Eu não sei como vai ser o mundo do trabalho daqui a 10 anos, já mudou tanto! Mas eu acho que, se esses jovens tiverem capacidade de organizar seu pensamento, ferramentas cognitivas, pessoais, emocionais, para continuar aprendendo múltiplos sentidos, elas vão se instrumentalizando para conseguir viver essas mudanças. Acho que esse é o papel da escola.
Touro	Nossa, muitos papéis! Acho que tem o papel de socialização, que é importante. Acho que tem o papel de oferecer novas oportunidades, [...] de falar “você pode sonhar”. Eu estou lembrando agora de um conselho de classe que foi muito doloroso para mim. Porque tinha um professor que falava: “Essas crianças não querem nada. Elas vão ser caixa de mercado, elas vão ser vendedoras de chip de celular”. Infelizmente. Isso foi em uma escola pública. E eu respondi: “OK, se elas sonharem com isso, não tem problema nenhum. Elas podem ser o que elas quiserem. O que não podemos é limitá-las a isso”. Porque, é diferente. Nós podemos dar todas as oportunidades que elas quiserem. Se ainda assim, elas quiserem fazer isso como ofício, OK. Será a realização delas. Agora, não cabe a nós travarmos o que elas podem ser ou não. [...] Eu acho que a escola é isso. A escola está ali para oferecer oportunidades para elas. Assim, aprendizado de qualidade, ampliar a vi-

	são de mundo, e, a partir dali, as crianças poderem escolher o que querem ser. Não só profissionalmente, mas poderem escolher qual tipo de indivíduo querem ser na sociedade. Nisso, eu também acho que a escola faz muita diferença, sabe? Na construção dos valores, da identidade. Ainda mais em uma sociedade do jeito que está hoje, tão complexa, tão diversa, em que falta respeito, empatia. Enfim, eu acho que a escola, resumindo, é espaço para se trabalhar não só a parte cognitiva, mas também para se trabalhar a habilidade socioemocional. E, a partir dali, vai-se escolher que tipo de ser humano se quer ser, que tipo de carreira se quer ter. Acho que a escola é isso; Educação Básica é para isso.
Gêmeos	Primeiro a escola tem que ser legitimada como o veículo da garantia de um direito humano fundamental, que é o direito à educação formal. E aí a escola precisa ser... Esse veículo precisa ser ofertado às pessoas de forma igualitária. Sem essa condição, já tem falha na oferta desse direito humano fundamental. Eu acho que a escola pode servir como um canal de possibilidade de mudança social, de ascensão social para as pessoas mais pobres. E a escola também pode servir como um polo de discussão, e de debates, enfim, de encontro para as pessoas pensarem sobre os direitos, e sobre a sociedade em geral. Lamentavelmente a escola não cumpre esse papel. Tem uma grande discussão aí sobre se a escola tem que ter esse papel, ou se a escola tem que ter o papel de transmitir conteúdo, garantir que a pessoa passe depois no vestibular, nos exames, tenha acesso à universidade. Algumas pessoas batalham para defender esse ponto de vista, e acaba que o ensino, às vezes, é tão precarizado, que a escola não serve nem para isso. Não tem um papel mais crítico, e muito menos esse, porque não garante a todo mundo o acesso. Aí, infelizmente, a escola que permite tanto uma coisa quanto outra, tem sido algo de acesso para poucas pessoas, e acaba sendo um privilégio mais do que um direito, essa escola mais de qualidade, vamos dizer assim.
Câncer	Olha, neste momento em que estamos discutindo uma educação, talvez, em casa, a minha visão é de que o papel da escola é fundamental. Eu acho que não se troca a escola por uma educação em casa. A não ser em casos muito específicos, de saúde, ou alguma coisa muito específica. Eu acredito que a escola é fundamental, porque nela você vai ter acesso a outras visões de um conteúdo, de vida. [...] E acredito que o papel não seja só de repassar valo-

	res. Porque tem gente também que passa valores, e não sabemos que valores são esses. Mas de trabalhar a própria questão da diversidade, de ela estar presente, de cada vez mais acolher essa diversidade. [...] A escola, acho que desde a década de 90, quando teve o boom de aumento de público, ainda está tentando entender como trabalhar com as diferenças. E eu acho que agora, que estávamos tendo alguns avanços, isso assustou alguns segmentos. Por isso que estão tentando fechar a escola outra vez. Para não haver tanta diferença, uniformizar. Eu acho o contrário. Eu acho que a escola deve abrir as portas mesmo, receber. Eu fui cotista de escola pública na universidade, mas havia os cotistas raciais, cotistas portadores de deficiência. Então, fiz parte de uma universidade mais plural. [...] ter essa diversidade presente é um dos pontos que eu defendo na educação, independentemente de ser escola ou universidade. [...] É uma forma, sim, de promover mobilidade social. Eu mesma sou um exemplo [...].”
Leão	A escola hoje forma para a sociedade que nós temos. [...] O horizonte é um horizonte do modo de produção que nós vivemos, que é o capitalismo. Acho dentro desse modo de produção, dificilmente ela vai ter outro horizonte. Mas eu acho que é possível pensarmos em uma formação humana, desinteressada. E não para formar porque tem que ter mão de obra para a padaria, ou para a grande empresa. É estudar porque precisamos conhecer tudo que o ser humano construiu, tudo o que ele foi capaz de produzir, cultural, tecnicamente. [...] eu quero crer que é muito possível a escola ter uma outra função.
Virgem	Eu acho que é primordial. [...] Eu acho que a escola traz a oportunidade de a criança ter um olhar do mundo que ela não teria, principalmente, fora da escola. A meu ver, esse é o lugar da escola, o de trazer uma história que as pessoas não contam, trazer oportunidades que fora da escola a criança não tem. [...] mesmo aquelas que têm o privilégio social, afetivo, familiar, também precisam da escola. Porque precisam estar em contato com esses outros. Eu acho que uma escola heterogênea, como é a escola na qual eu trabalho, é uma oportunidade ímpar para uma criança, seja ela de classe média, ou seja ela muito pobre. Ter contato com o outro, eu acho que esse é o lugar da escola, o de proporcionar isso.
Libra	Eu acho que tem uma questão da formação para o trabalho, sim.

	Eu acho que tem uma visão do ‘politicamente correto’, um pouco mais do pessoal da educação, como se isso fosse um palavrão. Acho que não é. Eu acho que é importante uma formação, uma capacitação para o trabalho. Não necessariamente no sentido de ensinar uma profissão. Mas de ensinar uma série de... Também uma palavra que foi muito associada à uma visão tecnicista de educação, que é a competência. É preciso tomar muito cuidado ao falar de competências. Mas uma série de habilidades e competências que vão ser importantes para uma formação profissional lá na frente, para uma universidade, por aí vai. Então, eu acho que tem esse viés. E por isso o conteúdo é importante, sim. [...] E tem agora um lado muito perigoso no Brasil, que é uma corrente meio anticientífica. Quer dizer, seria a crítica ao que é a ciência. E é uma visão crítica à intelectualidade. Quando você vê gente querendo questionar se a evolução das espécies existe de fato ou não. Enfim, uma série de teorias da conspiração. Então, eu acho que trazer para os alunos um pouco do que é o método científico, do que é a ciência, como se constrói conhecimento, qual a diferença de informação para conhecimento, como você verifica se uma coisa é fato ou não, se é verdade ou não. Acho que isso faz parte da Educação Básica também. E, claro, uma visão crítica também em relação à sociedade. E, quando eu digo crítica, não quer dizer em uma perspectiva única, uma perspectiva da esquerda, ou da direita, ou do marxismo, ou sei lá do quê. Não. Acho que a pluralidade de ideias, de visões de mundo, é muito importante, eu sempre fui defensor disso.
Escorpião	Eu não tenho muito uma resposta pronta, fechada, não. Mas, assim, o papel que a escola efetivamente assume hoje é um papel muito amplo; vai para vários caminhos. Um deles é tentar, como já dizia padre Antônio Vieira, reduzir o aluno. Então, muitas vezes é de tentar enquadrar, padronizar. [...] A escola é um espaço de disciplina, de controle, de fiscalização, de você se acostumar a ser vigiado o tempo todo, de ser punido se não se comportar, de respeito à autoridade. [...] Ao mesmo tempo, é também nesse espaço que se consegue pensar, debater, sair da ideia do seu grupo só de amigos [...] ou da família. É na escola que se consome o contraditório. A escola é uma oportunidade de se mudar de direção, de mudar de caminho. Então, eu acho que tem um potencial interessante. O que a escola deveria ser, idealmente, eu não sei.
Sagitário	O papel é crucial. [...] A escola faz diferença, especialmente para

	as classes desfavorecidas. Porque a minha atuação como professora do Ensino Médio é justamente com as classes desfavorecidas, com a classe popular, com os filhos dos trabalhadores. E aquela formação ali, mesmo sendo uma formação de professores no Ensino Médio, traz muito significado para aquela classe social, aquela população. De uma forma geral, eu tenho, sim, essa visão romântica de que a escola salva, eu confesso para você. [...] Dermeval Saviani traz, por exemplo, questões como “olha, a escola sozinha não resolve nada, existem outras variáveis”. Só que eu sou da defesa da escola. Por exemplo, não sou a favor de educação domiciliar. Apesar de entender as demandas desse grupo social, até um grupo mais elitizado, que está trazendo essa demanda de “não, eu tenho que ter liberdade para educar meus filhos, a educação brasileira está precária...”. Eu não posso falar: “Ah, não, a educação brasileira precária? Me conta mais sobre isso. Eu nunca ouvi falar sobre isso”. Não posso falar uma coisa dessas. [...] mas eu me posiciono a favor da escola. Eu acho que a escola salva dos condicionantes socioeconômicos, salva alguém que está dentro de uma determinada classe social, e que pode vislumbrar, a partir do estudo e do trabalho, uma ascensão social, por exemplo. Além disso, salva dos seus preconceitos, até mesmo dos da sua classe social de origem, dos da sua família. Faz você sair da sua zona de conforto, faz você olhar as pessoas que são diferentes de você, que têm outras posições, outros posicionamentos, seja de classe social, de visão de mundo, filosofias de vida. É um local de socialização, de diferenças. Aliás, o atual contexto muito me preocupa, essa ideia de escola sem partido. Eu estou apavorada.
Capricórnio	Eu acho que a escola tem um papel de formação humana, de formação para a cidadania. É difícil usar essas palavras sem localizá-las, porque são palavras muito utilizadas, e, por isso, precisamos explicar exatamente o que estamos querendo expressar. Eu acho que a escola tem um papel de formar as pessoas para o convívio social, e para coletividade, de maneira que as pessoas tenham uma vida boa para elas, ao mesmo tempo que somem à coletividade, que participem da cidadania, da sociedade, de uma maneira a contribuir para o bem estar de todos. Acho que essa é a função da escola. É contribuir para uma formação que torne aquele cidadão, aquela pessoa, mais feliz, que possa viver uma vida plena... Eu teria que discutir aqui o que são essas coisas, e acho que isso não é uma definição fechada, mas que também essas pessoas con-

	tribuem para a felicidade e para a plenitude de todas as pessoas que estão ali. Acho que, nos dias de hoje, para falar mais especificamente desse papel, vejo a escola muito, como um espaço de socialização importante. As pessoas estão muito isoladas, tenho essa sensação, a de que, na Educação Básica, a escola, a sala de aula, é um momento muito importante de socialização, de convívio com o outro.
Aquário	Bom, pelo que estudamos, pelo que conhecemos, o papel da escola no sistema capitalista é o papel de formação da classe trabalhadora. Para Foucault, uma instituição de sequestro. Tem um papel, é uma instituição que tem uma função de reprodução da força de trabalho mesmo, nós temos essa perspectiva. No entanto, ela é permeada por disputas. É um espaço de disputas, é um espaço de conflito. Então, nós podemos, dentro dessas brechas, que a própria instituição possui, que o próprio sistema possibilita, fazer um trabalho de base, de transformação, de crítica ao sistema capitalista, de contra hegemonia, dentro do próprio sistema hegemônico.
Peixes	Acho que nós sempre esperamos que a escola seja um ambiente que acolha, um ambiente que ensine, que abra caminhos. Mas eu acho que, na verdade, ela reproduz muito mais o que acontece na sociedade, do que abre caminhos, do que abre possibilidades. Eu gostaria que fosse um ambiente que trouxesse mais possibilidades para as pessoas. Mas, pensando mesmo nas práticas das escolas, nas minhas próprias práticas, nós acabamos reproduzindo muito das relações de poder. Isso é, de certo modo, frustrante. Eu gostaria muito que a escola fosse um espaço de práticas democráticas. De aprender pelos exemplos, sabe? É algo que, desde o ano passado, não só por causa dos acontecimentos políticos bizarros que temos visto, eu tenho pensado muito em como eu entrei para trabalhar em escolas, sendo muito rígida, e achando que era gritando que se resolviam as coisas. Depois, eu entendi que há outras formas de se trabalhar, há como dialogar mais, e era uma coisa que eu não fazia tanto. O caminho é muito mais interessante, de ouvir o outro, de ser mais empática. Então, eu acho que esse papel é bastante importante para a escola. Hoje, nas realidades em que atuo, menos conteúdo, eu acho. Não vejo tanta importância assim em ensinar boa parte do que eu ensino da disciplina que eu leciono. Vejo muito mais importância em práticas democráticas. [...] Não que não seja importante ensinar os conteúdos, mas, às

	vezes, eu só queria que os meus alunos soubessem escrever o próprio nome, sabe? Em muitas turmas eu não consigo nem isso. No Ensino Fundamental, isso é mais frequente, mas no Médio tem alguns casos. Muito mais do que eu esperava ver.

Como se pôde notar no Quadro 15, os 12 entrevistados levantaram, em suas respostas acerca do papel da escola, uma gama diversificada de “papéis” que a escola efetivamente assume e de papéis que a escola não assume, mas deveria assumir. Frente, porém, ao objetivo da pergunta, que foi o de entender se os entrevistados assumem uma postura crítica ou simplesmente adaptada à lógica prevalente no campo educacional, ou, mais diretamente falando, se eles se coadunam com a formação com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) que cada pessoa deve adquirir para atingir uma melhor “empregabilidade” no mercado de trabalho, alguns posicionamentos se mostraram mais relevantes. Pode-se resumi-los a três: o primeiro, de Áries e Libra, que preocupados com o âmbito do trabalho, utilizam-se do léxico próprio do ideário prevalente; o segundo, de Touro e Sagitário, que veem na escolaridade o meio de melhoria das condições de vida de indivíduos das classes menos favorecidas, como se a não-mobilidade social dependesse somente da falta de escolaridade, e não de fatores estruturais; e o terceiro, de (seguramente) Gêmeos, Leão e Aquário, que vê na escola, ainda que ela não se configure desse modo, brechas para o trabalho de crítica à sociedade tal como ela se apresenta, com vistas a sua transformação. A seguir, a análise mais pormenorizada dos três posicionamentos:

Áries e Libra foram os entrevistados que mostraram claramente uma preocupação com o âmbito do trabalho. E ambos fizeram alguma referência a termos (“slogans”) da pauta da flexibilização no campo educacional: “aprender a aprender”⁶⁴ e “habilidades e competências”.

⁶⁴ “Aprender a aprender” consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1997), documento que, como outros já apontados no Capítulo 1, normatizam uma formação adaptada à pauta da flexibilização.

Nesse sentido, vale destacar o seguinte trecho da resposta dada por Áries:

Nós estamos vivendo em uma sociedade da incerteza. E, nas eras das incertezas, é muito difícil nós termos clareza do papel de uma instituição. [...] Também considero como papel da escola a introdução e o desenvolvimento de duas coisas: *conhecimentos e habilidades básicas*, para que os alunos possam estruturar novos conhecimentos, uma metacognição, *aprender como se aprende*. [...] E, também, [...] eu acho que é um desafio para a escola conseguir coordenar tantos interesses dos jovens, tantas necessidades, e necessidades da sociedade, sem deixar de ser *pragmática*. Óbvio que essas crianças vão crescer e ir trabalhar. Se elas vão ser empreendedoras, se elas vão ser empregadas, eu não sei. Eu não sei como vai ser o mundo do trabalho daqui a 10 anos, já mudou tanto! Mas eu acho que, se esses jovens tiverem capacidade de organizar seu pensamento, ferramentas cognitivas, pessoais, emocionais, para continuar aprendendo múltiplos sentidos, elas vão se instrumentalizando *para conseguir viver essas mudanças* (grifo meu).

O trecho não traz nenhum sinal de crítica à “incerteza” reconhecida pelo entrevistado como própria (peculiar) da sociedade em que vive na atualidade. Cabendo à escola, a seu ver, diante de um horizonte de dúvidas — horizonte esse expresso sutilmente pela incerteza quanto ao destino laboral de seus alunos (serão empreendedores? serão empregados? haverá emprego?) —, desenvolver nas crianças conhecimentos e habilidades básicas para que elas “consigam” viver as mudanças no âmbito do trabalho.

Já Libra, ainda que use a dupla “habilidades e competências”, mais um “slogan” da flexibilização educacional, parece fazê-lo de maneira um pouco equivocada, apropriando-se dele em sentido diverso do que efetivamente se apresenta. Libra, em sua resposta, diz precisar ter cuidado ao usar o termo “competência”, tendo em vista a vinculação que se faz do termo ao tecnicismo. Na verdade, o termo surge

como se se contrapusesse ao modelo de ensino prevalente até então, chamado de “conteudista”, e onde se encaixam, ao mesmo tempo, o ensino do tipo técnico (profissionalizante) e mesmo o propedêutico (de preparo para o ingresso na universidade). Como foi possível perceber pelo que foi exposto no Capítulo 1, a propósito do Ideário prevalente nas novas propostas de formação (item 1.3), a noção de competência aparece como substitutiva da noção de qualificação profissional, sob o argumento de ser ampliada e capaz de dar conta do novo tipo de trabalho, entendido como mais intelectual e “desmaterializado”, e que exigiria, segundo esse ponto de vista, não apenas qualificação profissional, mas também uma série de habilidades pessoais, comportamentais, relacionais.

Vale repetir duas passagens do Relatório Delors, publicado pela Unesco em 1996, já citadas no Capítulo 1:

[...] torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, *se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida* — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a *capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos*, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 89, grifo meu).

[...] é provável que nas organizações ultratecnicistas do futuro os *déficits relacionais* possam criar graves disfunções exigindo *qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quan-*

to à formação profissional, nos países em desenvolvimento (DE-
LORS, 1998, p. 95, grifo meu).

No primeiro trecho, há uma clara valorização do aspecto relacional, comportamental, de gestão de conflitos — conflitos cuja existência aparece, aliás, naturalizada nesse discurso. No segundo trecho, essa valorização segue acompanhada, porém, de uma desvalorização subliminar (menos evidente) da qualificação profissional (do “saber” e do “saber-fazer” ou do “propedêutico” e do “técnico”), o que pode ser mais bem apreciado dando-se atenção às partes que dizem que a capacidade de julgar não é necessariamente algo reservado a pessoas de altos estudos, e que conteúdos de formação não são dedutíveis de capacidades e aptidões requeridas (no âmbito do trabalho, obviamente). Ou seja, estabelece-se aí um impasse: recomenda-se uma formação baseada em competências, que extrapolam a qualificação profissional (formação até então oferecida), que é criticada por ser conteudista (“pouco prática”, quando de conteúdo propedêutico; “apenas prática”, quando de conteúdo profissionalizante), ao mesmo tempo que se diz que os conteúdos de formação não são dedutíveis daquilo que se requer (como formação que qualifique para a atuação no mercado de trabalho). Desse modo, o trabalhador, seja o formado ainda no velho molde (conteudista), seja o que se forma no novo molde (baseado em competências), já que nenhuma formação lhe garante a competência exigida, vê-se sem um “norte”, quase à deriva, em busca da qualificação que o faça “empregável”, ou, ao menos, “remunerável”. E desse “impasse” — do *“não serve apenas essa formação, é preciso algo a mais, mas esse algo a mais não diz exatamente o que é em termos de conteúdo de formação”*, erige-se um mercado formativo com um produto também não muito claro (nem propedêutico nem técnico), cujo argumento de venda é ser “aquilo que o mercado exige e tem mais probabilidade de absorver”: capacidade de atuar “na prática”.

Diante da resposta de Libra, o que se pode afirmar, com certa segurança, é que o entrevistado tem alguma familiaridade com o léxico prevalente no campo educacional da atualidade, tem consciência de

que lhe são direcionadas críticas, mas se equivoca no entendimento do teor delas, e, por isso, atribui à falta do ensino de habilidades e competências as falhas em uma educação que, a seu ver, não forma tendo em vista o âmbito do trabalho.

Dentro ainda da perspectiva de entender se os entrevistados se coadunam ou não com a formação com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) com vistas a uma melhor “empregabilidade” no mercado de trabalho, julga-se que mais dois posicionamentos captados das entrevistas merecem destaque. Um, que vê a escola como espaço de formação para a transformação social, de desenvolvimento do pensamento crítico acerca da sociedade em que se vive (ainda que a escola efetivamente não se configure desse modo na atualidade, deve ser, segundo alguns dos entrevistados, usada com esse fim, nessa direção, havendo “brechas” para esse tipo de ação). E outro posicionamento, que vê a escola como um espaço para a transformação de indivíduos, para a melhoria de suas condições de vida — ainda que a transformação dos indivíduos possa se dar, de acordo com as respostas, sob o viés do desenvolvimento da “habilidade socioemocional” (o que parece assemelhar-se a um processo de “resgate da autoestima”) e do oferecimento de oportunidades, segundo a resposta de Touro; ou sob o viés “da salvação dos condicionantes socioeconômicos”, segundo a resposta de Sagitário.

Ante os dois posicionamentos, pode-se dizer que o que, ainda que por dois vieses, vê a escola como espaço de transformação de indivíduos — mesmo que não intencionalmente — coaduna-se com a formação com ênfase em capacidades e competências com vistas a uma melhor “empregabilidade” no mercado de trabalho, uma vez que esse tipo de perspectiva mira a melhoria de vida de indivíduos, sem levar em conta (adaptando-se a) a perversa lógica que se configura no âmbito do trabalho.

Em termos quantitativos, a visão do papel da escola como sendo o de discutir com o alunado a sociedade em que vivem (a instituição e os indivíduos) — leia-se: de questionar a realidade tal como ela se apresenta com vistas a sua transformação, aperfeiçoamento, e não

somente à transformação de condições de vida de indivíduos — teve baixa representatividade: seguramente, três dos entrevistados (Gêmeos, Leão e Aquário). Prevalecendo, então, uma visão mais “adaptada” do papel da escola no grupo.

Por fim, embora não seja o ponto especialmente abordado neste item, vale observar, mais uma vez, o desprestígio social da formação para a docência na Educação Básica, expressa nas palavras de Sagitário: “E aquela formação ali, *mesmo sendo uma formação de professores no Ensino Médio*, traz muito significado para aquela classe social, aquela população”.

Já, especificamente, no tocante à visão que os 12 entrevistados têm da escola brasileira, observou-se que, de modo geral, a quase totalidade (11 entrevistados) apresentou uma visão bastante negativa sobre ela. Somente um entrevistado ponderou a visão negativa que se tem da escola brasileira, considerando que ela teve muitos avanços (que, segundo ele, ainda precisam ser “estruturados”) e atribuindo grande parte da visão negativa que se tem a uma estrutura social que impede que a escola faça o que poderia.

Dos 11 que apresentaram uma visão bastante negativa:

- Cinco disseram não ser possível falar “da” escola brasileira, ou seja, não ser possível lhe traçar um perfil, reconhecer nela uma homogeneidade. Assim, usaram adjetivos como: “diversa”, “desigual”. Entre os cinco, um acabou avaliando a escola pública, e a qualificou como sobrevivente de um projeto de sociedade que não investe na escola, reconhecendo um nexo entre a instituição escolar e a sociedade, mas não expondo seu entendimento de como se dá essa relação;
- Um outro entrevistado disse não se sentir seguro para oferecer uma visão geral da escola brasileira, limitando-se à escola pública (por ser a realidade que conhece mais de perto) e considerando-a, também mais negativamente, conservadora, ao mesmo tempo que um espaço onde acontece o contraditório e o debate pode acontecer;

- Cinco, de outro modo, reconheceram regularidades na “diversidade” e na “desigualdade”. E dentro dessas regularidades, houve aquelas apontadas como estruturais, parte de uma condição societária, de um projeto social, de sistema econômico-social mais amplo; e houve aquelas apontadas sem que fosse estabelecida (ou vislumbrada) esse tipo de relação. Dois entrevistados (Leão e Aquário) reconheceram como regularidade estrutural o modelo reprodutor típico da condição de dependência econômica dos países periféricos no sistema capitalista. E três (Câncer, Libra e Sagitário) reconheceram outras regularidades: Câncer, a falta de “flexibilidade” do currículo, segundo ele, “muito euro-centrado”; Libra, a manutenção “decadente” do modelo de transmissão de conteúdo, como se o conteúdo fosse a finalidade do processo ensino-aprendizagem; e Sagitário, na verdade, referindo-se somente à rede pública, reconheceu como regularidade, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica,⁶⁵ a falta de investimento em conhecimentos escolares, que poderiam, na visão do entrevistado, “empoderar” os indivíduos e, desse modo, transformar a sociedade.

No seio das três respostas que ofereceram regularidades “não-estruturais”, ou sem estabelecê-las como partes de uma condição societária mais ampla, duas chamam mais a atenção, tendo em vista o objetivo aqui proposto de captar sua coadunação ou não com o ideário pautado nas competências. A primeira (de Câncer) é a que vê que o problema da escola se deve à falta de “flexibilidade” do currículo. O entrevistado não se volta para o processo de instituição do currículo (de sua concretização) e se utiliza do próprio léxico do capitalismo contemporâneo (flexibilização), o que sugere uma coadunação, ainda que não intencional, com o ideário educacional das competências. A

⁶⁵ A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani na década de 1980, tem como proposta a superação das teorias pedagógicas anteriores, divididas pelo autor entre não-críticas e críticas-reprodutivistas, de modo que a instituição escolar tivesse, de fato, reconhecidos os seus limites ante outras determinações, papel emancipador, transformador da sociedade.

segunda (de Sagitário) é a resposta que vê que o problema da escola é a falta de investimento em conhecimentos escolares. Embora o entrevistado se apoie na perspectiva emancipatória da Pedagogia Histórico-Crítica, ele acaba por usar a noção de empoderamento, largamente propagada pelo chamado Terceiro Setor, deixando-se levar, como diria Montañó (2014), pelo “canto da sereia” neoliberal.

Conforme mostra o autor, as organizações do Terceiro Setor (organizações de iniciativa privada, originadas da sociedade civil, não-governamentais, sem fins lucrativos e que prestam serviços de caráter público) têm se tornado cada vez mais dependentes das instituições financiadoras de seus projetos, sendo obrigadas a balizar suas ações por elas e não pelos interesses dos indivíduos que compõem seu público-alvo. Montañó (2014) explica, sucintamente, o que abarca a noção de empoderamento no trecho:

O dito “*empoderamento*” não representa o aumento do poder dos pobres (dos setores subalternos ou da classe trabalhadora) alterando a correlação de forças sociais, mas a perda de direitos do cidadão a ter suas necessidades tratadas pelo Estado, respondendo agora às necessidades imediatas e pontuais desses setores mediante o trabalho não remunerado (como o “amigo da escola”) das próprias populações carenciadas, tal como promovido pelo Banco Mundial (p. 429. grifo do autor).

No caso dessa resposta, observa-se que o entrevistado, ao recorrer à noção de empoderamento, de alguma maneira, afina-se com ela, possivelmente acreditando que, de fato, o “empoderamento”, do modo como é propalado (aumentando o poder dos pobres), venha ocorrendo na sociedade brasileira. Tal posicionamento, por desconsiderar a lógica vigente na configuração contemporânea do sistema capitalista, acaba por aderir, ainda que não intencionalmente, ao ideário prevalente de que à escola cabe dotar o indivíduo de “habilidades e competências” (como que, garantindo-se isso ao indivíduo, a sociedade tornar-se-ia “melhor” para todos).

Julga-se, ainda que as respostas sejam muito complexas, que prevalece na visão dos 12 professores entrevistados, considerados em conjunto, o entendimento de que a escola é um espaço onde ocorre e deve ocorrer o ensino e o aprendizado da integração, da aceitação do diverso, ao mesmo tempo que deve ser o espaço de munir os indivíduos daquilo (para alguns, de conteúdo; para outros de habilidades e competências) para disputar um posto (desejado) no mercado de trabalho — condição que, no conjunto das respostas, parece ser tratada como sinônima de transformação social. Por outro lado, no que tange à escola brasileira, prevalece entre os 12 entrevistados, novamente tomados em conjunto, a visão de que ela está muito longe de cumprir o referido papel. Ou seja, ao se conjugar a visão que prepondera no grupo de professores entrevistados sobre o papel da escola com a que entre eles prepondera sobre a realidade da escola brasileira, nota-se que prevalece a credulidade na mobilidade social pela escolaridade (desde que a escola cumpra o seu papel), e que as explicações de ela não ocorrer da forma como deveria no Brasil, deve-se a entaves da própria escola, como se ela estivesse mal preparada para fazer o que a conjuntura espera dela, e não, o contrário, que ela, sendo desse modo, cumpre uma função bastante interessante na acumulação/concentração de capital.

No Quadro 16, a seguir, as respostas dos 12 entrevistados sobre como veem a escola brasileira.

Quadro 16 – Visão dos 12 entrevistados sobre a escola brasileira

Entrevistado	Resposta
Áries	Muito difícil, né? Quando nós falamos em escola brasileira, nós não temos “a” escola brasileira, não existe isso. Onde eu trabalho, por exemplo, há várias unidades, e nós vemos o quão diferente é uma da outra. É o mesmo colégio, os descritores dos anos são os mesmos, mas a forma de trabalhar é muito diferente. Nós não podemos comparar e dizer que nós temos “uma” escola brasileira. Tem a escola que está em uma comunidade, com sala de aula precária, professor que não consegue trabalhar, com violência, insegurança; e tem a escola particular, onde eu trabalhei, e outras, com múltiplos recursos, as próprias escolas federais... Eu não

	acho que tenhamos “a” escola brasileira.
Touro	Qual escola brasileira? Por que falar “a escola brasileira”? Cabe muita coisa aí dentro. Então, eu acho muito complicado classificar “a escola brasileira”, ainda mais, assim, pensando que nós temos tantas realidades dentro dessa “escola brasileira”. Temos a escola pública de qualidade, a escola pública que não é de tão boa qualidade. Escola particular de qualidade, escola particular que também não é de boa qualidade. Então, eu acho que a escola brasileira tem um grande potencial. Porque, assim, nós vemos escolas que dão certo. Então, por que outras não dão tão certo? Eu acho que tem a ver com a formação do professor, com vontade política também, das secretarias, de darem suporte também, sabe? A sociedade também, de cobrar das esferas públicas o que está sendo oferecido nas escolas. Puxa, por que não pode ser melhor? Tem tanto município onde tem escola que desponta, e que, em tese, se poderia perguntar: “Por que aquele município está na frente do meu, se o meu tem um suporte técnico muito maior? Por que a escola do meu município não dá tão certo?”. Então, assim, quando eu penso, tentando olhar para “a escola brasileira”, mesmo pensando que tem muita diversidade dentro desse termo, eu acho que nós ainda podemos mais, sabe? Eu acho que ainda tem condição de fazer muito mais pelos nossos alunos. Ainda falta muita equidade nessa escola brasileira, sabe? Ainda tem muita coisa que pode ser feita pelos alunos, pelos professores também. Porque eu acho que é olhar para a realidade como um todo. O que está presente nessa escola? Enfim, é aluno, é professor, é o pessoal do apoio, secretaria. Eu acho que ainda pode muito mais essa escola brasileira. Nós temos exemplo de sucesso, eu acho que devíamos olhar para essas realidades que dão certo, e entender por que deu certo, o que fez a diferença, para tentar replicar o modelo. Claro, guardadas as suas proporções, as diferentes realidades, nós sabemos que são diferentes. Mas por que tem escola dentro de comunidade, com um entorno violento, onde se imagina que poderia dar tudo errado e, na verdade, faz toda a diferença, sabe? Os alunos aprendem a ler e escrever na idade certa, os alunos conseguem sonhar, conseguem ter oportunidades, entrar para outros sistemas de qualidade. Então, tem alguma coisa ali de diferente. Eu acho que nós deveríamos olhar para essas realidades e tentar ver o que realmente está fazendo a diferença. Concluindo, eu acho que a escola brasileira ainda precisa caminhar muito

	mais.
Gêmeos	Então... desigual. Eu acho que há escolas, projetos pedagógicos, no Brasil, de excelência, públicas e privadas. Dá para dar exemplos nas redes públicas de escolas que são de excelência. O Colégio Pedro II, os Colégios de Aplicação das universidades. E projetos privados, como a escola SESC, de Ensino Médio, e outros. Escolas comunitárias, projetos alternativos, também de excelência, de grande qualidade, de acesso a muito poucas pessoas. E há, por outro lado, a escola pública, da rede comum, das redes públicas e das redes estaduais, cada vez mais precarizadas. E eu acredito que seja, como diria Darcy Ribeiro, um projeto de uma elite tacanha, de uma elite brasileira tacanha, que não aceita ter alguns privilégios reduzidos, ainda que ela continue sendo a elite, bem longe das classes inferiores. Mesmo assim não aceita que haja projetos que minimizem essas discrepâncias, essas desigualdades. Então, eu acho que a escola brasileira não é uma coisa só. Tem exemplos de uma educação precarizada, que é responsável por termos índices de analfabetismo funcional, de baixo desempenho em leitura e escrita. Mas também tem exemplos de uma educação com projetos excelentes. É muito desigual.
Câncer	Escola brasileira? Eu penso na questão do currículo [...] na questão, justamente, de um currículo muito euro-centrado, um currículo que não é muito aberto, não é flexível. Eu acho ainda podemos discutir mais essas questões. Movimentos como o Escola sem Partido estão cada vez mais limitando, e eu, como professora de sala de aula, tenho alguns limites que não posso ultrapassar, às vezes até ultrapasso, mas logo penso “vai dar problema”. E vamos seguindo, vamos levando... Eu penso que o currículo é o que limita, ou amplia, a educação. Não tem como eu falar, sei lá, de ditadura militar — nós deixamos de entrar nessa matéria ano passado, no final do 5.º ano, [...] porque estávamos em período de eleições, e tudo mais. Nós, professoras, decidimos não entrar no assunto, e terminar um pouco antes, não chegar até o fim do previsto do projeto político pedagógico da escola. Então, nós vemos algumas consequências disso, de pessoas limitando a nossa atuação. A tensão em sala de aula andava grande, mesmo as crianças, questionando algumas coisas, do tipo: “Professora, por que nós precisamos estudar que Zumbi foi um herói? Por que eu preciso estudar sobre Zumbi? Para que servem os direitos humanos? Os direitos humanos não servem para nada!”. A fala foi essa: “Os di-

	reitos humanos não servem para nada”. Então, vamos vendo umas questões pequenas que... Se não trouxermos outros assuntos, será inevitável tocar nos direitos humanos, e isso pode criar um conflito... A criança, ela elabora, mas ela escuta muito e absorve muito, tanto em casa como na escola. Então, algumas coisas, nós achamos melhor não tocar naquele momento. Passando as eleições, talvez tocar no 6.º ano e tal. Pode ser que eles consigam entender de uma outra forma. São bombardeados mesmo por informações bem controversas. [...] Foi uma decisão da minha unidade. Não foi geral, não.
Leão	Eu acho que a escola brasileira é, talvez, e muito talvez, ainda menos autônoma do que o mínimo de autonomia que uma instituição poderia ter. A escola está submetida. Nós vemos, assim, em termos de política educacional, que quem dita as regras está muito fora da escola. Quando olhamos para os documentos do Banco Mundial, nós vemos: “Ah, isso aqui!”. Está tudo lá. Então, eu acho que é uma instituição de um país periférico capitalista e dependente. Então, assim, a escola pode ser diferente? Eu acho que potencialmente pode, mas eu acho que, na verdade, estamos muito distantes disso. Eu acho que estamos cada vez mais próximos de uma escola destituída desse princípio da formação humana.
Virgem	Acho que ela é injustamente mal falada. O tempo inteiro a escola brasileira é colocada como uma escola péssima, como uma escola que não ensina. E eu acho que a escola, às vezes, leva muita culpa que não é dela. Eu entendo que tem toda uma estrutura social que não propicia que a escola faça tudo o que poderia, o que pode fazer. Uma fala muito própria de quem nunca mais entrou numa escola é: “Na minha época, a escola era boa”. Aí eu respondo: “Nossa, mas na sua época o analfabetismo atingia cerca de 30% da população”. A pessoa ainda retruca: “Mas quem alfabetizava era [...]”. E eu logo mando: “Pois é, era uma escola que excluía.” Eu acho que nos últimos anos, de uma maneira geral, mas principalmente em relação à escola pública, houve avanços muito significativos. E acho que não é interessante para a mídia mostrar esses avanços como verdadeiros avanços. Nós vemos muito isso agora, nesse momento em que estamos vivendo. A escola tem sido totalmente atacada. Parece que estamos na escola, sei lá, ensinando as crianças a serem [...] sei lá o quê! Quando alguém propõe, por exemplo, ensino a distância para crianças pequenas, eu penso: “Gente, essa pessoa nunca entrou em uma sala de aula,

	ela não tem a mínima noção do que está falando!”. Então, eu acho que a escola brasileira teve já muitos avanços, mas esses avanços precisam ser estruturados.
Libra	Decadente, totalmente. Educação no Brasil é uma coisa muito triste. Eu acho que nós temos uma escola, em muitos sentidos, do século XIX. Com um modelo de educação, que é predominante na escola pública e privada, em que o aluno tem pouco protagonismo, uma relação muito passiva com o conhecimento, com a construção do conhecimento. As coisas vêm muito prontas para eles, espera-se isso. As salas de aulas muito cheias. É muito difícil você fazer uma coisa diferente em uma sala de aula com 30 alunos, e 30 alunos ainda é pouco para a realidade, porque a maioria tem 40, 45. É muito difícil. Onde eu trabalho também. Nós pensamos em um monte de coisas, mas quando vemos a sala de aula com 35 alunos, é difícil fazer algo diferente. Porque é um modelo, uma estrutura, as carteiras [...] Um modelo muito pautado na transmissão de conteúdo, no conteúdo como fim. Não era para ser. Era para ser um meio para se atingir objetivos. Uma visão de avaliação também totalmente equivocada. Porque o aluno não constrói nada, não propõe soluções para problemas que existem, reais. O aluno não é instigado a perguntar. Ele é instigado a declarar respostas, não a se perguntar. Então eu acho que está tudo errado. E o mais triste ainda é que eu acho que o campo de pesquisa em educação também está muito mal. Eu acho que a pesquisa em educação da universidade pública não tem dado conta dos problemas reais que existem. E, muitas vezes, isso acaba contribuindo para que os gestores públicos não dialoguem com a universidade. Claro que tem problemas também com os gestores. Mas tem um problema também da universidade, da pesquisa em educação, presa em dogmas, presa em uma pseudociência, ávida por confirmar hipóteses, que são construídas de maneira ideológica. Veja a formação de professores na universidade, a licenciatura. Quase não se fala em didática. Falar em didática pressupõe falar em técnicas de ensino, e isso tudo foi jogado fora. Quer dizer, no que foram superar uma visão tecnicista lá de trás, e que foram jogar a água suja fora, jogaram o bebê junto.
Escorpião	Poderia falar mais das escolas onde eu trabalho. A escola brasileira [...] eu acho difícil falar, mas [...] É uma escola, no geral, eu acho, bastante conservadora, uma escola que tem um aspecto religioso, que a mim sempre incomodou muito na escola pública,

	que vê a religião como disciplina, como controle, como ideal a ser atingido. Então, é uma escola que promove, em vários aspectos, uma catequese. Mas é o que eu falei, a escola também é um espaço de se ter o debate, o contraditório com o que é diferente.
Sagitário	A escola brasileira está em decadência. Porque eu acredito nessa pedagogia histórico-crítica, e, nessa visão, a escola deve fortalecer os conhecimentos escolares, algo que não está acontecendo. As escolas de excelência, públicas, valorizam esse conhecimento, têm resultados. As escolas, de uma forma geral, públicas, estão defasadas. Não estão investindo nos conhecimentos escolares da maneira que deveriam. Falo de todas as disciplinas escolares: português, matemática [...] tudo, biologia, ciências, artes, educação física, filosofia, sociologia, tudo isso que empodera indivíduos. O acesso a esse conhecimento, ainda que seja um acesso elitizado, de uma classe elitizada, a classe popular tendo acesso a isso é algo que pode transformar a sociedade, é por isso que não querem, é político, é social, tem uma luta aí.
Capricórnio	Eu acho que a escola brasileira é uma coisa muito ampla. Eu acho que não daria para falar em uma escola brasileira, nem sei se eu tenho conhecimento da escola brasileira como um todo. Mas eu vejo, não sei, eu acho que eu posso apontar coisas da escola brasileira. Não sei, historicamente [...] é tão difícil essa pergunta. Porque me parece uma coisa muito heterogênea. Eu acho que a escola brasileira tem muitos aspectos positivos, nos últimos anos, de inclusão [...] Mas, ao mesmo tempo, tem retrocessos. Eu acho que eu posso falar da escola onde eu estou mais embrenhada, que é a escola pública. Eu acho que ela também é muito diversa, acho que é uma instituição que funciona, apesar das limitações estruturais. Eu acho que ela segue, em vários contextos, sobrevivendo. Pensando na rede de Caxias, e no Colégio de Aplicação, por exemplo. Eu acho que no Colégio de Aplicação, há uma estrutura de trabalho melhor, não física, na estrutura física há muitos problemas, mas uma estrutura de trabalho melhor. Então eu vejo a educação brasileira, assim, como, não sei bem responder essa pergunta, como uma instituição de muitas potencialidades, mas que resente a falta de investimentos, com professores também em uma situação de trabalho muito precária. Eu acho que é isso, uma instituição tentando fazer o possível em um projeto de sociedade que não investe na escola.

Aquário	Escola brasileira [...] Bom, nós sabemos que o nosso modelo está inserido em um sistema mais amplo, um sistema capitalista. Enquanto país periférico, um país da periferia do capitalismo, nós temos um papel. E, assim, apesar das reformas que nós estudamos no mestrado, as reformas na educação, não podemos esquecer o perfil sistêmico, o perfil da nossa escola, que é da periferia do capitalismo. Então, é nessa órbita que eu percebo as reformas, que eu percebo todo o investimento de formação mesmo, do currículo, de organização curricular, ainda voltada para a própria reprodução do sistema capitalista. E eu repito que tem brechas, e a minha atuação vai um pouquinho nessas brechas.
Peixes	Que pergunta ampla! Eu acho muito desigual. É um sistema. Na verdade, não é um sistema, é uma tentativa de alguns, de fazer um sistema nacional, de fazer uma coisa única. Teve muitos avanços, né? Nos últimos anos. Mas é um país muito diverso também, um país muito complexo. São tantos municípios envolvidos, e tantas questões de poder locais [...] E como isso acaba afetando as dinâmicas! Muitas visões de mundo diferentes, muitas formas de trabalhar, e de pensar a escola. Mas acho bastante desigual.

4.1.5 - Crise: tentativa de sair e retorno à docência (na Educação Básica)

Embora não constasse do roteiro de entrevista, diante das respostas, observou-se que três entrevistados comentaram terem vivido uma crise durante o magistério. Dois chegaram a largar a profissão temporariamente.

Diante dos relatos, observou-se que a saída do magistério se deu, nos três casos, pelas adversas condições de trabalho — considerando-se também a demanda para o ensino de técnicas de aprovação em concursos e a consequente impossibilidade de aprofundamento do conhecimento como condições adversas de trabalho. Ou seja, a saída temporária do magistério por parte dos três professores não se deu por eles não se identificarem com a profissão — aliás, como já ficou claro no subitem 4.1.3, onde responderam por que decidiram pela docência

—, mas pela incompatibilidade com a profissão tal como ela vem se concretizando no país, na contemporaneidade.

Considera-se que os relatos presentes nesse subitem reforçam o resultado apresentado no subitem 4.1.3: o de que os 12 entrevistados se mantiveram na carreira docente desejosamente.

Os depoimentos dos três entrevistados que viveram uma crise e deixaram temporariamente o magistério encontram-se no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 – Depoimentos de três entrevistados que viveram crise durante atuação no magistério da Educação Básica

Entrevistado	Resposta
Gêmeos	Eu tive uma forte crise profissional. Eu pedi exoneração de matrículas públicas, saí de emprego privado, não queria, estava me sentindo invisível em sala de aula. Eu falava: “acho que não estou sendo útil”. Fui trabalhar em outras coisas [...]. E aí, eu achei tão engraçado isso, de tudo que eu aprendia, eu montava um curso para ensinar. [...]. Depois de um tempo fora do magistério, eu pensei: “eu queria deixar de ser professora, e o que eu fiz foi ser professora”. Daí, fiz concurso para o estado e município de novo. Foi um momento difícil. A maioria das minhas turmas era de pré-vestibular. Eu ensinava técnicas para aprovação, mas não aprofundava nada [...]. E achava que a maioria dos meus alunos só estava ali para isso. Só que eu não queria isso, eu queria interlocutores, discussões, debates, questionamentos, não macetes. Por mais que ainda impusesse abordagens mais críticas, não estava funcionando. Aliás, quanto isso mais acontecia, mais os alunos se sentiam impacientes, talvez porque quisessem mais objetividade. Eu tentava mostrar que os caminhos que eu propunha [...] poderiam trazer sucesso mais efetivo, mais crítico etc., mas eu não estava em um Colégio de Aplicação, eu estava lidando com jovens que dependiam muito da aprovação para garantir alguma ascensão social e que acreditavam que eu era apenas alguém que facilitaria esse acesso, não alguém para lhes trazer algo interessante. Evidentemente, tudo isso era a visão de alguém que não estava bem. Talvez, se eu tivesse buscado ajuda médica, tivessem me diagnosticado com alguma síndrome, mas eu optei por sair. E tentei viver sem a sala de aula um tempo. Aí, eu entendi: por um lado, que era muito difícil viver sem emprego fixo; e, por outro, que eu dava aula de tudo, tudo eu queria ensinar, estava muito na

	minha natureza. Aí eu fiz um monte de concursos para o magistério de novo, e rapidinho eu passei.
Libra	Eu assumi na rede pública. Só que, com dois meses de rede pública, que eram 40 horas — esse é um tópico bem importante para mim, do ponto de vista de experiência profissional —, eu tive uma experiência muito ruim, muito ruim. Tive uma crise psicológica muito grande. [...] era uma escola em um lugar, que até ganhava um adicional por ser um local perigoso. Teve uma ocasião em que os traficantes entraram na escola, em um momento em que eu estava dando aula. Enfim, era uma escola que estava vivendo um clima muito ruim, muito pesado, muitos professores doentes, mesmo, mentalmente, algumas pessoas perguntavam: “O que você está fazendo aqui?”. [...] eu vi o inferno que pode ser a educação em um país subdesenvolvido como o nosso, no Rio de Janeiro. Então, com dois meses, eu pensei: “não quero isso para a minha vida”. E eu vivi um dilema: “Eu estou no mestrado em educação, estou desenvolvendo uma pesquisa em educação, bacana, legal. Mas já não sei mais se quero ser professor. Se ser professor é isso, olha onde eu me meti”. Eu tinha recusado, inclusive, colégio particular, que havia me feito proposta, porque eu pensei “não, vou para o município do Rio, porque é concursado”. Então, me bateu uma tristeza muito profunda, fiquei depressivo, pensando naquilo de que eu abri mão, os anos que eu estudei para ser professor, no mestrado em que eu tinha investido, as escolas particulares que eu neguei, para pegar aquilo ali, e falei: “não sei o que faço da minha vida”. [...] Mas aí eu fui chamado para outro concurso. Ia ganhar menos. Exonerei da primeira matrícula e fui para outro município. Foi a melhor coisa que eu fiz. [...] Lá, eu me sentia útil, do ponto de vista social, eu conseguia fazer um trabalho. Por mais necessitadas que aquelas crianças fossem, que aquela localidade fosse, eu conseguia pensar: “Eu estou contribuindo para a formação dessas crianças e adolescentes. Não vou ficar doente da cabeça aqui dentro”.
Aquário	Depois que eu fiz a especialização, eu quis sair do magistério. Eu estava muito insatisfeita com a docência na rede pública. Estava cansada após 15 anos atendendo ao Ensino Fundamental. Foi um balanço que fiz da minha vida. Eu queria experimentar uma carreira pública onde fosse mais respeitada como servidora, tivesse melhores condições de trabalho, um salário melhor... No entanto, após ficar quase três meses trabalhando fora da sala de aula, a partir do distanciamento, percebi que o magistério era o que fazia

4.1.6 - Condições de trabalho

Este subitem, embora constasse do roteiro de entrevistas, não integrava exatamente o item 4.1 (“antes do mestrado”). Devido, porém, à riqueza das informações obtidas no tocante às alterações mais “objetivas” vividas pelos 12 entrevistados no âmbito do trabalho antes de procurarem o mestrado, o subitem foi aqui incluído. E para garantir a não-identificação do grupo estudado, a forma de apresentação dos dados foi alterada: as respostas não foram vinculadas sequer aos codinomes estabelecidos nesta pesquisa.

Observou-se, nos depoimentos, elementos que configuram a precariedade das condições de trabalho dos professores da Educação Básica, incluindo a submissão “pedagógica” (do exercício profissional) ao desejo/às expectativas da “clientela” (no caso, pais de alunos de escolas privadas) em um contexto onde a formação, inclusive a da Educação Básica, passa a ter grande valor de mercado, a gerar muito lucro, conforme já apontado no Capítulo 1. Das respostas, disponíveis no Quadro 18, a seguir, cabe destacar:

- A contratação terceirizada de graduandos para assunção do exercício profissional como se já profissional fossem, com oferecimento, inclusive, de registro profissional;
- A raridade da permissão para afastamento temporário em vista de curso de pós-graduação *stricto sensu*;
- Falta de infraestrutura básica: livros, dispositivos audiovisuais, ventilador, espaço físico e mesmo de professores (turmas lotadas);
- Falta de profissionais “de apoio” (outros profissionais da educação): psicólogos, mediadores;
- A escola pública como “abrigo”: proteção da violência doméstica; única fonte de nutrição de muitas crianças.

Quadro 18 – Depoimentos que revelam condições de trabalho vividas, antes do mestrado, pelos professores entrevistados

Respostas
[...] sugeriram que eu trabalhasse como professora em um projeto experimental de educação na Baixada Fluminense. Havia assumido um prefeito progressista lá, pela primeira vez, depois de uns “quinhentos” anos. E aí eu assumi lá nesse projeto experimental, ganhando também uma bolsa, bem pequenininha, bem pouco dinheiro mesmo. Mas foi lá que eu comecei a conhecer as pessoas da sala de aula. E, aí, rapidinho me indicaram para outra escola, e aí mesmo que eu não conseguia fazer muitas disciplinas na graduação, porque eu já estava dando aula. [...] O estado do Rio de Janeiro tinha uma possibilidade de registro profissional para professores da Educação Básica, desde que a escola onde você pretendia trabalhar emitisse uma declaração dizendo que não havia profissional formado procurando aquela vaga. Então, eu fui, eu acho que eram contratos precários, porque geralmente ficava uma porcentagem para alguma empresa que terceirizava nosso trabalho, e era meio como se nós fossemos professores leigos, de notório saber, algo assim. Porque nós comprovávamos que dominávamos o conteúdo, e entrávamos em sala de aula.
Porque eu lembro que na época, eu saindo da faculdade, aquela coisa de “meu Deus, o que eu vou fazer agora?”, e era um concurso que pagava bem, tinha bastante procura, e era instituição pública, para o que eu queria ir. Porque eu achava que eu tinha me formado na universidade pública para trabalhar na escola pública, era o que eu queria, o que eu achava que fazia mais sentido. Eu queria lecionar em escola pública. Era um concurso que até dava possibilidade de afastamento para estudo do mestrado, entende? Então foi bem, foi um concurso legal.
Eu já era professora, passava um “perrengue” danado, porque eu trabalhava em escolas muito precárias, na Baixada Fluminense, aí fui dar aula, como estagiária, no Colégio de Aplicação. Foi quando eu descobri educação de qualidade. Pensei: “Ah, dá para fazer assim, é possível, existem esses recursos. Agora vamos levar esses recursos para as escolas precárias lá da Baixada, porque tem que ter para todo mundo”. No Colégio de Aplicação havia livros, textos, professores que dialogavam a respeito deles. Mesmo havendo poucos recursos, como só o livro didático, por exemplo, havia discussão sobre aquilo que era oferecido para os alunos. Conforme prosseguia o estágio, eu fui vendo que colocavam um aparelho de som e colocavam uma música. Pensei: “Vamos levar aparelho de som e botar música lá na escola da Baixada”. Eu levei uma vez a minha própria televisão, com DVD, [...] fui eu descendo uma escadaria com aquela televisão da grande, não era da fininha, não, era aquela bojudá. E fui descendo com aquela televisão para passar [...] um filme [...]. Aí che-

guei à escola, e o professor falou assim: “O que é isso?!”. [...] “Macunaíma, um ‘filme’, sobre um romance de Mário de Andrade”. Aí, ele: “Para os alunos? Fica jogando pérolas aos porcos”.
Como professora, eu não ganhava um salário sensacional, era um salário comum, talvez um pouco melhor do que o que uma professora costuma ganhar trabalhando na Educação Infantil. Mas meu deslumbre não era com o lado financeiro, não. Meu deslumbre era com os bens culturais. O acesso à cidade, o acesso aos bens culturais. E, quando isso acaba, porque eu já tinha absorvido muitas coisas, e sabia que eu tinha autonomia, inclusive, para fazer sozinha, aí eu comecei a questionar, assim: “o que eu estou fazendo aqui?”. E comecei a constatar que eu não queria me tornar aquelas pessoas que tinham o cargo maior que o meu. Naquela escola, o meu interesse era puramente ser professora. Eu jamais seria coordenadora ou orientadora daquela escola. Porque eu entraria naquela lógica, que era uma lógica da qual eu não gostava, uma lógica de gestão, de pensar no aluno como número. Embora isso não seja muito aberto em uma escola privada, e nessa escola em que eu trabalhei isso não era forte como acontece em outras escolas. Mas, ali, a função da coordenação e da orientação é fazer essa relação entre as famílias, de agradar às famílias, na relação, inclusive, financeira. Então, assim, você não pode responder a um pai com a sua convicção, se ele é o cara que paga o seu salário.
Tem um esquema, em escola particular pequena, que contrata estagiários para desempenhar o papel de professor mesmo, eu não tinha ninguém comigo, eu dava aula. A escola tinha, no total, três professores de carteira assinada.
A escola era muito grande. E, lá, tinha uma seleção: alunos com menos problemas e os mais problemáticos. Sem problemas não tinha. Havia turmas melhores que, quem estava na escola há 20, 30 anos, pegava. E o pessoal novo todo pegava aqueles alunos que ninguém queria. E era muito pesado mesmo, era muito pesado. Era aluno que vinha para a escola depois de apanhar dos pais, com pais alcólatras; eram filhos de traficantes, eram alunos que estavam lá e estavam o tempo todo querendo saber a que horas iam comer, porque era a primeira refeição deles, às 15h30... [...] E turmas absolutamente lotadas, num calor enorme, nem ventilador tinha. Alunos com todo tipo de problemas: psicológicos, autismos, e tudo mais, sem nenhum tipo de infraestrutura.

As respostas dos professores entrevistados dão testemunhos de que a precariedade objetiva se dá acompanhada de uma precariedade subjetiva, que, segundo Linhart (2009, p. 2-3 apud SOUZA, 2013), é:

[...] o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir o objetivo, para não se arriscar, nem fisicamente nem moralmente. É o sentimento de não ter ajuda no caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos supervisores hierárquicos [...] nem do lado dos coletivos de trabalho, que se esgarçam com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono.

4.1.7 - Ensino propedêutico ou profissionalizante?

Com o objetivo de complementar o dado levantado pela pergunta sobre o papel da escola e entender, mais amplamente, o que pensam sobre o papel da educação nas sociedades, indagou-se aos 12 entrevistados a visão que têm acerca da discussão (recorrente) a respeito do ensino propedêutico e do ensino profissionalizante. Diante das respostas, observou-se que:

- Sete entrevistados fizeram, direta ou indiretamente, referência à Reforma do Ensino Médio, e que, dos sete, todos a fizeram com preocupação, apontando-a como um perigo: reprodutora ou intensificadora de desigualdades;
- Cinco entrevistados, incluindo dois que fizeram referência à Reforma do Ensino Médio, defenderam que o ensino profissionalizante deva ser mais uma opção e não aquela destinada à população de baixa renda;
- Três (Câncer, Leão e Escorpião), ainda que sob vieses diferentes, apontaram para, nas palavras de Leão, um “esvaziamento propedêutico” na formação (para Câncer, uma falta de “flexibilidade” do ensino profissionalizante, formação pela qual ele próprio passou, “muito focada”, específica para determinada atuação, que não prepara para o ingresso na universidade; para Leão, uma estratégia de exploração na atual configuração do

sistema capitalista; e, para Escorpião, submissão ao mercado de trabalho, que retira direitos);

- Um entrevistado (Libra) apontou para a necessidade de a educação no Brasil ser repensada tendo em vista o mercado de trabalho tal como ele se configura, e não idealmente, para que as pessoas possam efetivamente ter trabalho, emprego;
- Um entrevistado (Aquário) destacou que, no Brasil, cuja condição é de país capitalista periférico, o ensino profissionalizante tem pouco prestígio (valor) no mercado de trabalho, sendo o profissional com essa formação muito mal remunerado quando comparado ao profissional com formação de Nível Superior, o que acaba se configurando como reprodução de desigualdades.

Diante desse resultado, nota-se que prevalece o entendimento de que o ensino profissionalizante, como caminho, não é indigno nem “menor”, mas que, tal como se configura no Brasil (como única opção ou esvaziado de teoria), precariza a condição do estudante (futuro trabalhador), reproduzindo desigualdades.

As respostas dos 12 entrevistados encontram-se no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – O que os 12 entrevistados pensam acerca da discussão sobre ensino propedêutico e ensino profissionalizante

Entrevistado	Resposta
Áries	Essa é uma discussão complicada. Eu acho que esse é um dos motivos pelos quais eu nunca quis trabalhar no Ensino Médio. Nós vivíamos essa problemática no Ensino Fundamental II, porque, em uma escola particular, os pais fazem, por exemplo, pressão, para que o ensino seja propedêutico, porque a maioria das crianças e dos jovens vão para o Ensino Superior. Na escola onde eu trabalhei, já era um problema. Eu não sei, eu não tenho como responder a isso. Eu acho muito desagradável um sistema, como você tem em alguns países da Europa, em que o professor se torna juiz, e ele tem que encaminhar o aluno para um ou outro, conforme o que ele entende, entre aspas, como potencial, ou como habilidades. Até

	porque, em alguns desses países, os níveis não se comunicam. Então, se o aluno escolhe o ensino técnico, ele depois não tem acesso ao Ensino Superior. Não é o caso no Brasil, porque ele pode ir para uma escola técnica, uma IF, por exemplo, e depois fazer o Ensino Superior. Foi o que eu fiz. [...] Eu não sei. A minha opinião é que a escola jamais poderia se tornar juíza disso, de quem ela vai encaminhar para qual, se tiver uma diferenciação. Porque corremos o risco de ter uma para os alunos ricos, e outra para os alunos de classes mais populares, né? Risco que já corremos por muito tempo. Porque, se considerarmos que a maior parte da nossa escola básica é pública, é um risco muito grande. Quando o governo lança a ideia de ensino profissionalizante... Por exemplo, a rede IF foi criada em 2008, para ser a maior rede de ensino profissional, técnico. Mas é uma rede diferente, porque o aluno tem acesso, em muitas IF, à pesquisa, ele participa de grupos... Então, ele acaba tendo depois acesso ao Ensino Superior, se ele quiser.
Touro	Eu acho que essa discussão é relevante, importante. Acho os dois tipos de ensino muito importantes. Porque nem todo mundo é obrigado a ir para o Ensino Superior. Por que só oferecer isso como oportunidade? Porque o ensino técnico, profissionalizante, também não é relevante? Precisamos de todas essas coisas na sociedade. O que eu acho ruim é limitar a uma possibilidade, isso me incomoda. Nós escutamos assim — essas pressões que aparecem, geralmente, no 3.º ano do Ensino Médio — “Ah, tem que aprovar no vestibular”. Por que tem que aprovar no vestibular? E se a criança não quiser? Sabe? Mas, se durante toda a Educação Básica, foram trabalhadas as diferentes possibilidades, eu acho isso maravilhoso. Então, ele tem, de fato, a oportunidade de escolher o que quer. O problema é quando se oferece um tipo de visão como possibilidade de sucesso, isso me incomoda.
Gêmeos	Eu acho que é preciso ter cuidado. Porque eu não acho que não deva ter ensino profissionalizante. Eu acho que o ensino profissionalizante tem que ser uma opção. Eu acho que o Brasil precisa ter cuidado, porque nós estamos prestes a voltar ao tempo em que você tinha a educação propedêutica para quem era privilegiado, e a educação profissionalizante para quem ia ser operário a vida toda. Então, se não se tomar cuidado, isso vai voltar a acontecer, e nós tínhamos saído dessa linha. Os pobres estavam começando a ter: “Espera aí, o que vou fazer

	agora? Não tenho vocação para isso. Vou investir em um curso profissionalizante”. E outras pessoas faziam um outro tipo de esforço, porque nos dois há esforço, mas um outro tipo de esforço para ter acesso ao Ensino Superior, e talvez até a uma carreira acadêmica mais longa, pesquisa, mestrado, doutorado, o que for. Então, se o ensino profissionalizante é uma opção, entre outras, é ótimo, eu acho ótimo, que tenha mesmo. Agora, isso como marca de que o pobre vai herdar uma educação profissionalizante, para formar mão de obra, geralmente, inclusive, barata, para servir aos mesmos de sempre, aí eu acho que o país não consegue avançar e alcançar estágios de civilidade, estágios de política de distribuição de renda, de reformulação social, de possibilidades de ascensão social, de mobilidade social entre as classes, que é o que o liberalismo promete que vai acontecer. E, do jeito que o liberalismo é vivenciado, pelo menos aqui no Brasil, a coisa é tão esmagadora que nós ficamos pensando se é mesmo possível que haja essa mobilidade, estou duvidando disso.
Câncer	Eu fiz o profissionalizante. Hoje em dia eu acho até que foi bom. Mas, sinceramente, eu acho que isso me limitou. Porque eu não acreditei nesse ensino que eu tive. Eu o achei muito voltado para um foco que eu não sabia se eu iria seguir mesmo, e eu fiquei na dúvida, fiquei um tempo fora da universidade, não estudei. [...] Acredito que, se eu tivesse feito um Ensino Médio regular, comum — é uma história do talvez, claro — mas, assim, eu acredito que eu poderia ter acreditado um pouco mais, eu poderia ter escolhido, nem que fosse, sei lá, a própria licenciatura depois, mas eu acho que eu confiaria mais nessa versatilidade, nessa flexibilidade que eu poderia ter. Eu achei que me limitou. Porque eu pensei que eu pudesse só atuar na educação, que eu não poderia, sei lá, fazer uma administração.
Leão	Eu acho que essa discussão é a que melhor ilustra essa condição da escola como reprodutora mesmo, e como formadora de mão de obra para o capital. O esvaziamento propedêutico, em todos os níveis de formação, do meu ponto de vista, expressa essa necessidade que tem o capital de empobrecer (eu não gosto muito desse termo). E é muito chocante como isso vai ganhando consistência mesmo. Se nós olharmos para as últimas reformas da pedagogia, que é o que eu tenho acompanhado um pouco mais de perto... (porque nós recebemos li-

	cenciandos) [...], a quantidade de licenciando que fala: “Ah, é, mas eu tenho que estudar menos teoria mesmo e mais prática, porque eu tenho que chegar na escola sabendo fazer”. É um consenso que se vai conseguindo construir, que é muito assustador. E aí nós vemos uma reforma do Ensino Médio em que 30% dele poderão ser feitos a distância! É muito assustador.
Virgem	Eu acho que o ensino profissionalizante é importante, mas eu tenho a preocupação de que ele se torne um ensino para pobre, sabe? [...] Eu acho que o ensino profissionalizante tem que ser mais uma alternativa, e não a única alternativa. [...] O problema é quando isso se torna a única alternativa, que é o que acontece. Assim, antes das cotas, principalmente, o ensino profissionalizante era o que era esperado para quem não tinha dinheiro. E aí a universidade era somente para a elite.
Libra	É uma discussão muito ampla, muito complexa. Não tem como não relacionar isso com a proposta recente de flexibilização do currículo do Ensino Médio. É uma discussão. Talvez eu não esteja hoje aqui preparado para responder da forma que eu acho que seria ideal. Mas eu tenho algumas... Posso dar algumas pinceladas sobre o que eu penso. Porque para abordar essa questão, eu vou ter que abordar uma outra também. Que é a seguinte. Nós tivemos uma expansão muito grande do Ensino Superior, de alguns anos para cá. [...] Muitos cursos novos foram abertos, e várias universidades aumentaram as vagas de mestrado, doutorado. O número de mestres e doutores teve uma explosão exponencial. O número de jovens de classe média baixa, ou até de classe baixa, que tem agora curso superior é muito grande. E a expansão também da universidade privada, não só da pública, mas também da privada, até sobretudo da privada. Isso está gerando... [...] uma consequência muito triste: o mercado de trabalho não deu conta de atender a essa mão de obra formada. Isso gerou [...] uma desilusão muito grande. Eu tenho vários casos de colegas, de amigos, conhecidos [...] pessoas que, às vezes são o primeiro da família que fez uma faculdade, que fez uma faculdade em filosofia, fez uma faculdade em biologia, fez uma faculdade em administração de empresas, ou sei lá o quê, e não têm emprego. Ou, quando conseguem, é uma contratação temporária, um trabalho por contrato, um salário muito abaixo do que se pagava antes, do que a pessoa esperava. E a

pessoa vê “Puxa, se não tivesse faculdade, tivesse em uma outra área, uma área técnica, mal ou bem, eu devia estar ganhando mais, estaria trabalhando menos”. Isso é um fato. Muito por quê? Isso tem muito a ver com duas coisas. Primeiro, essa expansão da universidade foi malfeita. Foi com a melhor das intenções, [...] mas a abertura de vagas e de cursos foi muito malfeita. Muitos cursos foram abertos pelo Brasil inteiro, cursos que não têm essa demanda toda no mercado de trabalho, ou seja, uma resposta a uma demanda que não se sustentava. E hoje nós temos uma massa de formados em uma série de cursos que não tem emprego. Por outro lado, temos um problema do próprio mercado de trabalho. Uma crise econômica, desde 2013, muitos cargos fechando, empresas fechando, setores fechando, um problema muito grande de desindustrialização no Brasil, que é um problema complexo. E, quando eu falo de desindustrialização, não é que vai gerar um desemprego só de quem trabalha na indústria. Mas a produção industrial fomenta outros setores. [...] Então, há um setor terciário inchado, uma mão de obra formada com qualificação razoável, com título, com diploma, sem ser absorvido pelo mercado de trabalho. Isso é um problema que nós enfrentamos como nação, como país. Isso passa pela questão de repensar um pouco a educação também. Não adianta aumentar as vagas nas universidades, abrir um monte de cursos de filosofia, de sociologia, de administração, de engenharia, na universidade pública, universidade privada, bolsa, FIES, não sei o quê, e não pensar no que vai acontecer depois com esse jovem. Porque ele vai para a informalidade, ele vai vender brigadeiro no Facebook, entendeu? [...] e eu não vejo no curto prazo, nesse governo, fazerem aquilo que eu, particularmente, acredito que deveria ser feito para retomar o setor produtivo. Pelo contrário, acho que a situação vai piorar, do ponto de vista do setor produtivo. Acho que quem vai ganhar muito é o setor financeiro. Mas nós temos também tem de pensar em formar uma mão de obra. A questão da formação de uma mão de obra técnica é muito importante. [...] Muitas vezes, os setores que são preocupados com os mais pobres, os setores progressistas, a esquerda política, tudo o mais, têm dificuldade de ver essa realidade. Achar que investir em qualificação técnica significa querer que o pobre só faça trabalhos menores, que não possa ir para a universidade, não é isso. Não é

	oito nem 80. Não pode ser nem o que o ministro da educação atual falou, que universidade é para ser para uma elite intelectual. Nem isso, nem você demonizar a formação técnica. Então, eu acho que tem espaço, sim, para você ter um currículo mais flexibilizado, e que tenha a possibilidade de um jovem fazer um curso técnico. Eu sou simpático à ideia de flexibilização do currículo no Ensino Médio. Eu sou simpático a essa ideia. Mas sei também que nós temos que tomar muito cuidado com essa flexibilização. Porque, dependendo de quem estiver conduzindo essa flexibilização, essa flexibilização pode acentuar injustiças. Porque você pode acabar fazendo com que, naquela cidade do interior, naquela cidade média, onde há poucas escolas estaduais, tenha somente o curso técnico. E aquele jovem de lá talvez nunca tenha a possibilidade de ter uma formação mais complexa, propedêutica, de fazer uma universidade.
Escorpião	O que tem de assustador é que, quando se fala em ensino profissionalizante, está se falando em dar oportunidade de o aluno escolher, e na prática o que acontece é o oposto. Eu acho fundamental ter ensino o mais amplo possível, que sejam questões abertas, que não sejam questões voltadas diretamente para o campo de trabalho, para o mundo do trabalho, que permita ao aluno fazer coisas que, efetivamente, não vão ser produtivas, em termos de mercado, lucrativas, mas que permitam uma reflexão. E eu já acho uma pressão muito grande nós termos de escolher uma profissão aos 16, 17 anos. E agora, então! Está se impondo isso aos 14, ou antes até. [...] Eu acho que o ensino profissionalizante como uma alternativa, junto com o Ensino Médio, é algo interessante de se ter, por exemplo, em um instituto federal, ter isso disseminado, e poder ser uma escolha de um caminho a seguir. Eu não acho que é obrigatório o aluno ir para uma universidade. O problema é que usam esse discurso de não ser obrigatório para retirar o direito. [...] Agora, no geral, eu acho que deveria se estimular e se ter também, mesmo no ensino profissionalizante, esse ensino mais genérico, mais amplo, que vão trazer questões que não tenham um objetivo prático no curto prazo.
Sagitário	É verdade. São visões de mundo. Eu sou totalmente contra a “ah, aluno de classes trabalhadoras devem fazer a formação profissional”. Então eles não podem sonhar com a formação em nível universitário? Eu sou muito crítica em relação a isso.

	E, por exemplo, essa reforma do Ensino Médio, que faz com que o aluno escolha sua trajetória, na verdade será que vai ser uma escolha ou uma segregação social? [...] Do tipo: “para aqueles alunos da classe trabalhadora menos, porque eles não vão alcançar tanto; para os alunos de uma classe mais elevada, tudo.” Porque os alunos de classe trabalhadora podem conseguir, sim. Então, essa é a minha crítica com relação a essa questão.
Capricórnio	Eu acho que nós temos que pensar na escola e no Ensino Médio. Que é uma discussão importante, e eu acho que a escola tem, além desses dois papéis, tem o da formação de uma pessoa, e de uma cidadania plena, e feliz, e positiva nas relações, que constrói uma coletividade mais positiva, acho que uma estrutura social mais positiva para todo mundo. E acho que essa discussão é importante. Com essa reforma do Ensino Médio, [...] essa forma como a reestruturação está sendo colocada, está-se antecipando a decisão que já era precoce no 3.º ano, para, praticamente, no 1.º ano, e restringindo as possibilidades, eu acho, dos alunos, com um discurso de escolha. Eu acho que ela está, na verdade, restringindo, pelas condições que ela impõe, pela não exigência de colocar todos os itinerários. Então eu acho que ela já vai restringindo as possibilidades do aluno. Essa discussão hoje está complicada, porque, se ela fosse uma escolha real, uma possibilidade que se colocasse efetivamente para todos, eu acho que seria uma fórmula muito positiva, porque eu acho que nem todos precisam fazer faculdade, ou querem fazer faculdade. Eu acho que tem trabalhos muito dignos, e que precisam ser valorizados, que não vão passar pelo Ensino Superior, e que são essenciais para a sociedade. Mas, na medida em que essas funções da escola estão sendo colocadas para grupos marcados, eu acho que é um problema.
Aquário	Não só no Brasil, eu acho que, na França, e em outros lugares, há essa dualidade [...] Temos um sistema dual. O Durkheim já defendia, o Gramsci vai denunciar, vai falar um pouco sobre isso também. Mas, assim, eu não sei se eu tenho realmente uma opinião formada sobre isso. Porque eu acho que tem variantes aí. Assim, obviamente que você falar de uma educação técnica, onde o indivíduo sai da escola técnica, vai para o mercado de trabalho após o seu curso técnico, no Brasil é uma coisa. Falar disso na Alemanha é diferente. Por quê? Por-

	que entre uma pessoa que, na Alemanha, fez faculdade, e outro que fez no curso técnico, a diferença salarial não é tão distante, por exemplo, como é no Brasil. Talvez na França, nesses países que investem [...] Porque o Brasil meio que usa esses países como exemplo “ah, isso acontece na França, acontece na Alemanha”. OK, sim, isso acontece. Também você tem essa dualidade. No entanto, lá, quando o profissional que tem ensino técnico vai para o mercado de trabalho a diferença salarial não é tão gritante como é no Brasil, entende? Por isso que quando essa realidade toda é colocada, é transposta para cá, para o Brasil, e contextualizada, você acaba tendo uma reprodução da desigualdade, e um processo de exclusão. Você acaba excluindo aquele jovem da possibilidade de entrar em uma universidade. Então, esse dualismo, ou essa suposta opção de formação, aqui, no contexto do capitalismo periférico, ela é muito perversa. Porque é muito desigual aqui. Quem tem universidade tem um salário muito maior. Por isso que nós temos de ter cuidado com esses discursos, não sei se consigo explicar.
Peixes	Eu acompanhei muito pouco essa reforma do Ensino Médio. Mas eu acho que, pelo pouco que eu acompanhei, essa tentativa de forçar essa profissionalização (muito precária, né?), de alunos de escolas públicas, principalmente, acho muito complicado. E, ao mesmo tempo, esse ensino tão propedêutico também, tão voltado somente para os conteúdos, e formar para a universidade, não faz sentido. Assim, quando eu estudava em escola particular era a opção, era isso, ninguém questionava nada. Mas, na Educação Básica, em escola pública, as realidades são diferentes, os desejos dos alunos são diferentes, a universidade não é o único caminho. Somente os conteúdos, muitas vezes, não fazem sentido. Essa é uma discussão que eu acho bastante confusa, assim... não vejo tão como excludentes, não.

4.1.8 - Por que o mestrado acadêmico em Educação?

Com o intuito de entender por que fizeram o mestrado em Educação (o que os motivou a fazê-lo e o que pretendiam alcançar com essa formação) — parte do objeto de investigação desta pesquisa

—, indagou-se aos 12 entrevistados diretamente a esse respeito. Os dados obtidos mostraram ter sido acertada a opção pela distinção entre “motivações” e “objetivos” na pergunta feita aos entrevistados. As respostas, de modo geral, chegaram mais completas, atingindo também o campo mais subjetivo da questão (a maneira como determinadas condições afetam/incentivam os entrevistados, e, a partir disso, eles traçam objetivos a alcançar no plano “objetivo”). Mais uma vez, vale lembrar, não é intenção desta pesquisa fazer a distinção entre motivações e objetivos. Embora possa parecer a princípio, não se trata disso. O que importa mesmo (na coleta e na análise) é abarcar gama mais ampla de significados e sentidos que outros termos/conceitos, antes pensados, poderiam abarcar.

Desse modo, diante das respostas, observou-se que:

- Como *motivação* para fazer o mestrado:
 - Sete entrevistados apontaram questões da prática profissional, sendo que um deles não se referiu a questões vividas por ele próprio, haja vista não ter atuado profissionalmente antes de ingressar no mestrado; dois (dos sete) foram motivados também por plano de carreira; e um (dos que foram motivados também por plano de carreira) ainda apontou o receio de ficar estagnado na rede pública, cada vez mais precarizada;
 - Dois apontaram a proximidade com a pesquisa desde a graduação, tornando o mestrado acadêmico um caminho quase natural; sendo que um somente não o tinha feito antes por falta de tempo e por perceber não haver valorização desse tipo de formação na escola (privada) onde trabalhava, enxergando no desemprego a oportunidade de fazê-lo, sem a intenção de migrar para a rede pública nem para o Ensino Superior;
 - Três não se detiveram a motivações.

- Já como *objetivo* para fazer o mestrado⁶⁶.
 - Sete entrevistados apontaram a melhoria das próprias condições de trabalho: ampliação de oportunidades (de campo de trabalho) no mercado, aumento salarial;
 - Seis entrevistados apontaram o aprofundamento, a ampliação ou a sistematização dos estudos;
 - Quatro entrevistados apontaram a atuação no Ensino Superior: dois, como mais uma possibilidade entre outras (não sendo o objetivo principal); um, a atuação no Ensino Superior como foco principal; e ainda um para inserir na Academia determinado tema do qual passou a ser militante.

Diante desse resultado, nota-se que como *motivação* para fazer o mestrado, prevalecem as questões relativas ao exercício profissional do professor na atualidade. Tendo menor representatividade a proximidade com pesquisa desde a graduação. Já como *objetivo* a ser alcançado com o curso, pode-se dizer que a melhora das próprias condições de trabalho (aumento da “empregabilidade”, aumento salarial) correu fortemente com o objetivo de aprofundamento/ampliação/sistematização dos estudos.

Acontece que, observa-se também, apesar de o objetivo de atuar no Ensino Superior tenha aparecido em um terço das respostas, ele apareceu mais como um aumento de “empregabilidade”, e não como um desejo que se deve à especificidade do tipo de ensino/trabalho (no caso de Nível Superior). Dos quatro que objetivaram a atuação no Ensino Superior: dois não a tiveram como foco principal (apenas como mais uma possibilidade de atuação); um a teve como foco principal, mas somente para poder “ganhar dinheiro”; e um terceiro, por querer inserir um tema que considerava importante na Academia (entre os acadêmicos).

⁶⁶ A soma da aparição dos objetivos não dá 12 (o número total de entrevistados) porque alguns dos entrevistados apontaram mais de um objetivo a ser alcançado com o mestrado.

Desse modo, nota-se que, diferentemente do que preconiza a normatividade ainda vigente para a pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, quem procura o mestrado (e, efetivamente, consegue ingressar nele e concluí-lo) não objetiva necessariamente exercer a profissão no Ensino Superior.

Em vista disso, o resultado fortalece sobremaneira uma parte da hipótese vislumbrada por esta pesquisa — a de que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado (não só, mas inclusive, acadêmico, uma vez que o alastramento de cursos de mestrado profissional tenha se dado muito recentemente) como uma alternativa de formação continuada, com vistas a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica (campo maior de emprego que a Educação Superior), e não somente, o que seria mais comum de se esperar (considerando, inclusive, o que a normatividade relativa à pós-graduação *stricto sensu* acadêmica ainda preconiza), à atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior. E, isso, mesmo considerando que metade (seis) dos entrevistados objetivaram também o aprofundamento, a ampliação ou a sistematização dos estudos, pois somente três desses (1/4 do todo) não apontaram ao mesmo tempo a melhoria das condições de trabalho.

Por outro lado, observa-se ainda que o resultado não enfraquece nem invalida a outra parte da hipótese — a de que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como alternativa de formação continuada também para preencher lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente. E, isso, não só porque metade (seis dos entrevistados) disseram ter procurado o mestrado para aprofundar, ampliar ou sistematizar estudos, mas porque, como foi visto a propósito da avaliação da formação (subitem 4.1.2, Tabela 12, Quadro 9): a maior parte dos entrevistados (nove) estudou em escola privada; todos (12) se graduaram em universidade pública; mais da metade (sete) fizeram críticas (de insuficiência) à formação que tiveram na universidade; e três, dos 10 que concluíram a especialização, disseram ter encontrado nela o que lhes

havia faltado na graduação. Haja vista o que já fora apontado — que a escola privada e a universidade pública compõem expressiva minoria no Brasil, ao mesmo tempo que são as instituições de maior qualidade no país, e que a parcela de professores que chegam ao mestrado e o concluem, ainda que tenha se formado majoritariamente no que há de melhor em termos educacionais no Brasil, ainda assim faz críticas de insuficiência em relação à formação inicial que teve —, a visão “satisfatória” sobre a formação inicial expressa pelos 12 entrevistados provavelmente não se faz majoritária entre aqueles que tentam ingressar no mestrado e não conseguem. A maioria dos que conseguem ingressar no mestrado e concluí-lo, como visto a partir da análise dos currículos dos 559 egressos dos três PPGEs (Gráfico 9), graduou-se em universidades públicas (as melhores e que representam apenas cerca de 12% do total de universidades existentes no país).

Um dado não levantado por esta pesquisa, e que pode corroborar a interpretação que aqui se faz, seria o número de candidatos ao mestrado ao longo dos anos. Sabe-se somente que, para o mestrado da PUC: a seleção para ingresso em 2018, teve 350 candidatos e 19 aprovados; e, para ingresso em 2019, 293 candidatos e 22 aprovados. O que se pode afirmar, com segurança, é que as vagas são sempre insuficientes para o número de candidatos ao preenchimento delas, e que, nem sempre — como frequentemente apontam os editais —, as vagas são totalmente preenchidas.

Para se ter mais clareza de que a hipótese, em sua totalidade, confirma-se ou não, resta verificar os demais itens adiante.

Antes, porém, de seguir na análise dos resultados da pesquisa, ainda do resultado apresentado neste subitem, cabe destacar preocupações de três entrevistados (Áries, Touro e Gêmeos), que se relacionam com a conjuntura trazida e discutida no Capítulo 1. Áries buscou o mestrado também com o intuito de compreender o que chamou de “crise da escola”: o descrédito na instituição e as famílias se comportando e sendo tratadas como “clientes”. A constatação de Áries se fortalece com o relato contido no Quadro 18, a partir do qual foram analisadas as condições de trabalho:

Naquela escola, o meu interesse era puramente ser professora. Eu jamais seria coordenadora e orientadora daquela escola. Porque eu entraria naquela lógica, que era uma lógica da qual eu não gostava, uma lógica de gestão, de pensar no aluno como número. Embora isso não seja muito aberto em uma escola privada, e nessa escola em que eu trabalhei isso não era forte como acontece em outras escolas. Mas, ali, a função da coordenação e da orientação é fazer essa relação entre as famílias, de agradar às famílias, na relação, inclusive, financeira. Então, assim, você não pode responder a um pai com a sua convicção, se ele é o cara que paga o seu salário.

Ambos os depoimentos confirmam a tendente mercantilização do ensino no nível da Educação Básica, já apontada no Capítulo 1.

Também Touro disse ter buscado o mestrado carregando uma preocupação que se relaciona com a mercantilização da Educação Básica: o apostilamento, a crescente adoção de sistemas apostilados de ensino na rede pública, contratados de redes privadas. O fenômeno tem sido, inclusive, objeto de muitas investigações. Uma breve consulta no Google Acadêmico com o descritor “sistemas apostilados de ensino” gerou aproximadamente 2.400 resultados⁶⁷.

Por fim, Gêmeos objetivou, por meio do mestrado, inserir na universidade um tema de relevância social, com o qual se preocupava, mirando, inclusive, a materialização dessa inserção na forma de políticas públicas (para a transformação das condições sociais vigentes, na perspectiva que já apontara em outras respostas: de igualdade social).

As respostas dos 12 entrevistados encontram-se no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – O porquê de os 12 entrevistados terem feito Mestrado Acadêmico em Educação

Entrevistado	Resposta
Áries	O que me motivou a fazer o mestrado, por incrível que pareça, foram as minhas dúvidas na prática, de novo. Eu trabalhava

⁶⁷ Consulta realizada no dia 19 de maio de 2019.

	com professores, alguns muito experientes. Eu diria que eu ingressei no mestrado no momento que nós começamos a viver o que eu chamo de reflexos da crise da educação no Brasil. O descrédito da escola, as famílias como clientes, na escola particular. Eu trabalhei no [...] muito tempo, e nunca tinha vivido isso, dos pais se posicionarem como clientes. [...] Não que o professor tenha sempre razão, mas havia um crédito. E comecei a viver essa mudança, em que a escola tinha que provar que estava fazendo a coisa corretamente, e não ter essa garantia pré-dada. Quer dizer, a autoridade do professor precisava ser construída a cada ano, com cada grupo de família novo que entrava. Eu comecei a ficar muito cansada, e fiquei muito impressionada com alguns colegas que eram muito antigos na profissão lidando muito bem com isso. Então, a minha busca no mestrado foi ter com o que contribuir para que essas pessoas com tantos anos de profissão se mantivessem felizes, bem inseridas, fazendo um bom trabalho, e com a possibilidade de ensinar bem a seus alunos. Isso que me motivou a fazer o mestrado. Eu queria voltar a estudar, já estava há muito tempo sem ter um ensino mais formal, mais direcionado. O mestrado veio em uma época em que eu [...], já tinha mais disponibilidade de tempo, estava trabalhando somente um período. E, também, assim, um pouco, pensando “será que eu vou para o Ensino Superior depois?” [...] Hoje, eu diria, [...] que talvez eu estivesse procurando uma outra forma de me inserir profissionalmente, outras perspectivas para minha profissão, e suprir meu desejo de estudar, porque eu sempre tive isso muito forte, foi ótimo. O aumento salarial não foi o motivo que me levou para o mestrado, porque, onde eu trabalhava, eu não teria um centavo a mais.
Touro	E, quando nós vamos para a sala de aula, é que nós realmente temos a dimensão disso, porque algumas coisas fazem falta. Então eu comecei a recorrer a outros cursos. E aí, eu tentei primeiro o mestrado [...], em educação, e não passei na primeira tentativa. Assim, por mais que tenha gente que não veja uma relação direta entre fazer o mestrado e ser bom professor, no meu caso, eu achei muita diferença, porque eu estava fazendo em educação. [...] eu queria me aprofundar nas discussões na área de educação. Eu já era professora da rede pública e, não vou mentir, havia a possibilidade de ampliar a remuneração, então também estava visando isso. Não tinha aspiração de virar professora universitária, não era esse o meu primeiro olhar,

	apesar de saber que isso poderia depois, mais tarde, fazer a diferença, se eu quisesse. Mas eu acho que era muito mais aprofundar a discussão da educação, [...] Eu olhei o ensino [...], algumas mudanças que estavam acontecendo na época, de botar apostila, enfim. Eu acho que foi muito mais por isso. Até porque a parte financeira nem é muita coisa. [...] o aumento gira em torno de 10% [...] Então nem era “nossa, meu salário vai aumentar muito”, não. Eu acho que era mais uma questão de melhorar mesmo a formação, complementar minha formação. Olhar de forma mais profunda para a realidade da educação brasileira. Eu sentia falta disso. Apesar da especialização [...] já ter começado esse processo em mim, eu falei “ah, eu quero continuar estudando”.
Gêmeos	Ainda, antes de formalizar na minha cabeça que eu podia fazer o mestrado, eu comecei a falar para as pessoas “vamos fazer um grupo de estudos?”, “vamos fazer uns textos, umas análises?”. Comecei a ler sobre educação [...], querer eu mesma produzir aquilo, mas sem organizar o pensamento de que, através de uma pós-graduação, aquilo podia funcionar melhor. [...] Aquilo foi se organizando melhor, e eu já fiz a matrícula na especialização [...]. E aí foi assim. [...] Aí, tive a ideia de fazer o mestrado, porque eu fui trabalhar na rede pública [...]. E eu vi que era um terreno muito fértil para a pesquisa de educação. E aí eu não consegui ficar quieta enquanto eu não comecei a organizar a minha cabeça para pensar em um possível mestrado. Porque eu nunca tive muita vocação para a carreira acadêmica, até então, eu achava que não tinha. Na verdade, algumas pessoas também achavam. Depois eu tive uma conversa com o pessoal lá da coordenação do mestrado, e eu percebi que não é muito comum que pessoas que tenham trajetória na Educação Básica, somada à militância política, acabem se engajando também na carreira universitária, acadêmica. Mas, aí, eu “furei” isso. Uma pessoa falou para mim: “Ah, você está vestindo muito a camisa da militância. Tem que vestir um pouco a camisa da universidade”. [...] eu acho que a universidade precisa [...] da militância também. [...] E eu acho que a universidade não tinha ouvido, na educação ainda, ouvido falar sobre o que eu queria estudar direito. Eu sou uma verdadeira publicitária desse tema, e, quando eu vou falar nos lugares, eu faço propaganda do tipo de pesquisa que dá para se fazer nos trabalhos de fim de curso. Fico fazendo campanha para que as pessoas adiram a essa pes-

	quisa, os estudantes, principalmente na área de educação, pedagogia de preferência. [...] o que eu sinto falta é de que essas pesquisas gerem uma proposta, algo que mexa com as políticas públicas, entende? [...] E eu achei que precisava ter interlocutores na universidade, que não dava para ficar falando sobre isso fora da universidade. Não dava para ter uma perspectiva acadêmica só nos movimentos sociais. Eu acho importante colocar os movimentos sociais em diálogo com a Academia, com a universidade. E eu acho que está dando certo, que eu estou conseguindo ter esses interlocutores.
Câncer	O que me motivou foi que eu já tinha tentado, eu tentei dois mestrados [...] em outras áreas e não passei. Aí, eu soube do mestrado da [...]. Tinha um conhecido que cursava. Depois, algumas outras pessoas foram aparecendo, dizendo que cursavam também. Aí, eu tentei, fui tentar. Não achava que ia conseguir, e passei na primeira vez que tentei. E eu queria entrar na área de educação, desisti de [...] e fui para a educação para ampliar, justamente. Porque eu achei que na disciplina de minha formação limitaria muito a minha atuação, e não tinha campo de trabalho também. Então, eu pensei “se eu fizer em educação, eu posso atuar como professora de [...], mas também posso acrescentar coisas aí”. [...] Tanto que hoje em dia eu penso em fazer um doutorado, e continuar na área de educação.
Leão	Foram anos de muita dedicação ao chão da sala de aula mesmo [...], muito imersa no cotidiano da escola. E aí, quando eu [...] saí de licença sem vencimentos [...], durante um ano. Nesse período, eu pensei: “Cara, eu estou muito afastada da Academia”. Porque eu trabalhava em uma escola em que você não fica muito afastada do estudo, você tem uma produção, que não é uma produção exatamente acadêmica, mas você tem uma produção teórica. E eu pensei: “Quero voltar para a Academia, quero sistematizar isso de alguma maneira”. Foi quando eu decidi que eu ia tentar o mestrado. [...] Não pretendia alcançar muita coisa, no sentido de “ah, então vou fazer isso para conseguir aquilo”, eu não tinha muito dessa lógica, não. Eu queria estudar. Eu estava muito desejosa dessa sistematização mais consistente mesmo. [...] Com o título em si, eu não tinha pensado muita coisa, não, o que muda muito quando nós entramos no Colégio de Aplicação. Porque o título passa a dar um retorno financeiro, inclusive, uma diferença significativa.
Virgem	Por conta, principalmente, da inserção nos grupos de pesquisa,

	na Iniciação à Docência, todas essas oportunidades que a universidade deu, ele parecia quase que um caminho possível, uma continuidade. Para mim, era isso mesmo, “fez a graduação, daqui a algum tempo quero fazer o mestrado”. Mas, como ingressei logo na escola privada, onde isso não era muito valorizado, eu fiquei um tempo ainda pensando se aquele poderia, ou não, ser o meu caminho. [...] Então, foi uma junção de um caminho que já era pensado, com o momento em que eu fiquei, momentaneamente, desempregada. [...] eu pretendia melhorar a formação. [...] eu tinha quase que um vício de estudo, [...] Mas eu não tinha a intenção de virar professora universitária, não era isso. Naquele momento, nem de pedir demissão, e ir trabalhar em uma escola pública, não era.
Libra	Eu fiz a minha Iniciação Científica, [...] depois o apoio técnico. Eu tinha uma pesquisa na área de [...] e tinha tudo para fazer um mestrado nessa área. Só que no fundo eu sabia que eu queria ser professor. Eu achava que era importante ter uma iniciação científica. Fui para esse laboratório. Não fazia pesquisa na área de educação durante a minha graduação. Mas, no fundo, eu sabia que eu queria ser professor. [...] Por outro lado, “puxa, o [...] é uma grande instituição, eu tenho possibilidade de passar para lá, ganhar bolsa”, lá é garantido, todo mundo do mestrado tem bolsa. Então, eu fiquei um pouco nessa dúvida. Mas, [...] logo depois que eu me graduei, eu decidi fazer em educação. Muito porque eu acho que, na pesquisa, você tem que pesquisar aquilo que o inquieta. Acho que você tem que fazer a pesquisa científica a partir das perguntas que você tem. Não adianta você entrar em um mestrado, em um doutorado, sem você ter perguntas. Pelo menos você tem que entrar lá e achar uma pergunta. [...] E a pergunta que estava latente no meu cérebro o tempo todo era ligada à educação, era a questão das [...], era isso que estava me inquietando. Eu estava dando aula em um pré-vestibular social [...] Então, eu comecei a ficar inquieto com isso: “Quem são esses jovens que eu vou pegar quando for dar aula na Educação Básica?”. E aí comecei a fazer algumas leituras na área de [...] Eu comecei a gostar daquilo e falei: “Cara, é isso que eu quero pesquisar, não tem jeito. Estou lendo sobre isso por prazer. Então é isso que eu tenho que pesquisar”. Aí eu informei ao meu orientador lá, que na época era tipo um chefe, era apoio técnico, “ó, vou fazer mestrado em educação”. Ele achou um absurdo aquilo, tinha um preconceito

	com mestrado em educação, como se fosse menor do que o mestrado em [...]. [...] Foi mais pelo que me inquietava. Era aquilo que eu tinha como pergunta. Inclusive, depois que eu defendi o mestrado [...] eu não entrei no doutorado até hoje, nem fiz seleção nenhuma, porque eu não sabia o que eu queria pesquisar. Estava na dúvida se continuava no que estou pesquisando, ou se ia para outra coisa. E hoje eu tenho convicção de que eu vou fazer a prova de doutorado em educação, e não na disciplina que leciono. [...] Agora, teve o objetivo utilitarista. Existe um motivo utilitarista. A profissão de professor é muito difícil, eu já sabia disso antes de entrar na rede pública, depois mais ainda. E eu sabia que o mestrado é um diferencial no currículo, ponto. Para eu conseguir dar aula nas melhores escolas, o mestrado seria um diferencial. Eu via outras pessoas participando das seleções para o mestrado, e eu pensava “eu preciso entrar”. Então, tem, sim, um viés utilitarista do mestrado, e não vejo problema nenhum nisso, porque ninguém está nadando aqui no dinheiro, nem em uma condição de trabalho maravilhosa. Então, você almejar uma qualificação maior, para ganhar mais, para dar aula em determinadas escolas, é absolutamente legítimo.
Escorpião	A especialização foi o que me propiciou o interesse, o desejo, e redes de contato para fazer o mestrado, voltar para a Academia. [...] Bom, quando eu comecei a pensar em fazer mestrado, estava começando a surgir os mestrados profissionais, na minha área. Mas, para mim, não foi uma alternativa, porque eu pensava na possibilidade do doutorado. E eu percebi que os professores que faziam seleção para o doutorado não viam o mestrado profissional como um mestrado de verdade. Então, eu tinha medo, inclusive, dessa questão. O meu mestrado foi o mestrado de um professor da rede pública, que estava refletindo sobre aplicações práticas de outros professores. Então, tem muito a ver com o mestrado profissional. [...] A sensação de ficar estagnado em uma rede é muito assustadora, ainda mais com uma série de cortes que a instituição vem sofrendo nos últimos anos. [...] Além disso, na rede de [...], graças a uma luta muito grande, conseguimos um bom plano de carreira, apesar de vários ataques nos últimos anos, ainda é um plano bom. E eu, com o mestrado, eu subo dois níveis, e fazendo o doutorado eu subo mais um nível, e isso aumenta meu salário, isso aumenta minha qualidade de vida, isso aumenta a possibilidade de eu fazer um

	trabalho melhor. Então, essa questão, para mim, é fundamental, do aumento do salário, que o mestrado e o doutorado poderiam me proporcionar.
Sagitário	A minha formação, como eu disse anteriormente, foi muito focada em pesquisa, levou-me a essa escolha, a querer o mestrado. Porque, já que eu estava envolvida com processos de pesquisa, minha graduação não foi uma graduação apenas para passar nas disciplinas e fazer as disciplinas apenas para uma formação estritamente profissional, era isso e muito mais, era isso e envolvimento com pesquisa, indo a campo, aplicando questionário. Então isso é de uma riqueza enorme, e influenciou na minha decisão de continuar estudando no mestrado. E, claro que também fiquei pensando na possibilidade da carreira acadêmica [...]. Eu queria carreira acadêmica, era meu foco sempre. Mesmo sem ter entrado em sala de aula ainda, eu já vislumbrava a carreira acadêmica. [...] conversei com pessoas da área que falaram “olha, pedagogia não dá dinheiro, não. Mas, se você fizer mestrado e doutorado, dá”. Então, a minha graduação já foi tendo isso em mente: “Eu tenho que fazer mestrado e doutorado, porque eu tenho que ganhar dinheiro. Só assim que eu vou ganhar dinheiro nessa área. Eu estou amando o que eu estou fazendo, mas só assim eu vou ganhar dinheiro nessa área”. Então, eu fiquei muito focada nisso. E é a pura verdade.
Capricórnio	Eu nem lembro se, na época que eu escolhi fazer o mestrado, eu tinha o conhecimento do mestrado não-acadêmico, se ele já existia ou não, que é o mestrado profissional. Mas, o que me motivou a fazer o mestrado, certamente foi a minha prática. Foi eu estar em sala de aula, e com questões relativas a [...]. Tanto é que o meu mestrado foi relacionado diretamente com questões que surgiram da minha prática, e me mobilizaram “Cara, eu quero estudar sobre isso”. E aí eu fui estudar, fazer o mestrado. [...] Mas, também, porque, na rede pública, eu receberia uma bonificação, por conta de fazer o mestrado. Não era muito, mas tinha um aumento. E eu também visava abrir outros espaços de atuação, também pensava no mestrado como uma possibilidade, para depois tentar outros concursos, pontuando mais na seleção. Quer dizer, na verdade, eram coisas que caminhavam juntas, porque era o caminho que eu ia trilhar mesmo, eu queria estudar aquela questão, e porque me dava benefícios no meu salário. Foram as coisas se complementando.

Aquário	Eu fiz o mestrado em educação, primeiro porque lá na [...] estava o professor que eu queria que me orientasse, [...] porque meu objeto era dentro da educação [...]. Então, o meu projeto só ele poderia orientar. E eu fiz o mestrado porque eu senti uma necessidade de voltar a estudar de forma mais sistemática. [...] Para tentar sair do magistério, eu voltei a estudar de forma mais sistemática. Então isso fez com que eu começasse a vislumbrar novamente o mestrado, e tudo que ele representa, no sentido de você ficar estudando. Isso me motivou. E, na época, eu pretendia melhorar minha formação, tá? O prazer de estudar, o prazer pelo conhecimento, eu gosto de estudar. E tentar, talvez, outros concursos, dentro da Educação Básica ou fora. Tanto que eu fiz o concurso para professora substituta no Ensino Superior. Assim que eu terminei o mestrado, eu fiz, mas não pude assumir, porque eu já tinha duas matrículas.
Peixes	Eu resolvi fazer o mestrado pelo meu interesse em pesquisar sobre o tema que eu investiguei na especialização, que no caso era [...]. Interessava-me, de fato, o tema como um todo, [...]. É algo que de fato me preocupa, de fato me choca ver como funciona hoje. [...] essas questões, assustam-me bastante, deixam-me bastante triste. E eu tinha muita vontade de saber mais a respeito, de produzir conhecimento sobre isso. Eu procurei o mestrado por isso. Sem pensar aonde chegar depois. Imaginei que fosse fazer o doutorado depois, porque era um tema que me interessava. [...] Então, foi basicamente por isso. Por vontade mesmo de estudar e produzir conhecimento sobre isso.

4.1.9 - Por que não o mestrado profissional?

Com o intuito de entender se a escolha pela modalidade acadêmica, de alguma maneira, concorria com a profissional ou se contrapunha a ela, se o mestrado profissional estava no rol de escolhas viáveis para os entrevistados, indagou-se aos entrevistados por que não fizeram o mestrado profissional.

Diante das respostas, observou-se que, dos 12 entrevistados:

- Dois chegaram a pensar em fazer o mestrado profissional na época em que decidiram pelo mestrado acadêmico. Um não o

fez por ter percebido o demérito da modalidade na visão dos professores responsáveis pela seleção no doutorado, curso no qual o entrevistado já pensava em ingressar quando decidiu fazer o mestrado. O entrevistado não mostrou oposição alguma frente ao mestrado profissional, ao contrário, mostrou identificar-se com a modalidade, vislumbrando, inclusive, fazer o doutorado profissional. Outro não o fez praticamente pelo mesmo motivo (não ser “bem-visto” na carreira universitária), mas não esboçou identificação ou desacordo com a proposta do curso;

- Dez não pensaram em fazer o mestrado profissional na época em que decidiram pelo mestrado acadêmico. Desses:
 - Seis disseram sequer terem conhecimento sobre o mestrado profissional na época em que decidiram pelo mestrado acadêmico; e desses seis “que não conheciam a modalidade”, cinco não manifestaram oposição (um acha a proposta interessante; outro reviu o “preconceito” que tinha, considerava-o uma formação mais fraca; os três demais mostraram-se indiferentes);
 - Três não demonstraram desconhecimento sobre a modalidade profissional, mas apresentaram razões para não terem optado por ele: um tinha boas referências do PPGE onde fez o mestrado e sequer pensou em fazer em outra instituição; outro se opõe claramente à proposta do mestrado profissional para professores, por entendê-la como coadunada à lógica de rebaixamento formativo da profissão; e um terceiro disse sequer ter pensado por não se ver, na época, como professora, pois ainda não atuava na profissão, e não faria agora por não se ver voltado para a disciplina que leciona;
 - Um, embora não tenha manifestado desconhecimento sobre o mestrado profissional, alegou não pretender

fazê-lo por já ter doutorado, não esboçando qualquer crítica ou oposição à modalidade.

Diante desse resultado, nota-se que, na decisão pelo mestrado acadêmico, prevaleceu o desconhecimento da modalidade (seis entrevistados); seguido do receio de não ser aceito (ou pontuar menos) em processos seletivos futuros (dois entrevistados). Houve apenas um posicionamento crítico, de oposição mesmo, em relação ao curso; e as demais razões apontadas por outros entrevistados se mostraram, de certo modo, indiferentes ao mestrado profissional, configurando a opção pelo acadêmico como o caminho mais “comum”, “habitual” até aquele momento, ou de não pensar em outra possibilidade porque o acadêmico já atendia aos objetivos pretendidos. Desse modo, conclui-se que, a partir da análise feita neste subitem, o máximo que se pode aventar é uma indicação de que, por ser relativamente novo, ainda deva se conhecer pouco sobre o mestrado profissional, não havendo, por isso, muita rejeição, assim como pouca crítica. Além disso, haja vista não caber aqui, nesta pesquisa, uma análise sobre a proposta do mestrado profissional, uma vez que a intenção da questão foi entender se essa modalidade concorreu na escolha pelo acadêmico, conclui-se que o mestrado profissional concorreu muito pouco, quase inexpressivamente, com o mestrado acadêmico, não havendo também muita rejeição em relação ao primeiro, o que pode indicar uma reconfiguração na procura pelo mestrado nos próximos anos.

No Quadro 21, a seguir, as respostas dos 12 entrevistados.

Quadro 21 – O porquê de os 12 entrevistados não terem feito Mestrado Profissional

Entrevistado	Resposta
Áries	Olha, acho que naquela época o mestrado profissional não era uma coisa muito presente. Eu, por exemplo, não soube de cursos. Não pensei em fazer e não faria agora porque... bem, já terminei o doutorado. Vamos combinar, né, eu até poderia fazer hoje em dia uma outra especialização, até estou pensando nisso, em outras áreas que eu não tenha estudado. Mas, o mestrado profissional não vejo por quê. Eu já tenho o doutorado, vou voltar para fazer mestrado profissional?! Não vou. Eu poderia

	fazer doutorado em outra área [...]. Até pensei em um pós-doc, mas mestrado profissional, não. Eu não sei direito como é. Parece que o mestrado profissional tem uma perspectiva de você ter um projeto em relação à prática do dia a dia, isso é legal, isso podia ser uma boa, sim. Mas é que eu não vi ainda nenhum mestrado profissional sendo oferecido em nada que me causasse, que me despertasse interesse. Na verdade, nem procurei saber.
Touro	Na época, não pensei. E, hoje em dia, agora, não penso, não penso em fazer. [...] Eu sempre tive boas referências do PPGE onde eu fiz o mestrado, sabe? Desde o processo seletivo, muito transparente, eu não conhecia nenhum professor, não frequentava nenhum grupo de pesquisa, e fui aprovada. Todo mundo me falava isso: “Olha, lá não tem essa de que já estar em contato, não. O processo é muito transparente”. Então, conforme eu fui cursando as disciplinas [...] eu tentava puxar as disciplinas que iam me ajudar muito no desenvolvimento da dissertação. Como o mestrado tem um tempo muito curto, você tem que ser muito objetivo. Mas eu sempre pensava em puxar disciplinas que iam me ajudar na sala de aula. Então, eu lembro que eu puxei didática [...] não necessariamente ia me ajudar na dissertação, mas era algo que ia me ajudar na sala de aula. E eu fiz a mesma coisa no doutorado, sabe?
Gêmeos	Eu não sabia, não tinha ouvido falar. Depois eu ouvi falar. Até indiquei para uma amiga, porque ela diz que não tem perfil, e tudo mais [...] Eu falei: “Ah, faz um mestrado profissional, mas você tem que fazer mestrado, tem que levar seu tema, discutir, agitar as coisas”. Mas eu não sabia que isso existia. Então eu achava que o único caminho possível era o acadêmico. E eu fiz uma especialização antes, para desenferrujar, para escrever, para participar da seleção, para escrever texto.
Câncer	Não fiz e não penso em fazer. Embora eu esteja fazendo uma graduação em pedagogia, porque eu tentei fazer alguns concursos, mas eles pediam a graduação em pedagogia, e não só o mestrado, tinha que ser casado, eu acho que o mestrado deu conta de muita coisa na discussão da educação. [...] Os autores que eu via, as discussões, está tudo ainda aqui presente na graduação. Os professores da pedagogia são professores da pós-graduação, ou estão terminando a pós. Então, eles também trazem autores que são bastante-discutidos, e tudo mais. Eu acho que a graduação está servindo para eu rever algumas coisas. En-

	tão, eu acho que não fiz e não faria um mestrado profissional, não. Na época, ele não era tão aceito. Porque, sei lá, para ser professor universitário, não era tão bem-visto o profissional. Então eu descartei. Nem pensei muito: “não é bem visto, então não vou fazer”.
Leão	Não fiz e não penso em fazer. Eu tenho uma visão bem crítica do mestrado profissional. [...] eu comecei a estudar carreira, formação, esses passaram a ser temas de estudo para mim. Então, eu vejo o mestrado profissional no fluxo dessa lógica que está muito atuante, dentro da discussão da propedêutica e da formação técnica. Eu vejo o mestrado profissional totalmente nessa lógica. É claro que eu sei que ele existe para outras áreas. [...] Mas ele é hegemônico para a formação de professores, e não acho que à toa. Eu acho que ele vem com uma lógica de rebaixamento formativo. Então eu nunca faria e eu, inclusive, desencorajo as pessoas que pretendem fazer.
Virgem	Olha, na época, eu acho que eu nem sabia direito do mestrado profissional. Mas no Colégio de Aplicação tem um bom mestrado profissional. Se tivesse um doutorado também, eu faria. [...] eu tinha um preconceito [...] Hoje, o mestrado profissional, pelo que eu conheço, e o meu conhecimento é bem restrito a esse do Colégio de Aplicação, não é um mestrado mais fácil. É um mestrado que, talvez tenha algumas peculiaridades, que tem uma adaptação à condição do aluno, principalmente porque todo mundo tem que estar atuando, pelo menos no Colégio de Aplicação é um critério [...] [...] eu nem sei se precisaria ter essa diferença entre mestrado profissional e mestrado acadêmico. Eu acho que todos são acadêmicos, sabe? Pelo menos o do Colégio de Aplicação me pareceu muito acadêmico. O doutorado, eu não sei se eu optaria pelo acadêmico, eu não sei. Hoje em dia, se abrisse no Colégio de Aplicação, eu faria, porque eu acho que tem umas pessoas muito interessantes lá, gente de quem eu gostaria de ser orientanda. Eu iria mais por isso, por esse caminho da orientação, por ser no Colégio de Aplicação. Mas se fosse em outro lugar, eu também faria. Hoje em dia o que me atrai para fazer o doutorado são as linhas de pesquisa.
Libra	Eu nem sabia o que era mestrado profissional na época. Não sabia nem que isso existia em educação. Depois, por acaso, até fiquei sabendo que algumas áreas têm. Mestrado profissional em ensino de ciências, mestrado profissional em ensino de matemática[...]. Mas eu acho que [...] eu posso estar errado nisso

	que vou falar, não tenho certeza, mas eu acho que o mestrado profissional tem em algumas instituições que eu não tenho muito contato. [...] Eu conheço pessoas que fizeram o mestrado profissional em ensino de alguma coisa. Mas são pessoas que buscaram esse mestrado em instituições que eu não tenho nenhum tipo de conhecimento. Hoje eu até tenho conheço professores dessas instituições, mas eu já tenho o mestrado acadêmico, não valeria a pena fazer o mestrado profissional, eu acho. Eu faria o doutorado acadêmico, nem sei se tem o profissional. Tem?
Escorpião	Quando eu comecei a pensar em fazer mestrado, estava começando a surgir os mestrados profissionais, na minha área de ensino. Mas, para mim, não foi uma alternativa, porque eu pensava na possibilidade do doutorado [...]. E os professores que faziam seleção para o doutorado já me diziam que eles não viam o mestrado profissional como um mestrado de verdade. Então, eu tinha medo, inclusive, dessa questão. O meu mestrado foi o mestrado de um professor da rede pública, que estava refletindo aplicações práticas de outros professores. Então, tem muito a ver com o mestrado profissional. Até hoje eu fico de olho, porque parece que vai abrir, um doutorado profissional, que é um caminho que eu acharia interessante para mim. Mas a escolha do mestrado clássico, não do mestrado profissional, foi voltada justamente pela perspectiva do doutorado mesmo. Eu escolhi fazer o mestrado em uma perspectiva, é uma profissão que me angustia muito, de abrir as portas da rede federal, de não ficar estagnado. Porque eu sou... Se fosse fazer essa divisão, eu sou um professor-pesquisador, não sou um pesquisador que, por acaso, é um professor.
Sagitário	Não pensei em fazer e não penso agora, porque eu já tenho o doutorado, sou professora universitária também [...] Eu já estou [...] não sei, eu penso em fazer uma outra graduação. [...] Eu sou romântica. Mas colocando racionalidade, penso em fazer um pós-doutorado. O que está mais próximo agora é um pós-doutorado.
Capricórnio	Eu fiz o mestrado acadêmico sem nem saber, com certeza na época eu não sabia, o que era o mestrado profissional. E era o que eu queria mesmo, estudar teoricamente, estudar profundamente determinadas questões. E depois, quando eu acabei o mestrado, antes de acabar o mestrado, eu passei para a rede pública federal, e pensei “vou fazer o doutorado”. Pensei por ques-

	tões da carreira, de salário, e porque queria também estudar mais. Se bem que na minha vida eu fiz sempre assim: dois, três anos de prática, dois anos de estudo, volta à prática. Saí do mestrado e fiquei um tempinho, depois fui para o doutorado. Tempinho que eu digo assim, um, dois anos.
Aquário	Não tenho informação sobre o profissional. Eu sei que existe. Mas eu não tenho informação do que é. Sequer passou pela minha cabeça.
Peixes	Na época, nem pensava nisso porque não era uma realidade, para mim, ser professora, não estava professora naquele momento, não tinha sido convocada nos concursos. E eu não me vejo tão ligada hoje à disciplina que leciono, como eu era quando estava na graduação. Embora hoje eu lecione também no Fundamental I, eu não tenho tanto interesse por essa área, como já tive antes, sabe? Então, hoje o meu interesse maior é mais por essa área de [...]. Outra área, que não a da minha graduação, sabe?

4.1.10 - Professores: incompetentes? despreparados?

No intuito de entender em que medida os entrevistados se identificam ou não, endossam ou não, incorporam ou não, criticam ou não o discurso hodiernamente disseminado de que os professores da Educação Básica são despreparados e incompetentes, indagou-se sobre o que pensam desse “veredito”.

Diante das respostas dos 12 entrevistados, das mais complexas obtidas por esta pesquisa, observou-se que:

- Três entrevistados (Gêmeos, Libra e Sagitário) concordam que, de um modo geral, os professores da Educação Básica não estão preparados para o exercício de sua profissão. Todos veem o problema como de formação (inicial), sendo que um (Gêmeos) acrescenta como fator de incompetência a seleção feita meritocraticamente, por títulos, sem que haja uma maneira de averiguar o respeito do profissional para com o público com quem trabalhará; Gêmeos e Libra parecem divergir quanto à questão

do currículo na formação universitária: Gêmeos acha que o currículo é pouco vinculado à realidade da escola; Libra acha que o currículo é bom, mas não é efetivamente praticado pela universidade. (Talvez Gêmeos esteja se referindo ao currículo praticado mesmo). E Sagitário acrescenta um fator que não fica muito bem delimitado na sua resposta, mas que parece da ordem do mais “individual”, “privativo” (psicológica) ou mesmo “cultural”, de “postura”, próprio de uma categoria profissional (no caso, da categoria docente);

- Dois entrevistados (Touro e Peixes) não se posicionam muito claramente quanto à formação inicial, mas questionam o argumento da incompetência dos professores, trazendo outros fatores que contribuem para essa visão a respeito dos docentes;
- Dois entrevistados (Leão e Capricórnio) se posicionam mais claramente quanto à formação, considerando-a, de modo geral, ruim, problemática, mas questionando o argumento da incompetência dos professores, trazendo outros fatores que contribuem para essa visão a respeito dos docentes;
- Dois entrevistados (Virgem e Aquário) se posicionam claramente quanto à formação, considerando-a, de modo geral, boa, porque houve muito investimento nos últimos anos, e questionando o argumento da incompetência dos professores, trazendo ainda outros fatores que contribuem para essa visão a respeito dos docentes;
- Dois entrevistados (Áries e Câncer) limitaram-se a discorrer sobre a realidade que conhecem mais proximamente. Áries percebe lacunas na formação, mas não vê, na realidade que analisa, incompetência dos professores. Câncer não aponta lacunas na formação e não vê também despreparo e incompetência, pelo contrário. (Ambos falam de escolas da rede federal de ensino);
- Um entrevistado (Escorpião) se posiciona claramente quanto à formação, considerando-a, de modo geral, “ruim, mas melhorando”, sem se opor ao argumento da incompetência dos pro-

fessores, apenas dizendo que há professores bons e professores ruins e que a formação parece melhorar pela inserção de professores da Educação Básica na docência universitária.

Diante desse resultado, ainda que bastante heterogêneo, pode-se reconhecer que, entre os entrevistados, prevalece o entendimento de que há um despreparo formativo “gerador” da incompetência, além de outras condições econômicas, políticas e sociais que contribuem para atribuir ao professor a responsabilidade pelas mazelas educacionais no país. A maior rejeição nas respostas não foi ao despreparo e à incompetência, mas à responsabilização dos professores da Educação Básica pela situação. A visão, porém, de que tanto a formação insuficiente (que não prepara para o exercício profissional), como a incompetência gerada por essa formação e a responsabilização do professor (da categoria como um todo) sobre tudo isso — o argumento da incompetência (SOUZA; SARTI, 2014) — integrem uma conjuntura de superexploração do trabalho nos países capitalistas periféricos teve baixíssima representatividade entre os entrevistados (somente um: Leão). Houve outro entrevistado (Libra) que destacou e lamentou o avanço do setor privado, tendo em vista “as lacunas” deixadas pelo setor público no que compete à formação, mas não chegou a oferecer com clareza o entendimento conjuntural que tem (e se tem) a respeito desse avanço.

Ainda sobre o resultado, cabe destacar que dois entrevistados utilizaram em suas respostas os termos “habilidades” e “competências”, que, como já mencionado, funcionam como “slogans” do ideário prevalente no campo educacional. Um deles ainda usou a expressão “agregar valor”, própria do contexto empresarial, como algo que busca fazer ao formar professores. Desse modo, mesmo que com baixa aparição no discurso dos 12 professores, pode-se constatar que há, pelo menos, uma certa familiaridade com os termos — quase sempre proferidos em dupla (juntos) — dentro do campo educacional.

Os problemas apontados pelos entrevistados, no âmbito da formação de professores, podem ser assim sucintamente descritos:

- Os cursos de formação não preenchem as lacunas deixadas pela formação escolar;
- Há um alastramento de cursos de baixa qualidade, sobretudo oferecidos por instituições privadas;
- Graduações de formação de professores desconectadas do currículo e da prática escolar.

E os problemas apontados pelos entrevistados, no âmbito do exercício profissional, podem ser assim sucintamente descritos:

- Baixa remuneração que leva à necessidade de se trabalhar em muitas escolas (intensificação do trabalho), não havendo tempo disponível para estudos, reflexões aprofundadas, aperfeiçoamento da formação;
- O lidar com questões sociais que adentram sobremaneira o campo do exercício profissional (do ensino), como, por exemplo, intolerância, violência e racismo.

As respostas dos 12 entrevistados encontram-se no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – O que pensam os 12 entrevistados sobre o a ideia de despreparo e incompetência dos professores da Educação Básica

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu acho que é difícil nós falarmos “da” falta de conhecimento de professores da Educação Básica, assim como não existe “a” escola brasileira. Eu já vi gente, na escola onde eu trabalho mesmo, algumas professoras, que saem até com algumas lacunas da escola básica, sérias, mas são tão esforçadas, tão maravilhosamente humanas, tão preocupadas em ensinar bem, que elas vão se superando, e conseguindo mais do que uma pessoa que, às vezes, chega com uma melhor formação, e que está lá só se encostando para ser servidor público, naquele pior sentido possível. Então, eu acho isso muito complicado. O que eu acho que está acontecendo hoje em dia — uma questão com a qual eu tenho me deparado em alguns momentos —, é [...] Porque eu acho que eu tive muito bem uma formação de leitura e escrita, de ler e com-

	preender muito bem. Eu acho que, talvez, nesse aspecto, poderia se dizer que há uma formação diferente. A escola está produzindo alunos mais proficientes em algumas coisas que eu não tive, mas, por outro lado, deixando a desejar em outras. Mais preocupados, talvez, com a inclusão, o respeito às diferenças, um olhar menos míope para o mundo que está a sua volta. Vejo uma juventude, talvez, mais participante politicamente, mais do que a geração do início da ditadura [...]. Isso me agrada. Eu acho que eles conhecem mais algumas coisas, mais idiomas. Mas, talvez... Eu acho que o curso de pedagogia, hoje em dia, vive um dilema muito grande, de não saber exatamente quem ele está preparando. Porque você pensa assim, na pedagogia, há um monte de disciplinas. Vai ser um curso que vai preparar o cara para entrar na sala de aula amanhã? E alfabetizar um aluno? Existe didática para alfabetização? De ciências? Da matemática? Sabe? Ou ele é um curso mais teórico, que vai permitir ao aluno estudar? São dilemas que vivemos no Ensino Médio, e vai viver na pedagogia também. Eu não tenho resposta para isso, não. É difícil lhe dizer.
Touro	Isso me incomoda profundamente. Porque parece que a culpa cai sempre em cima do professor. Parece que todas as mazelas da educação giram em torno do professor, caem nas costas do professor. Eu vejo assim: eu trabalho em duas escolas privadas que são de elite, estamos sempre no topo do ranking, enfim. O meu contato com os professores mostra que são professores altamente qualificados, competentes. E, na educação pública, eu também tive contato com professores muito bem preparados. Só que, como a rede pública tem uma realidade de muitas unidades escolares, acabamos tendo contato com muita diversidade ali dentro. E eu vejo também professores que se matam de trabalhar, que têm uma carga de trabalho tão pesada. Porque uma fonte de renda não é suficiente, então eles acabam tendo de estar em uma escola aqui, outra escola ali, enfim, às vezes fazendo dobra na própria rede. Eu me pergunto que tempo que sobra para o professor estudar? Que tempo que sobra para o professor conseguir se capacitar, melhorar sua formação? E, também, até que ponto as escolas, e aí não só da rede pública, da rede privada também, conseguem liberar esse professor para se aprofundar em algum estudo, sabe? É um discurso falar que os professores não são bem preparados. Como se o professor não quisesse. E, assim, eu senti na pele o que é trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Abri mão de muita coisa, abri mão, sabe? De tempo de

	dormir, abri mão de salário, tudo. Então, nossa, machuca ouvir esse tipo de coisa, me incomoda profundamente. E eu também deixo uma pergunta. Até que ponto as universidades estão preparando os professores durante a graduação? Porque, se o professor tivesse saindo da graduação também muito bem preparado, será que ia precisar de tanto sacrifício depois? Até que ponto também as secretarias, pensando na esfera pública, estão dando conta de uma formação continuada de qualidade para o professor? Uma formação em serviço, sabe? Então, assim, dói, dói muito ouvir esse discurso de que só o professor não é preparado, como se ele não quisesse, entendeu? Tem tanta gente que quer, e realmente não pode!
Gêmeos	Eu acho que essa é uma situação real. Tem muita gente em sala de aula sem uma condição mínima de estar em sala de aula. A minha filha é aluna da rede pública, e nós sabemos o quanto sofremos. [...] Ela deve ter feito, ao longo do Ensino Médio dela, três ou quatro redações, por exemplo. Então, tem alguém que não está trabalhando, que não está cumprindo as obrigações mínimas. Só que responsabilizar o professor, que é o sujeito final do processo, eu acho injusto, mas também não o desresponsabilizo. Porque não é uma vítima desse sistema. Muitos passaram pela educação pública, pela universidade pública, UFRJ, Uerj, onde há excelentes profissionais atuando. Então eu acho que tem um problema muito sério nas formulações nos currículos das licenciaturas, que não privilegia o ensino, privilegia a formação voltada para o conhecimento em si mesmo, que é o que as pessoas acham que é o conhecimento acadêmico. Mas eu acho que conhecimento acadêmico não pode ser só isso, porque o ensino também faz parte do conhecimento acadêmico. Então, se os currículos não são formulados pensando nesse elemento do ensino, então esse currículo está mal formulado. Você passa quatro, cinco ou seis anos, dependendo do curso, na universidade, sem que haja uma discussão concreta e real sobre a Educação Básica. Porque muitos dos professores não têm vivência na Educação Básica, e, também, não se preocupam em estudar direito essa etapa de ensino. Não há pesquisas no chão da escola, as pesquisas são, muitas vezes, teóricas demais. [...] eu achava, às vezes, que os professores tinham uma visão de cinema da escola. Sabe, filme de escola? Que são ótimos, eu adoro também, mas é uma visão recortada pela estética do cinema. E eu tentava falar: “Não funciona dessa forma, tem essa rotina, essa, aquela

	outra...”. E eu ouvia: “Ah, você não está de má vontade?”. [...] Chegou a um ponto que eu desisti: “Não tem por que ficar falando disso, porque eles não vão entender dessa forma, não vão conhecer mesmo, e vai ser uma realidade batendo de frente com a outra. Então vou fazer essa matéria aí, aproveitar o que tem para ser aproveitado, e a aprender na prática”. Porque você só aprende a ser professor sendo. Na formação, não se tem noção do que pode acontecer depois. Para não ser injusta, eu tenho que dizer que a vivência que eu tive no Colégio de Aplicação foi maravilhosa. [...] E há, também, um problema de formação política. Porque o sujeito que fez licenciatura, e sai achando que o sujeito para quem ele vai dar aula, o interlocutor dele de vida, é menor, não merece. E isso eu já escutei na escola particular e na escola pública, a vida toda eu escutei coisas desse gênero da parte dos próprios professores. Tem que ter um jeito de impedir que essa mentalidade não esteja presente no ensino, entende? E eu acho que isso tem a ver também com a seleção que é feita. Aquela prova meritocrática, onde quem tira mais pontos passa. E não tem nenhuma outra forma de seleção, nenhum outro tipo de filtro, para você verificar se a pessoa respeita as pessoas com quem ela vai trabalhar.
Câncer	Olha, eu não sei de outras realidades, mas, a rede federal, onde eu trabalho, boa parte dos professores tem pós-graduação. E eu fiquei bastante... — como se diz...? — impressionada é uma palavra feia, então, orgulhosa de ver minhas colegas de trabalho com um potencial ímpar, sabe? E, também, de ver como a Educação Básica, principalmente o 1.º segmento, pode ser tão malvista! São profissionais de uma competência incrível. E as crianças conseguem identificar isso e absorverem, sabe? Acho que essa visão se deve à falta de conhecimento e ignorância mesmo do dia a dia da sala de aula. Questão de hierarquia dentro da carreira, talvez. Mas eu fiquei encantada com o mundo que eu descobri. Eu precisei estudar muito também para tentar chegar ao nível das meninas que estão lá, que são “feras”, e que já estão há muito tempo na Educação Básica, investem nisso, acreditam nisso. [...] É um preconceito, esse falar mal da educação, dos professores. Existe, sim, a necessidade, sempre, de uma formação continuada, e nós buscamos isso, pelo menos lá essa é a minha realidade. Podemos melhorar sempre. Mas não vejo como incompetência, ou problemas na prática docente, não.
Leão	Eu acho que há uma perversidade muito grande no discurso, e

	não acho que é... acho que é proposital. Constrói-se uma lógica de que o professor é o algoz, ele é o problema. E, nas soluções, porque aí é isso, o mestrado profissional seria uma solução, sei lá, residência pedagógica [...] é uma solução. E, quando se olha para o conteúdo dessas perspectivas formativas, se vê um conteúdo muito precário, muito esvaziado. [...] isola-se todo o contexto, as condições objetivas de trabalho, as condições de carreira, tudo isso que, do meu ponto de vista, constituem um profissional, e se coloca o professor como o único responsável. Criam-se soluções que, na verdade, quando olhamos com cuidado, vemos que são soluções, que elas não se aproximam de uma formação ideal. E aí vemos o universo de matrículas, o total de matrículas em licenciaturas no país, é irrisório. A maioria é em rede particular e a distância, isso é dado concreto, de censo [...]. Então é um discurso quase de ficção, sabe? Eu vejo como um discurso de ficção esse que se constrói. Certamente existem problemas na formação. Mas os cursos presenciais das universidades públicas, eu diria que ainda são os que restam de alguma possibilidade de uma formação um pouco mais consistente, do ponto de vista teórico.
Virgem	Eu acho que passa pela mesma coisa que eu falei sobre a escola. Eu acho que tem uma conta aí que está sendo jogada para os professores, que não é real. Claro que nós sabemos que, por exemplo, nas universidades públicas, os cursos de licenciatura... Por exemplo, o curso de pedagogia da Uerj é dos que têm a nota mais baixa para entrar [...]. Mas eu acho que houve um investimento na formação dos professores. Na minha turma da graduação, a maioria fez pós-graduação, a maioria foi fazer mestrado, um grupo grande. Pode ser uma turma atípica, mas eu acho que os professores buscam essa formação. [...] E acho que, também que há um preconceito, principalmente com o Nordeste. Ouço muito as pessoas falando assim: “Ah, porque lá no Nordeste [...]”. Eu participei [...] congressos, [...] no Nordeste, fiquei muito impressionada. Claro que ali eu já estava em um espaço que já era, por si só, restrito. Eu sei que as pessoas que vão a congressos são pessoas que estão estudando, enfim. Mas, assim, vi iniciativas muito interessantes, escolas muito estruturadas, pessoas buscando melhorias para a escola, comprometidas com a educação. Acho que estamos levando uma culpa de uma coisa que é do sistema, que é estrutural [...]. Eu acho que, assim, são ciclos. No Brasil, houve uma época em que se botava na conta do alu-

	no. Era o aluno que era doente, que era incapaz, que passava fome, era de família desestruturada. Noutra época, se falou muito sobre professores. E eu acho que isso está de novo em voga. Essa coisa da formação, como se não tivéssemos formação, e eu não acho isso verdade. Eu acho que os professores têm formação. Eu acho que hoje [...] o que as pessoas sentem é falta de uma estrutura. Sentem falta de um tempo para planejar, sentem falta de um tempo para estarem com seus pares, e trocarem práticas pedagógicas. Isso é importantíssimo. É preciso ter, dentro de uma escola, um momento onde um fala para o outro o que deu certo na própria turma e o que não deu, para que possam planejar juntos. Eu acho que isso que falta, estrutura material, física, econômica. E, claro que a escola também é um reflexo do que vivemos fora dela. Estamos vivendo, no Brasil, uma crise que, na minha opinião, é muito mais moral do que política e econômica. [...] Claro que as crianças vão chegar agressivas. Ouvimos das pessoas que querem matar uns aos outros, que querem porte de arma, que são intolerantes, que são preconceituosas, que são racistas, isso também chega à escola. E, muitas vezes, nós, professores, não sabemos direito como lidar com isso, porque, na verdade, não sabemos lidar com isso na vida, ninguém sabe. [...] Eu já recebi um bilhete de uma família perguntando se estávamos falando de política em sala de aula. E eu respondi: “Claro, sempre.”. A família não respondeu mais. Porque eu também não vou negar a dimensão política que eu tenho que ter na minha sala de aula. É claro que eu estou falando de política na minha sala de aula. Então, eu acho que estamos vivendo isso também, sabe, e aí se coloca na conta dos professores. E eu acho que não é bem por aí. Eu acho que os professores estão se formando, sim, e acho que houve avanços.
Libra	O que eu percebi como aluno e o que eu percebo hoje, como professor que trabalha com formação de professores [...], é que o problema [...] não está no currículo. Nosso currículo é muito bom para formação de professores. O problema é o que é feito na prática, é o currículo praticado. O problema é que o aluno, há 20, 30 anos, entrava na faculdade de [...], já com uma base boa da escola. Ele já vinha com uma formação. Ele vinha com um domínio satisfatório do conteúdo escolar. Então, na faculdade, realmente, ele ia lá aprofundar o lado acadêmico, [...] autores clássicos, história do pensamento [...]. E, depois, a parte de metodologia, de currículo e tal. Hoje o aluno entra na faculdade de

licenciatura, seja em história, em geografia, em biologia, em matemática, com um *gap* muito grande. O aluno que procura o curso de licenciatura, noturno, mais ainda. [...] os alunos que procuram o curso noturno da licenciatura, em geral, são alunos que, infelizmente, têm uma renda mais baixa. Em geral eles trabalham durante o dia e estudaram em escolas com uma situação um pouco mais precária. Então, esses alunos chegam com uma lacuna muito grande. [...] Então, eu pego licenciando, que é o estagiário, que está no 10.º período, está se formando professor e, na verdade, ele não tem conhecimentos basilares da disciplina de nível escolar. Então, na verdade, eu não só tenho que ensinar para ele a pensar metodologia, currículo, e tal, mas também a matéria escolar. [...] E, na formação de professores continuada, que é a especialização, há um outro perfil, geralmente. São professores, em geral... Porque, geralmente, os alunos que têm um destaque um pouco maior — talvez porque não trabalhavam durante a graduação — vão fazer mestrado e doutorado. Geralmente, quem procura o curso de especialização na faculdade de educação, são alunos de uma renda mais baixa, que não tiveram, de repente, condições de participar durante a graduação de um grupo de pesquisa, de uma Iniciação Científica. Então, se viram muito fora do ambiente acadêmico após a graduação. Se formaram, foram trabalhar, na educação privada ou pública. E com uma necessidade, ou uma sede por mais conhecimento, por refletir sobre questões que aparecem em sala de aula, sentiram necessidade de voltar para a Academia, entende? E como vão voltar para a Academia? Não se sentem preparados, ainda, para fazer a prova para o mestrado. Então, eles fazem um retorno, pela especialização, para depois tentar o mestrado. [...] O nível de cobrança é maior no bacharelado. O comprometimento dos alunos, comprometimento também, mas também as condições, estrutura, são melhores, nas turmas da manhã. [...] O noturno era muito, assim, se você quisesse estudar você estudava, se não quisesse ia passar da mesma forma. [...] Eu acho a formação de professores do nosso país muito precária. Não sei como era no passado, eu sei que hoje é muito precária. Eu acho que, já falei anteriormente, as pessoas entram na licenciatura com muitas lacunas. [...] E a faculdade não dá conta de suprir essas lacunas, longe disso. [...] Então, hoje, você tem uma formação de professores, o aluno fica cinco anos, forma-se professor, e quase não discutiu sobre didática. E ele chega, vai fazer um estágio, e não

faz a menor ideia de como preparar um material didático, de como preparar uma avaliação, de quais são as técnicas que ele pode usar, de quais são os modelos em que ele pode se apoiar, quais metodologias existem, ele não sabe. Ele ficou discutindo a educação do ponto de vista político o tempo todo. Ele sabe reproduzir uma série de discursos políticos sobre educação. Mas ele não faz a menor ideia do que ele vai fazer em sala de aula. [...] A palavra “incompetente” é muito complicada. Eu acho que existe uma formação que não dá conta de suprir lacunas que existem desde a Educação Básica. Eu acho que existe uma falha da universidade, quando ali se discute muito pouco sobre didática, sobre questões de sala de aula. Os licenciandos [...] chegam no final da licenciatura, um curso só de licenciatura, são cinco anos, sem ter ideia, e, aí, palavras deles, sem ter ideia do que é uma sala de aula, de como vai preparar uma aula, de como vai fazer um plano de aula, de metodologia, nada. Eles vão ver isso no estágio. E tem mais. [...] Há uma demanda para essa formação de professores, para que eles vejam os conteúdos da escola, do currículo escolar, mas eles não veem esse currículo escolar na universidade. Eles estão vendo um currículo que é pensando por quem vai fazer mestrado e doutorado, no bacharelado. Então, há um problema muito grande na formação de professores. E o que é muito triste é que isso abre espaço [...] para instituições privadas, cuja formação podemos desconfiar um pouco. Por exemplo, existem cursos de formação de professores da área humanas, “humanidades”, de três anos. O sujeito sai com licenciatura em geografia, história, filosofia e sociologia. Quatro licenciaturas em três anos! Por quê? Claro, é totalmente voltado para o currículo escolar e para a prática escolar. E o discurso da propaganda é: “Na prática, nós somos o melhor curso de formação de professores. Porque nós somos totalmente voltados para a prática”. Então, quer dizer, existe uma crítica ali implícita, inclusive da formação que é feita na instituição pública. Eu não estou defendendo a formação que é feita nesses lugares. Eu estou querendo melhorar, enfim, criticar ou melhorar, de forma construtiva, a formação que é feita na instituição pública, entendeu? Eu acho que existe um problema na formação de professores, sim. [...] E aí, os colégios privados, os que têm mais recursos, os que atuam em rede, os que têm um grande conglomerado econômico por trás — QI, Intellectus, PH, A a Z, Eleva etc. — o que eles vão fazer? Eles têm um discurso muito forte. E eles estão

	dominando. Porque os outros colégios, tradicionais, estão falindo, e eles estão comprando e estão dominando o mercado. Eles pensam o seguinte. Primeiro, o professor formado na universidade pública é malformado, ele não sabe dar aula, o estágio dele não serviu para nada. Resultado: “Nós vamos ter que ensiná-lo a dar aula”. Então, na verdade, é muito difícil um professor se formar e conseguir um emprego nessas escolas, sem ter sido monitor, sem ter sido estagiário nesses colégios. Esses colégios, que estão dominando o mercado do Rio de Janeiro, e de São Paulo também, eles contratam o que foi estagiário, quem foi monitor na escola. E por quê? Porque lá dentro do colégio privado eles fazem curso de formação de professores, seguindo o modelo deles. [...] Eles acreditam em uma formação que eles vão dar ali. Eles não querem saber se você tirou nota 9, ou 8 na universidade, ou se você faz parte de um grupo de pesquisa ou não, ou se sua monografia é maravilhosa ou não, se tem mestrado ou não. Eles querem saber a quantas aulas você assistiu naquele modelo, se você fez o curso deles, de formação de professor, se você fez lá a regência deles, o treinamento de aula que eles deram, certo? [...] Então, é muito perverso. Essas redes estão dominando o mercado privado, e estão cada vez mais com parcerias com o setor público. E a universidade, do ponto de vista da pesquisa em educação, acaba cada vez mais criticada e desacreditada. Em parte, com razão. E a formação de professores na universidade pública também falha muito. E é alvo de críticas, algumas com razão.
Escorpião	Na faculdade, era bastante assim... Quando se falava do Ensino Médio, visto como algo menor, quase não se falava de Ensino Médio, se falava de como os professores estavam desatualizados com as últimas pesquisas que os doutores fizeram. [...] Eu vejo, no meio dos professores, professor bom, professor ruim, professor extremamente preconceituoso, professor que acha que o grande problema da educação são os alunos. Mas tem muito professor aí pensando e efetivamente colocando em prática, muitas vezes tentativa e erro, questões muito importantes. E eu acho que, sem a contribuição desses professores que estão na rede pública, não existe um pensamento sobre como se trabalhar na rede pública. Então, eu acho que esse preconceito deve estar se reduzindo. Inclusive porque, como teve uma expansão muito grande das vagas para professores nas universidades federais, muitos colegas meus, conhecidos meus, que deram aula na

	rede pública, dão aula, são professores universitários. Eu acho que isso deve trazer uma diferença na formação prática.
Sagitário	Tem a ver com formação. Além da formação, tem a ver com essa postura de docência solitária. Como se o professor entrasse na sua sala de aula e pronto, ele não deve nada a ninguém, não conversa com ninguém. Eu sou totalmente contrária a esse tipo de postura profissional. Na minha escola, eu dialogo muito com os professores, que são os meus pares, que enfrentam alunos problemáticos como eu também enfrento. E isso é fundamental, esse diálogo, essa ajuda, esse compartilhamento. Além disso, os estágios. Os estágios são totalmente burocráticos. [...] O professor que está na escola, na Educação Básica, e recebe o aluno licenciando, ele tem que ter a consciência de que o papel dele ali é um papel de formador de professor. O que eu vejo com os alunos, tanto do Ensino Médio como nos da universidade? Eu vejo que: “Professora, eles não dão a mínima pra gente, a gente só fica observando, a gente quer falar alguma coisa e eles ficam receosos”. Aí tem a ver também com a questão de o professor se sentir, ter a sua privacidade invadida: “Vão fazer um relatório, vão falar mal da minha prática”. Isso é porque a pessoa está dentro de um ego enorme, aí já temos outras questões. [...] Então é uma mudança de postura. Seja na formação, seja nos estágios. [...] Faça a crítica, sim, a universidade não dá para esse aluno todas as competências e habilidades necessárias para ele atuar bem na prática. Se influencia? Muito. Algumas competências e habilidades são realmente trabalhadas? Sim. Mas ainda falta muito. Porque esse trabalho se dá na formação cotidiana. Na atuação, na verdade, cotidiana desse professor. Então as escolas... Aí vem também a equipe, a direção escolar, que tem que ter um olhar atento em relação a isso. São muitas as variáveis, para a valorização dessa docência, essa docência compartilhada, que aprende cotidianamente, que entende que os alunos são diferentes, que cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma, existem demandas específicas. E que não existem receitas de bolo. Não vamos abrir um livro e aplicar o mesmo conteúdo para cinco turmas. Eu, no Ensino Médio, levo os alunos para conhecerem a universidade... Sou uma professora que sai da caixinha do tradicional, e tenta agregar valor a essa formação.
Capricórnio	Eu acho que, assim, tudo tem se colocado na conta do professor. Acho que vivemos um processo de precarização da formação mesmo, e de uma ampliação da formação, muitos cursos surgin-

	do. E acho que, historicamente, tradicionalmente, os cursos de licenciatura são muito procurados por pessoas de menor renda, pois são cursos mais baratos, com maior disponibilidade... Pessoas cujos familiares, de repente, não fizeram universidade... Quando pensam em entrar na universidade, pensam na licenciatura. Além disso, a carreira de professor é uma carreira que remunera mal, mas há a ideia de que está sempre com emprego, e é uma possibilidade mesmo. Tem uma explosão de cursos, sobretudo na esfera privada, com uma estrutura muito precária, porque são instituições que, às vezes, só trabalham com ensino, não com pesquisa e extensão, acho que isso precariza um pouco a formação. Mas eu acho que se joga no professor, nessa conta da má formação do professor, uma conta, uma visão de que a escola não está bem, de que a escola está com muitos problemas. “O professor não isso, o professor não aquilo”. Mas ele também não tem estrutura de trabalho que o favoreça, até para ele continuar se formando, ou ele colocar toda essa formação que ele tem para acontecer. Porque aí são as questões de salário, questões de transporte, questões de segurança na sala de aula, questões da estrutura de trabalho mesmo. Porque aí, mesmo tendo uma formação que fosse muito satisfatória, ele também teria limitações à atuação dele. Então acho que é isso. Acho que a formação tem aspectos reais, de precariedade, historicamente. Mas acho também que não temos uma escola da qual poderíamos falar: “Bom, está aí a escola maravilhosa. Faça o que você sabe”. Só assim daria para avaliar o que são as potencialidades e as faltas nessa formação.
Aquário	Complicado falar sobre isso. Eu não generalizo. Nós sabemos que tem um discurso salvacionista na educação, e culpabilizador também, de quando você só olha para a educação, só olha para o contexto escolar, e não olha para a questão econômica que atravessa os sujeitos que estão na escola. Eu considero que as licenciaturas, dentro dos seus limites, elas preparam, sim, os docentes. Houve, nos últimos 15, 20 anos, um investimento muito grande do Governo Federal nas licenciaturas. [...] eu recebo muitos estagiários, há vários anos. Então, assim, a qualidade da licenciatura é considerável. Eu não vejo, não olho para os meus colegas de trabalho como pessoas que não são capazes, que não tenham as habilidades, as competências, que não tenham os saberes necessários. Acredito que outras questões estejam atravessando as nossas práticas no contexto escolar. A questão salarial,

	a questão emocional, psicológica, a questão física do excesso de trabalho, muitas vezes. Então acredito que outras questões... tem que complexificar. Outras coisas atravessam esse discurso do despreparo, da incompetência... Não acredito que haja um despreparo, não. Eu fiz a minha licenciatura em [...] e a considero muito boa. Então não acho que haja esse despreparo. Eu discordo um pouco desses discursos.
Peixes	Então... Isso é complicado de falar. Porque eu acho que depende de onde vêm esses comentários. Acho que existe uma ideia generalizada sobre isso, acho que muito passada pela mídia também. Eu acho que o despreparo é grande em muitos casos. Acho que com tanto concurso acontecendo nos lugares, não que seja uma garantia, um atestado de qualidade, mas tem melhorado, de alguma forma, eu imagino. Tenho acompanhado pela localidade onde eu trabalho [...] Então, os meus colegas que entraram em 2012 mesmo comentam dos colegas que eram contratados e que, enfim, tinham contratos por serem conhecidos de políticos, nem tinham formação adequada. Adequada, que eu digo, é formação na própria área que lecionava, não de qualidade de formação. E como que uma substituição pelos concursados o trabalho foi ficando mais interessante na escola, foi ficando mais robusto, de mais qualidade. Mas, ao mesmo tempo, estando no serviço público, nós vemos muita incompetência. Eu acho que, pelo formato burocrático mesmo do que acontece. Mas eu não acho que seja a regra não, a incompetência dos professores. Eu acho que as condições afetam muito o trabalho. E acho que quem está fora pode confundir. E entender muitas das dificuldades, muitas das amarras, como incompetência.

No bloco “Antes do mestrado” (item 4.1), que se encerra aqui, viu-se que, entre os 12 entrevistados:

- Em termos de âmbito de atuação, de modo geral, considerando o momento da entrevista, foram contempladas todas as redes da Educação Básica (municipais, estadual e privada), assim como seus três segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), tendo, porém, baixa representatividade a atuação na

Educação Infantil (apenas um entrevistado), e ainda os dois níveis de ensino (Educação Básica e Superior), tendo, porém, pouca representatividade a atuação no Nível Superior (3 dos 12). Além disso, em termos de tempo de atuação em sala de aula, a maior parte dos entrevistados (oito) tinha mais de 10 anos de atuação no momento da entrevista;

- Prevalece uma avaliação positiva sobre a formação que tiveram, e que essa avaliação, porém, não expressa a realidade mais ampla de formação alcançada no Brasil, tendo em vista a totalidade do grupo ter cursado a graduação em universidade pública e parcela considerável ter estudado a maior parte do tempo em escola privada, situação vivida por estrato reduzido da população. E que, por essa razão, o resultado “satisfatório” com relação à formação pode indicar somente a realidade de pessoas em condições similares às dos 559 egressos, cuja imensa maioria se graduou em instituição pública de ensino; ou, ainda, em condições similares às dos 12 entrevistados, que na totalidade estudaram em instituições públicas de Ensino Superior e cuja maioria, de nove professores, cursou a maior parte da Educação Básica em escola privada;
- Todos seguiram a carreira docente desejosamente, não havendo pretensão manifesta de deixar a docência, e que a atuação na Educação Básica se deu, majoritariamente, por convicção, por identificação com aquilo que o trabalho nessa etapa de ensino possibilita — mesmo que aquilo que a Educação Básica possibilite seja a experiência necessária para uma boa atuação no Ensino Superior —, e não como uma atuação pela impossibilidade de migrar para outra etapa de ensino;
- Prevalece uma visão “adaptada” do papel da escola (à lógica vigente), de pouco questionamento sobre o mo-

delo de sociedade em que se vive, pautando a transformação no nível do indivíduo, de sua ascensão social, de seu “empoderamento”. Em outras palavras, prevalece a credulidade na mobilidade social pela escolaridade (desde que a escola cumpra o seu papel), e que as explicações de ela não ocorrer da forma como deveria no Brasil devem-se a entraves da própria escola, como se ela estivesse mal preparada para fazer o que a conjuntura espera dela, e não, o contrário, que ela, sendo desse modo, cumpre uma função bastante interessante na acumulação/concentração de capital;

- A saída momentânea de três professores do magistério na Educação Básica se deu pelas adversas condições de trabalho e não por não se identificarem com a profissão, quer dizer, deu-se pela incompatibilidade com a profissão tal como ela vem se concretizando no país na contemporaneidade;
- Prevalece o entendimento de que o ensino profissionalizante, como caminho, não é indigno nem “menor”, mas que, tal como se configura no Brasil (como única opção ou esvaziado de teoria), precariza a condição do estudante (futuro trabalhador), reproduzindo desigualdades;
- Como *motivação* para fazer o mestrado, prevalecem as questões relativas ao exercício profissional do professor na atualidade. Tendo menor representatividade (como fator motivador) a proximidade com pesquisa desde a graduação;
- Como *objetivo* a ser alcançado com o curso, pode-se dizer que a melhora das próprias condições de trabalho (aumento da “empregabilidade”, aumento salarial) concorreu fortemente com o objetivo de aprofundamento/ampliação/sistematização dos estudos. E que, ainda que a atuação no Ensino Superior tenha tido alguma repre-

sentatividade como objetivo a ser alcançado com o mestrado (quatro, 1/3 dos entrevistados), ela apareceu mais como um aumento de “empregabilidade”, que propriamente como um desejo devido à especificidade do tipo de ensino/trabalho (no caso de Nível Superior). Resultado que fortalece sobremaneira parte da hipótese desta pesquisa: cada vez mais professores da Educação Básica estão procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente à atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior. Além disso, por outro lado, o resultado não enfraquece nem invalida a outra parte da hipótese: cada vez mais professores da Educação Básica estão procurando o mestrado como alternativa de formação continuada também para preencher lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente. Isso, porque, a visão “satisfatória” sobre a formação inicial expressa pelos 12 entrevistados provavelmente não se faz majoritária entre aqueles que tentam ingressar no mestrado e não conseguem. A condição do grupo — cuja maioria estudou, senão todo, a maior parte do tempo, em escola privada, e, em totalidade, graduou-se em universidade pública — não corresponde à realidade maior dos professores da Educação Básica no país. E, ainda assim, mesmo prevalecendo uma avaliação positiva sobre a própria formação, relativa ao que há de melhor em termos de ensino no país, o grupo fez críticas bastante pertinentes a ela;

- O mestrado profissional concorreu muito pouco, quase inexpressivamente, com o mestrado acadêmico, não sendo objeto de muita rejeição e críticas, talvez por ele

ser relativamente novo e pouco conhecido, o que pode indicar uma reconfiguração na procura pelo mestrado nos próximos anos;

- Prevalece o entendimento de que há um despreparo formativo “gerador” da incompetência, além de outras condições econômicas, políticas e sociais que contribuem para atribuir ao professor a responsabilidade pelas mazelas educacionais no país. O despreparo e a incompetência não sofreram a mesma rejeição nas respostas quanto sofreu a responsabilização dos professores da Educação Básica pela situação. Porém, teve baixíssima representatividade a visão de que tanto a formação insuficiente (que não prepara para o exercício profissional) como a incompetência gerada por essa formação e a responsabilização do professor (da categoria como um todo) sobre tudo isso integrem uma conjuntura de superexploração do trabalho nos países capitalistas periféricos;
- Há uma certa familiaridade com os termos (“slogans”) do ideário prevalente no campo educacional. Alguns entrevistados se utilizam da dupla de termos “habilidades e competências”, proferidos juntamente, sem lhes lançar qualquer crítica;
- Há críticas relativas à graduação para a formação de professores, que podem ser assim sucintamente descritas: (1) os cursos não preenchem as lacunas deixadas pela formação escolar; (2) há um alastramento de cursos oferecidos por instituições privadas, geralmente de pouca consistência teórica; (3) os cursos são desconectados do currículo e da prática escolar;
- Os problemas apontados no âmbito do exercício profissional, sucintamente descritos, são: (1) baixa remuneração que leva à necessidade de se trabalhar em muitas escolas (intensificação do trabalho), não havendo tempo

disponível para estudos, reflexões aprofundadas, aperfeiçoamento da formação; (2) o lidar com questões sociais que adentram sobremaneira o campo do exercício profissional docente, como, por exemplo, intolerância, violência e racismo.

4.2 - Durante o mestrado ou... Sem licença, é uma luta!⁶⁸

Neste segundo momento, “durante o mestrado”, buscou-se:

- indagando o porquê de terem feito o mestrado no PPGE onde fizeram, entender os fatores que concorreram para essa decisão;
- indagando sobre a rotina durante o mestrado, entender o que possa ter, no plano pessoal, porém de âmbito exterior ao mestrado, contribuído para a fruição do curso ou para dificultá-la;
- indagando sobre pontos positivos e negativos do mestrado que os entrevistados fizeram e sobre a correspondência dele com as suas expectativas, entender o que dele esperavam.

4.2.1 - “Fiz o mestrado nesse PPGE porque...”

No intuito de entender os fatores que concorreram para a decisão pelo PPGE em que fizeram o mestrado, indagou-se o porquê da escolha.

Diante das respostas, observou-se que:

- Oito entrevistados tentaram ingressar em outro mestrado antes, seis deles em programas de Educação mesmo;
- Dos oito entrevistados que tentaram ingressar em outro mestrado, somente três foram também aprovados nessa outra seleção (todos os três prestaram seleção para PPGE).

⁶⁸ “Sem licença, é uma luta!” faz alusão ao título da obra cinematográfica brasileira (1986), baseado em obra literária homônima: “Com licença, eu vou à luta”.

- Para os três, a opção pelo PPGE em que fizeram se deveu a:
 - desistência de ir para outra região do país, onde se remunerava menos em escola privada (tipo de instituição em que trabalhava), proximidade da própria residência e conhecimento prévio sobre a qualidade do corpo docente (um entrevistado);
 - interesse em um tema de uma linha de pesquisa do PPGE (um entrevistado);
 - interesse em um tema orientado somente por um professor daquele PPGE (um entrevistado).
- Para os cinco que não passaram em outra seleção, a(s) razão(ões) apontada(s) para tentarem ingressar no PPGE em que fizeram o mestrado foi(ram):
 - ter a informação de que o processo seletivo era transparente (um entrevistado);
 - ter sido mesmo a primeira opção, por ter se graduado na mesma universidade (um entrevistado);
 - querer a orientação de determinado(a) professor(a) do PPGE onde fez, que trabalhava com o tema que lhe interessava (dois entrevistados);
 - ter sido aprovado e ver, depois de tentar para outra área, que queria fazer mesmo o mestrado em Educação (um entrevistado).
- Dos quatro que não tentaram ingressar em outro mestrado antes, a opção pelo PPGE onde fez o curso se deveu:
 - a querer a orientação de determinado(a) professor(a) do PPGE onde fez, que trabalhava com o tema que lhe interessava (dois entrevistados);

- a achar que o PPGE era de melhor qualidade: corpo docente, linhas de pesquisa e nota da Capes (um entrevistado);
- a ser um caminho quase “natural”, por ter participado de grupo de pesquisa daquela universidade e o PPGE ser considerado um dos melhores do Brasil (um entrevistado).

Nota-se, diante desse resultado, que os professores apontaram uma gama bastante diversificada de razões para terem feito o mestrado onde fizeram, e que, apesar disso, a maioria (8 de 12) não enxergou o PPGE onde se titulou como o único mestrado a atender suas expectativas, tendo prestado exame também para outros mestrados. Nota-se ainda que, de um modo geral, a opção pelo PPGE onde fizeram o mestrado se deveu mais a haver no PPGE linha de pesquisa (e professor) que trabalhasse o tema de interesse dos entrevistados (sete entrevistados). A avaliação do PPGE feita pela Capes, a preferência pela universidade onde se encontra o PPGE e a transparência no processo seletivo tiveram baixa representatividade, menor relevância, no grupo.

As respostas dos 12 entrevistados encontram-se no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – O porquê de os 12 entrevistados terem feito o mestrado no PPGE onde fizeram

Entrevistado	Resposta
Áries	Primeiro eu tentei para um PPGE noutra região do país. Estava pensando em me mudar para lá. Passei, mas desisti. O salário para professor era tão menor que o daqui, em escola particular, que desisti. Eu pensei: “Gente, não vou conseguir manter o padrão de vida que tenho [...]”. Eu procurei o PPGE em que fiz o mestrado por uma questão de proximidade de casa e, também, porque eu conhecia algumas das professoras que trabalhavam lá. Sabia da qualidade e da competência delas. Eu juntei dois fatores básicos, um prático e um qualitativo, vamos dizer assim, foi por isso.
	O mestrado, eu só tentei para um PPGE mesmo. Porque eu

Touro	olhei o corpo docente, olhei as linhas de pesquisa, e eu achei que lá que eu tinha de fazer. A nota da Capes também fez diferença. Assim, o top de linha, meu sonho, era lá. [...] Então, eu falei assim: “É lá!”. Na primeira tentativa, eu não passei. [...] E aí eu não tentei para mais nenhum outro lugar. Eu queria lá, porque era o meu olhar de qualidade, eu achava que iria ser o melhor mestrado em educação que eu poderia fazer. [...] eu amo aquele lugar, sabe? É muita qualidade no corpo docente... as disciplinas, as oportunidades, de poder ir a um evento e poder ter financiamento, sabe? Todo esse suporte faz muita diferença.
Gêmeos	Tentei em outro programa, mas não era de educação. E não passei. [...] Eu fiquei um pouco chateada, porque lá não tinha bibliografia para estudar [...], eu não era amiga de ninguém, e depois eu ouvi muitas coisas sobre o processo de seleção de lá, sabe? E, realmente, eu tenho amigos muito próximos que são de lá, e que também são muito próximos dos seus professores orientadores. Já atuavam lá, de alguma forma. Também há quem não seja, mas não é muito comum. Aí eu pensei: “Não tem bibliografia para estudar, eu não estou antenada com essa galera, o que eu faço?”. Aí, um colega de trabalho, que hoje é professor do mestrado, falou “Faz a seleção da [...]. O processo lá é transparente [...]”. [...] Achei o edital, li os textos, fiz a seleção [...]. [...] A minha escolha inicial pelo outro programa de pós se deveu a eu ter estudado lá e ser um lugar de fácil acesso para mim, localização, transporte e tal.
Câncer	Eu tentei dois mestrados [...] em outras áreas e não passei. Aí, eu soube do mestrado da [...]. Tinha um conhecido que cursava. Depois, algumas outras pessoas foram aparecendo, dizendo que cursavam também. Aí, eu tentei, fui tentar. Não achava que ia conseguir, e passei na primeira vez que tentei. E eu queria entrar na área de educação, desisti de [...] e fui para a educação para ampliar, justamente.
Leão	Porque a professora que eu queria que me orientasse era de lá. Na verdade, assim, [...] eu achei interessante o debate que ela vinha fazendo, achei que era um debate que me acrescentaria, que contribuiria para a minha vida de professora, ela estava lá, eu fiz a prova, e passei de primeira.
Virgem	Eu nunca tentei ingressar em outro. Lá, como eu falei, era o caminho que, para mim, era natural. “Eu era de lá, sempre participei daquele grupo de pesquisa... O meu professor, que foi meu orientador da monografia, tinha vaga, e eu pensei: “É pra ele que

	eu vou”. Foi uma coisa muito natural. Mas é claro que eu também levei em consideração que o PPGE de lá era considerado um dos melhores programas do Brasil, que havia um interesse meu, pessoal, pela temática... Mas eu sempre quis lá.
Libra	Eu fiz para outro PPGE e passei... Mas eu optei pelo [...] porque o grupo de pesquisa de lá, a temática do grupo, era mais o que eu queria [...]. Era, vamos dizer assim, uma pesquisa sobre [...]. No outro PPGE que eu passei, tinha uma professora... Vou ser sincero, eu não lembro nem o nome dela. Mas eu lembro que tinha uma professora [...] que tinha um histórico como professora da disciplina que leciono. [...] A pesquisa dela não era da área de educação, não tinha a ver com ensino de [...]. Mas ela, sabe, tinha um histórico como professora na Educação Básica. Isso me chamou à atenção, me atraiu. E eu lembro que, na época, ela estava começando a investigar a questão das [...]. Mas o grupo do outro PPGE já tinha estudos mais avançados. Inclusive, quando eu estudei para montar o meu projeto, eu li dissertações que tinham sido feitas no grupo, e fiquei encantado. Adorei as referências bibliográficas, fui buscar os autores que eles utilizavam, [...]. Então, eu tive uma afinidade teórica, gostei da abordagem teórica, dos autores com que eles trabalhavam. Foi isso. Então, eu procurei o outro PPGE porque também tinha uma linha de pesquisa onde eu poderia desenvolver a minha própria pesquisa. Só que era nova essa linha lá. O PPGE da [...], desde o início, foi minha... Cheguei a olhar outros programas, mas nenhum tinha uma linha de pesquisa que tivesse a ver com o que eu queria pesquisar.
Escorpião	Não tentei outro programa. Na verdade, quando olhei a lista de mestrados, eu falei assim: “De todos os mestrados em educação, o da [...] é o pior. E, de todas as linhas de educação, a linha de [...] é a pior também. Então é a última que eu vou”. Mas, acabei entrando nesse programa e nessa linha. [...] O que aconteceu, na verdade, foi isso, foi através do contato com a minha orientadora, diretamente. Pelas lutas, [...], participando de palestras, movimentações, eu fui estreitando contato com ela, eu já a conhecia de antes. E aí nós fomos trocando bibliografia, trocando informação... E aí eu mudei de ideia: “É, vou fazer o mestrado com ela lá”. Então, eu não escolhi o PPGE, eu escolhi a orientadora. E aí, como ela estava lá, foi lá que eu fiz. Se ela estivesse em outro programa, eu teria ido para outro.
Sagitário	Cheguei a tentar ingressar em outro, mas não consegui. Tentei

	no mesmo ano. Eu tentei o outro por influência do meu professor. Ele falou que o outro também era um programa excelente... Eu não conhecia, nunca tinha feito nada lá, então resolvi tentar, mas eu não passei. E aí eu fui para o da [...] porque eu passei, e eu gostei, porque a minha primeira opção era lá mesmo. Por já ter feito a graduação lá, e por amar aquela universidade.
Capricórnio	Cheguei a tentar mestrado em outro PPGE. Mas eu fiz o mestrado na [...] porque eu queria fazer com o professor que eu fiz, [...] porque ele trabalhava com [...]. E eu, estudando textos a respeito do tema, li sobre ele. Acho que sabia sobre ele também, porque fiz a graduação na [...]. Então aí, com outros professores do meu trabalho, eu conversei sobre as questões que eu queria tratar e eles me indicaram fazer com o [...]. Tentei, na época, para outro PPGE, mas só por tentar mesmo, porque eu queria fazer o mestrado, mas não passei [...].
Aquário	Primeiro porque lá na [...] tinha a pessoa que eu queria que me orientasse, que era o [...], porque o meu objeto se situava dentro do tema de que ele tratava. Então, o meu projeto, só ele poderia orientar. E aí eu fiz porque eu fui atrás dele, eu queria que ele me orientasse. Fiz também para o PPGE da [...], também passei, mas aí eu optei pelo outro, porque lá estava quem eu queria, quem poderia me orientar. Foi basicamente por causa do orientador. A nota, acho que a nota do programa era maior... Eu gostei da [...], me formei lá, é uma universidade excelente, de excelência. Então eu optei por lá.
Peixes	[...] uma amiga minha da [...], que fazia o mestrado em educação na [...] mesmo, ela me falou de um grupo. Na verdade, eu sabia que o grupo existia, que era o [...]. E esse grupo, que era coordenado pelo professor [...] estava organizando um curso de extensão sobre [...]. E eu fiquei muito interessada: “Meu Deus, preciso muito”. E aí [...] eu fiz o curso. Achei maravilhoso. Eram discussões incríveis, sobre [...]. Então, eu senti uma vontade enorme de pesquisar aquilo, porque já era um interesse, desde a graduação. Uma professora fazia parte desse grupo. E, nas aulas, ela sempre trazia alguma coisa [...]. Daí eu fiquei com muita vontade de estudar aquilo, de pesquisar aquilo. Eu entrei em contato com ela, aí ela comentou: “Olha, eu tenho interesse em estudar a [...]. Esse tema te interessa?”. Eu falei: “Interessa muito!”. Ela: “Então escreve o projeto, e boa sorte”. Não me ajudou em nada. Eu cheguei a tentar a [...], mas não passei na segunda fase. [...] eu não tinha uma ideia muito clara do que pes-

	quisar. Eu meio que fiz, fazendo, para ver como seria. Quando eu fiz para a [...], eu já sabia que eu queria pesquisar tal coisa, com tal orientadora. Ali, de fato, eu tinha certeza do meu interesse de pesquisa. Foi aquele processo mais focado. E, como é um tema estudado só na [...], especificamente, [...]. Aí eu vi que seria o lugar ideal para eu fazer. Foram em anos diferentes. Mas, se eu tivesse feito no mesmo ano, eu teria preferido mesmo a [...].

4.2.2 - Rotina durante o mestrado

No intuito de entender o que possa ter, no plano pessoal, porém de âmbito exterior ao mestrado em si, contribuído para a fruição do curso ou para dificultá-la, indagou-se aos entrevistados sobre sua rotina durante o mestrado.

Diante das respostas dos 12 entrevistados, observou-se que:

- Dez trabalhavam (tinham emprego ou alguma remuneração formalizada) quando ingressaram no mestrado. Desses dez, três (Áries, Escorpião e Capricórnio) tiveram algum tipo de licença ou redução de carga horária, e um quarto entrevistado (Libra) pediu adiamento de posse do emprego que havia conseguido;
- Um passou a ter emprego já cursando o mestrado;
- Um não trabalhou durante todo o tempo do mestrado.

Observou-se ainda que:

- Para a maioria (quatro) dos seis que trabalharam desde o início do mestrado sem nenhum tipo de licença, a rotina foi “corrida demais”, “muito pesada”, “caótica”, “traumatizante”, “desgastante física e psicologicamente” etc. E, para a minoria (dois), a rotina foi “possível de conciliar”: Leão enfatizou, no entanto, ter todos os fins de semana dedicados

ao mestrado; e Sagitário enfatizou as facilidades que teve no tipo de trabalho que exercia;

- Para os três (Áries, Escorpião e Capricórnio) que trabalharam durante o mestrado com algum tipo de licença, a rotina foi considerada bastante pesada. Dois enfatizaram a dificuldade maior que tinham pela necessidade de cuidar de filho; e um requereu a licença, depois de já ter abdicado de um dos empregos;
- Para os dois (Libra e Peixes) que trabalharam durante o mestrado mas só começaram o trabalho após cursar a maior parte das disciplinas, a rotina foi “possível de conciliar”;
- E Câncer, que não trabalhou durante todo o mestrado, não esboçou nenhuma dificuldade na rotina que teve ao longo do curso.

Ante o resultado, nota-se que:

- a concessão de licença ou a redução de carga horária de trabalho para que professores da Educação Básica cursem o mestrado não é muito comum;
- conciliar o mestrado com a docência na Educação Básica é algo penoso, que exige abdicar de muitas coisas: descanso, cuidados com a saúde, convívio social e, até mesmo, emprego;
- é preciso muita determinação para, diante das dificuldades, concluir o curso.

Vale destacar, ainda, o relato de um dos entrevistados a respeito das condições de trabalho vividas por ele durante o mestrado:

Os primeiros anos foram bem difíceis. [...] Essa escola em [...] é muito problemática, [...]. Embora seja muito boa em termos de transporte, fica em frente à estação de trem, é a escola mais problemática, com a pior infraestrutura. É uma escola muito difícil de se trabalhar. O alunado que chega é bastante complica-

do, de comunidades muito fragilizadas. Muitos casos de violência, muitas questões muito sérias na escola. Então, para mim, que sempre estudei em escola particular, e sempre estudei em universidade pública, chegar em uma sala de aula com 40 alunos, uma sala minúscula... No meu primeiro dia de aula, tinha um aluno do 7.º ano com uma arma de brinquedo, mas que estava encapada com fita isolante, eu achei que fosse uma arma de verdade, olhei de longe e fiquei apavorada. Eu pensei: “Gente, o que está acontecendo aqui?!”. Foi um choque de realidade bastante grande. Eu levei um tempo para começar a entender como trabalhar com isso. Aí, desde o ano passado, [...] eu fui entendendo meu trabalho como algo político, sabe? Como um espaço de trabalhar práticas democráticas. Menos como um espaço de ensinar conceitos de [...], mas como estar em contato com esses alunos, que vivem em um ambiente tão carente, que têm carência em vários níveis da vida. Como, de repente, nós podemos levar, de que forma a escola pode contribuir para melhorar um pouco a qualidade de vida dessas pessoas? Então, apesar de ano passado ter sido um ano muito difícil, foi um ano melhor para trabalhar. Hoje eu me sinto bem mais realizada, nesse sentido, sendo professora. Antes eu tinha vergonha de, sei lá, preencher uma ficha e colocar como profissão professora.

O relato, citado sem codinome para garantir a não-identificação do entrevistado, mostra não somente a dura realidade vivida por grande parte da população no estado do Rio de Janeiro,⁶⁹ mas também a forma brutal como recaem sobre o professor (como atravessa o seu ofício de educar, de ensinar) as mazelas da sociedade.

Não se está aqui dizendo que os professores da Educação Básica sejam os únicos profissionais a terem de lidar com as diversas expressões da desigualdade no país, mas que, como profissionais que ocupam boa parte do dia das crianças e jovens do Brasil, e em cuja atividade profissional se credita a chance de haver alguma ascensão soci-

⁶⁹ Segundo o Censo 2010 do IBGE, o Brasil tinha cerca de 11,4 milhões de pessoas morando em favelas (e cerca de 12,2% delas, ou 1,4 milhão, estavam no Rio de Janeiro. Considerando-se apenas a população dessa cidade, cerca de 22,2% dos cariocas eram moradores de favelas.

al, a desigualdade social lhes atinge muito fortemente, comprometendo sobremaneira a atividade de educar, de ensinar, de transmitir conhecimento.

Quadro 24 – Rotina dos 12 entrevistados durante o mestrado

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu tive redução de carga horária e de salário no mestrado. [...] eu pedi redução de carga horária na escola privada onde eu trabalhava. Eu trabalhava somente quatro manhãs, mas eu trabalhava muito em casa também. Sexta-feira era o dia que eu dedicava integralmente ao mestrado. Eu saía de casa de manhã e passava o dia inteiro lá. Não necessariamente tendo aula, mas eu me sentava para estudar. Eu fazia três dias de aula no primeiro período. E, quando eu chegava em casa, ainda dava uma olhada no filho mais novo [...] que ainda precisava de que eu visse a agenda, o dever de casa, desse uma estudada com ele... Foi muito difícil com o meu marido, porque ele não é exatamente aquela pessoa que me desincombe, ou que me ajuda, divide, que entenda isso. Eu estou casada há muitos anos e fui aprendendo a lidar com isso. Hoje em dia já é melhor do que era, mas... Eu estava sempre muito cansada, é o que eu posso dizer para você. Eu dei conta de tudo. Eu terminei o mestrado com nota alta. Não vou te dizer que eu fiz um esforço enorme, não. [...] Mas foi muito cansativo. Principalmente a parte final, da escrita do texto mais pesado, de análise de dados, porque eu estava trabalhando em duas instituições. Foi um alívio quando acabou. No mestrado, não que eu não tenha gostado da dissertação, e tudo, mas eu estava muito cansada. [...] Eu trabalhava quatro manhãs, e fazia o mestrado. E ficava muito irritada quando os professores do mestrado falavam: “Você vai ficar trabalhando? [...] e fiz muita coisa. Publiquei artigo, escrevi, fui a congresso, fiz tudo o que eu tinha direito. Mas não sem um custo orgânico. Hoje em dia eu estou vivendo as consequências disso. Porque nós não temos muito tempo para nos cuidar... É, assim, o custo sai de onde? Um pouco da família, mas muito da sua saúde. Eu diria que esse foi o custo que teve para mim.
Touro	No mestrado, nada. Não tive nenhuma licença, nem redução de carga horária. Durante o mestrado, eu trabalhava em uma escola privada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Trabalhava já na rede pública, com uma matrícula, no Fundamental I. Quando eu entrei no mestrado, eu não estava casada ainda. Eu me casei

	durante o mestrado [...] Então, eu me casei. Era muito puxado. Porque eu não tive redução de carga de nenhuma escola, era correr para lá e para cá, e era tudo muito longe. [...] era aquela correria [...]. Mas, assim, eu sou muito grata, porque eu aprendi muito. E a diretora, eu fico até emocionada. Era muito difícil [a entrevistada chorou nesse momento], ela sabia que era muito difícil. Eu acordava 4h30 da manhã para ir para a escola. Chegava lá, eu tentava fazer o meu melhor possível para aqueles alunos, eu amava dar aula. E às vezes tinha tiroteio no entorno. Era muito difícil, era muito duro, sabe? Eu lembro que todos os professores se mobilizavam para me ajudar. Às vezes, no meio do ano, tinha que mudar meu horário porque tinha mudado o horário do mestrado. A diretora ajustava o meu horário na escola, conversava com quem tinha uma carga menor: “Dá pra mudar o horário com a professora?”. “Dá, vamos lá”. Então, assim, todo mundo se mobilizava para eu não largar o mestrado. Era muito legal ver como as pessoas me apoiavam: “E aí? O que você aprendeu?”. Todo mundo me motivava. Eu lembro que a diretora falou assim para mim: “O que eu não tive de oportunidade, você vai ter. Eu vou te ajudar”. Então eu sou muito grata. [...] Era muito puxado. Eu chegava ao mestrado exausta já. Tinha dia em que eu não almoçava, eu ia comendo sanduíche no caminho. Tinha aula à noite, aí eu voltava para casa, para preparar prova, preparar aula, para, no dia seguinte, acordar de novo às 4h30 da manhã. Foi um período muito puxado.
Gêmeos	Eu não tive licença, nem redução de carga horária. Eu acabei pedindo exoneração de uma matrícula. Primeiro, eu pedi licença sem vencimentos. Com vencimentos, nem pensar! Sem vencimentos, já debocharam de mim. Falei “Puxa vida, o que acontece? Eu tenho uma colega que ficou de licença dois anos, sem vencimentos, estava tudo bem [...]”. E eles falaram “Quem? Fulana de tal? Ah, sim, nós demos licença para ela mesmo. É que ela estava acompanhando o marido, o marido é militar. Aí ela teve de sair e ficar fora nesse período, ela ficou com licença sem vencimentos”. Eu falei: “Espera aí, deixa ver se estou entendendo. Século XXI, uma mulher, para acompanhar o cônjuge recebe licença da rede pública, e uma outra mulher, para estudar e, com isso, fazer enriquecer o trabalho, da própria rede, não tem licença? Mesmo sem vencimentos?!”. E fiquei sem a licença. Pedi exoneração. Eu trabalhava em um monte de escolas: tinha essa matrícula, era substituta no Colégio de Aplicação, fazia tutoria... [...] Eu trabalhava o tempo todo [...]. Primeiro, eu não diminuí nada. Mas aí, deu proble-

	ma no PPGE por falta de cumprimento de prazos de defesa, aí a coordenação disse: “Você vai ter que deixar alguma coisa”. [...] Aí, inicialmente, eu não deixei, menti. Mas, depois, eu mesma percebi que eu não ia terminar a pesquisa se eu não saísse. E aí, lamentavelmente, por conta da natureza da minha pesquisa também [...] tema muito pesado, muitas atividades relacionadas... [...] foi uma loucura. E aí eu entrei em uma crise de vida nesse momento, existencial, muito forte.
Câncer	Eu estava sem trabalhar. Morava com meus pais. Então, no primeiro ano, eu ia muito para a biblioteca da universidade. Participava de muitos eventos acadêmicos. Essa era a minha rotina no primeiro ano. Já partindo para o segundo ano, na metade do primeiro ano ainda, eu entrei no grupo de pesquisa. Então, eu tinha que ir mais um dia da semana para o PPGE, e participava das discussões... No segundo ano, terminando as disciplinas, estudava muito em casa. Às vezes, ia para outra universidade, para estudar, porque era mais perto. Então, eu estudava bastante. Participei de muitos eventos acadêmicos. Cheguei a viajar [...] para apresentar um trabalho, fiz algumas apresentações [...]. Mas acho que foi mais isso. Participar de eventos, de grupo de pesquisa, escrever algumas coisas.
Leão	Não, não tinha licença nem redução de carga horária. Mas a carga horária de coordenação já não era uma carga horária de 40 horas. Então, eu conseguia fazer, se não me engano, na época, eu tinha um dia inteiro que eu não ia à escola, e havia dias que eu ia só para um turno. Então, minha rotina, normalmente, era leitura no fim de semana, leitura e escrever texto. No fim de semana, era sempre. [...] Em casa, éramos eu e o meu companheiro, cada um no seu computador.
Virgem	Não tive licença nem redução de carga horária. Nem tinha essa possibilidade, eu acho. Em uma escola privada não existiam essas possibilidades. [...] Fazer mestrado trabalhando em uma escola privada, eu acho que, de todos os meus desafios de formação, foi, com certeza, o mais difícil. Ainda mais mestrado em um programa [...] de excelência, como era o da [...], onde os horários não são flexíveis. [...] Era o caos, foi muito caos. Era uma rotina muito caótica. Assim, eu fui até morar perto do trabalho, para tentar facilitar a logística. Porque, no início mesmo do mestrado, [...] eu saía de casa por volta das 5h da manhã, da [...] ia de ônibus, para chegar à escola às 7h. E fazia o mestrado à tarde, noutra parte da cidade. E ainda tinha a pós à noite, porque eu ainda estava ter-

	minando [...] Para piorar, depois, o PPGE começou a oferecer umas disciplinas em uns horários aleatórios, e éramos obrigados a fazer aquelas disciplinas, porque não iam abri-las no semestre seguinte [...] Foi muito difícil, me traumatizou, em um primeiro momento me traumatizou.
Libra	Quando eu entrei no mestrado, eu me dediquei integralmente a ele. Eu estudei bastante, quis me dedicar cem por cento. Eu morava com meus pais ainda, eu só me casei recentemente, não tenho filhos. Pude me dedicar cem por cento. Então, eu fiz todos os créditos de disciplina, pude escrever [...] artigos. Pude fazer as disciplinas com calma. Então, foi um momento muito bom de crescimento. Apesar de eu ter tido algumas discordâncias com algumas abordagens de algumas coisas, que eu via em disciplina, até no meu grupo de pesquisa [...] Mas isso é natural. Faz parte. Fato é que eu aprendi muito, eu li muito. Depois, no segundo ano de mestrado, eu já estava trabalhando, bastante. E não só trabalhando, mas uma loucura, como eu relatei. Então, eu fiquei um pouco ausente, tive dificuldade. Eu já tinha feito as disciplinas, fiquei liberto um pouco do mestrado. E eu fiz a minha pesquisa empírica na escola [...] onde eu trabalhava mesmo. Só que eu não escrevi. Tipo assim, eu fiz a pesquisa empírica, estava com os dados, os relatos [...], mas só escrevi no outro ano, quando eu tive tempo, no meio do ano. [...] Eu não tinha direito à licença, eu estava começando, tinha acabado de entrar, não tinha direito. O que eu fiz foi adiar a posse por um ano. Por isso, eu não trabalhei no primeiro ano de mestrado.
Escorpião	Eu, por três dias na semana, eu não trabalhava mais, porque, na rede municipal de [...], eu consegui licença remunerada em uma matrícula. [...] Então, dois dias na semana, de manhã, eu trabalhava na rede estadual. O resto do tempo eu teria, teoricamente, para a pesquisa. [...] Mas, na verdade, na prática, foi mais uma licença paternidade do que uma licença para o mestrado. Eu fiquei [...] foi um momento em que minha esposa começou um novo emprego. Então, foi um momento em que eu me dediquei muito ao meu filho. E aí, quando dava tempo, eu me dedicava também ao mestrado [...]. [...] Foi um período pesado.
Sagitário	Não tive licença nem redução de carga horária. Eu não era casada ainda. Eu trabalhava na própria universidade, [...]. Então isso facilitava muito. [...] eu conciliava [...] fazia visitas externas a escolas [...], conversava com professores, [...] alimentava os dados em uma plataforma on-line, [...] treinávamos pessoal [...], [...] “cho-

	via” aluno de graduação querendo participar [...] Então eram essas as minhas tarefas, mas dava para conciliar. A carga horária era de 40 horas, bastante, mas dava para conciliar. E, como o coordenador era também o nosso orientador, nós não precisávamos ir todos os dias [...]. Eu não tive problema algum, e olha que eu trabalhava muito, eu visitava escolas à noite. Mas eu não tive, de fato, eu não me recordo de ter tido problemas de conciliar esse trabalho e o mestrado, não, o problema foi no doutorado.
Capricórnio	Eu morava sozinha, não era casada. [...] No primeiro ano, eu trabalhava em duas escolas. Muito longe uma da outra. Depois, eu larguei uma, a particular, porque estava muito pesado. Eu não me lembro exatamente como era a minha rotina, mas eu lembro que eu conciliava o mestrado com o ensino na rede pública, no primeiro ano. Depois eu pedi licença, e já tinha saído da escola particular. Continuava indo muito àquela região, porque eu investiguei coisas de lá, mas aí, no segundo ano, eu fiquei só com o mestrado. A licença foi total, mas não foi durante todo o ano, não. Houve uma época em que eu conciliei as disciplinas e o trabalho.
Aquário	Não, eu não tive redução de carga horária. Eu não tenho filhos. Moro sozinha. E, assim, foi uma rotina com dois empregos, um de 40 horas e outro de 16 horas, foi uma rotina muito [...] Eu escrevi, basicamente, tanto a dissertação quanto a tese, nos fins de semana. Então, assim, demandou-me uma disciplina enorme, para ficar os fins de semana, mesmo trabalhando a semana toda, praticamente, com todos os fins de semana [...] Então, isso: foi um desgaste psicológico, um desgaste físico, você abrir mão de viajar, de sair. Foi bem complexo. Mas eu criei uma disciplina mental. Então, eu realmente me dediquei bastante, pois me exigiu bastante. Por outro lado, sem filhos, isso ajuda também. Como eu não tenho filhos, eu moro sozinha, tenho minha casa em silêncio, toda organizada em função de mim [...] Então foi, assim, só realmente a questão da organização do tempo foi complexa mesmo, no sentido de dividir trabalho e escrita.
Peixes	Na época do mestrado, eu já morava sozinha, mas não trabalhava no início. Morava [...] dividindo apartamento. Morava em [...], mestrado na [...], muito perto. E, nesse primeiro ano, eu só me dediquei ao mestrado, às disciplinas do mestrado, foi maravilhoso, vida de estudante. Foi bem legal, bem tranquila. Ainda quando eu entrei para a escola em [...], para trabalhar em [...], [...] foi tranquilo, porque eu entrei na última semana de novembro. Mas, no ano seguinte, já foi um pouco mais chato de conciliar, mas bem

	possível. Eu só trabalhava três dias da semana, três manhãs só, e nem eram inteiras, e já tinha cumprido todos os créditos daquele primeiro ano de mestrado. Todas as disciplinas, de fato, eu já tinha feito. Nesse ano, no mestrado, eu só tive seminário, aquelas disciplinas mais [...] Orientação, que conta crédito, mas não é disciplina de fato [...] Então, foi bem tranquilo de conciliar. A dissertação eu escrevi em dois meses, de dezembro a janeiro, não, foi em janeiro e fevereiro, defendi em abril, foi tranquilo.

4.2.3 - Mestrado: pontos positivos e negativos

No intuito de entender as expectativas que os 12 entrevistados tinham em relação ao mestrado, e se elas foram atendidas, indagou-se sobre os pontos positivos e negativos do curso.

Diante das respostas, observou-se que:

- Como era possível de se esperar, foram levantados pontos (positivos e negativos), às vezes, muito peculiares ao PPGE onde cada um dos entrevistados cursou o mestrado. E como não é objetivo desta pesquisa reconhecer diferenças entre os três PPGEs selecionados, mas, sim, captar o que foi concebido como positivo e como negativo no curso de mestrado pelos egressos, optou-se aqui por expor os pontos que apareceram nas respostas, mesmo que não correspondam, cada um, a todos os PPGEs da pesquisa, e mesmo que seja visto ora como positivo (por determinado egresso), ora como negativo (por outro egresso);
- Ainda que com algumas críticas, o curso correspondeu às expectativas da maioria dos entrevistados (de 10 dos 12). Somente dois entrevistados foram taxativos em dizer que o mestrado lhes desagradou;
- Como pontos positivos, foram indicados:
 - qualidade do corpo docente (quatro entrevistados);

- contato com intelectuais, pesquisadores, expoentes da área (no PPGE e fora dele, com ajuda de custo) (dois entrevistados);
 - disciplinas e textos que ajudam no entendimento mais aprofundado da realidade brasileira;
 - liberdade para pesquisar tema que não seja extensão da pesquisa do(a) orientador(a) (três entrevistados);
 - estímulo à produção dos discentes;
 - preocupação do PPGE em manter a qualidade da produção (apesar da preocupação paralela com a avaliação da Capes);
 - atualidade das discussões;
 - forma, de fato, para a pesquisa (consolida a formação para pesquisador) (dois entrevistados);
- Como pontos negativos, foram indicados:
 - posicionamento de professores acharem que os alunos devem parar de trabalhar durante o curso (quatro entrevistados);
 - horário das disciplinas (muito difícil para quem trabalha) (dois entrevistados);
 - preocupação excessiva com prazos e procedimentos burocráticos;
 - preocupação com a avaliação da Capes;
 - grupos de pesquisa cujas discussões se alienam da realidade concreta;
 - pouca discussão sobre a realidade da educação brasileira;
 - disciplinas muito focadas nos objetos de pesquisa dos professores ou que não dão uma base formativa (três entrevistados);
 - falta de experiência dos professores do mestrado na Educação Básica;
 - prazo curto para a conclusão (dois entrevistados).

Diante do resultado, nota-se que, apesar da extensa lista de pontos negativos, prevalece entre os 12 entrevistados uma avaliação positiva da formação que tiveram no mestrado, até porque a lista de pontos positivos também é grande.

No entanto, comparada uma lista com a outra, prevalece como ponto positivo da avaliação que fazem do curso, como aquilo que contribuiu para atender suas expectativas: a qualidade do corpo docente. E, por outro lado, prevalece como não tendo atendido às expectativas:

- em primeiro lugar, ser um curso que, embora não exija isso no processo seletivo, requer do aluno, na prática, que ele não trabalhe, tornando um sacrifício muito grande conciliar as duas atividades;
- em segundo lugar, um curso que, ainda que prepare o aluno para ser um pesquisador, ao mesmo tempo, distancia-se das questões mais concretas da realidade brasileira.

Conclui-se essa segunda parte, entendendo que alguns pontos trazidos como negativos pelos entrevistados se amalgamam de tal modo que “derrubam” a positividade de um único ponto apresentado em contrário, portanto isolado e sem muita representatividade, pelos entrevistados, a saber, o ponto: “disciplinas e textos que ajudam no entendimento mais aprofundado da realidade brasileira”.

Os pontos que se amalgamam (por estarem estreitamente relacionados) são: a falta de experiência dos professores na Educação Básica; pouca discussão sobre a realidade brasileira, portanto, alienada da realidade concreta.

Além disso, os dois pontos “liberdade para pesquisar tema que não seja extensão da pesquisa do(a) orientador(a)” e “disciplinas muito focadas nos objetos de pesquisa dos professores ou que não dão uma base formativa”, embora não exatamente se contraponham, trazem, sim, algum tipo de oposição e, por terem igual representatividade no grupo (três entrevistados cada um), acabam por não comporem ne-

nhuma prevalência, correspondendo, talvez, a peculiaridades de tal ou qual PPGE, o que não interessa para a análise proposta no momento.

Cabe observar ainda o que destacou Peixes. Segundo o entrevistado, havia uma imensa quantidade de professores da Educação Básica no mestrado que fez, e houve decepção por parte desses professores em relação ao curso, por esperarem, na sua visão, do mestrado acadêmico aquilo que, na verdade, encontrariam no mestrado profissional: produção de um material para ser aplicado e resolver um problema.

A informação trazida por Peixes fortalece (dá consistência a) os dados que foram até aqui apresentados nesta pesquisa, assim como ao que se aventou no subitem 4.1.9 (a propósito do porquê de os 12 entrevistados não terem feito o mestrado profissional): que, nos próximos anos, possa haver uma reconfiguração na procura pelo mestrado, uma maior procura pelo mestrado profissional.

Quadro 25⁷⁰ – Visão dos 12 entrevistados sobre o mestrado que fizeram: pontos positivos e negativos

Entrevistado	Resposta
Áries	Positivos. Nossa, eu adorei minha formação, vai ser difícil dizer um ponto negativo. O PPGE, no mestrado, vivia um momento muito diferente do que eu peguei no doutorado. Eu ainda fiz o mestrado com aqueles professores que fundaram a pós-graduação. [...] Tinha um grupo muito bom. [...] Eu guardei os fichamentos. Assim como o que eu aprendi na especialização, o que eu aprendi no mestrado foi muito significativo. Eu diria que foi mais até. [...] Então, assim, claro que não era um mestrado profissional. As professoras não tinham o compromisso de responder aos meus anseios da Educação Básica, eu é que fui procurando esses caminhos. Eu fui conduzindo a minha pesquisa por territórios que me pertenciam, para dialogar com o que eu tinha de instrumental profissional, acadêmico, dialogar com a minha formação prévia. Mas, por outro lado, eu acho que o PPGE me deu essa liberdade. Lá você tinha um tempo para escolher seu orientador, entender como funciona o mestrado, quem são os

⁷⁰ No Quadro 25, o conteúdo após a “/” em cada resposta se refere à pergunta sobre a correspondência (ou não) do mestrado ante as expectativas dos entrevistados.

	orientadores, o que é uma linha de pesquisa, eu não tinha noção de nada disso. Eu precisei desse tempo de adaptação, para entender, compreender metodologia científica [...] E eu tive liberdade para poder pesquisar. Eu não era um braço de pesquisa direto da professora, como eu sei que acontece em algumas universidades, onde você tem que ser um braço de pesquisa do seu orientador, diretamente. Não, ela me deu liberdade [...]. Ela se dispôs a ler alguns autores, pesquisou outros para mim. É difícil eu ter alguma coisa de negativo para dizer para você, tá? [...] Eu acho que de negativo só essa gracinha dos professores acharem que nós temos que parar de trabalhar. Aliás, o que é um desafio para qualquer curso no Brasil, porque as pessoas aqui precisam trabalhar para estudar. /Demais, adorei.
Touro	Bom, positivos, o corpo docente. A qualidade das discussões, dos textos que foram oferecidos durante as disciplinas, sabe? Me ajudaram muito a realmente ampliar meu olhar sobre a realidade da educação brasileira. A possibilidade de participar de eventos, inclusive com apoio financeiro [...] Fora o estímulo mesmo “Gente, vamos escrever!”. Isso foi muito bom. Ah, uma outra coisa, lembrei: sempre traziam professores de fora, convidados, sabe? Quantas palestras, quantas aulas! Eu assisti palestras de professores renomados, de outras instituições, até internacionais. Então, oportunidade de ter contato com essas outras pessoas foi muito bacana também. Acho que é isso, foi muito bom ter feito o mestrado lá. Agora, de pontos negativos, o que mais pesava era [...] Como eu dava aula, e não podia abrir mão, era o horário das disciplinas, no período da tarde. Ter disciplina às 13h, para mim, era muito puxado, muito, era um esforço brutal estar lá às 13h. Isso era um aspecto negativo, o horário das disciplinas. Então, assim, se fosse mais tarde [...] Tinha disciplina que começava mais tarde, mas as obrigatórias começavam sempre às 13h. Era um sacrifício mesmo. Isso pesava. Eu tinha que contar, também, com o entendimento da Direção nas escolas na hora de montar meu horário, para conseguir chegar na hora. Isso pesou bastante. /Correspondeu muito, superou. Enfim, foi muito bom.
Gêmeos	Eu acho que o mestrado foi sensacional. Eu tive uma interlocutora maravilhosa, que foi a professora [...], que sabia desconstruir as angústias como ninguém. Quando chegava achando que era impossível vencer uma barreira do próprio campo, ela fazia umas perguntas que [...] Jamais ela determinou como eu tinha

	que fazer. Ela fazia umas perguntas, e às vezes parecia um trabalho psicanalítico, sabe como? De fazer perguntas, e eu mesma ir concluindo. Porque eu acho que a educação tem de se construir dessa forma, inclusive no mestrado. E eu pude ler teóricos de outras áreas, que não só do contexto do meu estudo [...]. Mas eu pude ler pensadores da sociologia, da antropologia, que me ampliaram a perspectiva. [...] O mestrado em Educação na [...] foi, na minha opinião, a coisa mais interdisciplinar que podia existir, e que eu acho que é o que a educação significa mesmo. Uma área de conhecimento por onde as demais áreas de conhecimento humanas passeiam, todas elas. E essa riqueza toda está muito viva na [...]. Eu sou muito grata por ter tido esse amigo que falou: “Faz lá. O processo lá é transparente”. Pessoas muito críticas, muito dedicadas ao seu trabalho, muito responsáveis com a pesquisa, com o ensino, com o lado humano da nossa formação. Agora, eu acho que a preocupação excessiva com prazos e procedimentos burocráticos atrapalhava, empobrecia a prática. E, aí, eu acho que, pelo menos toda vez que eu fui falar sobre isso, eu percebia uma angústia por parte de alguns em função da nota do PPGE ser alta. Eles falavam muito disso: “Por causa da nota [...], nós precisamos [...]”. [...] Ao mesmo tempo que eles se dedicavam para que a qualidade do trabalho [...] fosse sempre mantida, para além da nota, havia essa preocupação, e eu achava que isso atrapalhava. Eu acho que algumas coisas deviam ser flexibilizadas. /Superou até.
Câncer	Olha, os professores são brilhantes. O mestrado me deu uma formação muito forte na questão de escrita acadêmica. Isso eu reconheci mais no final. Porque as discussões que nós tínhamos, nós da turma, eram diferentes. Eu percebia isso quando eu conversava com outros mestrandos de outros programas. Eu ajudei algumas pessoas nessa questão de metodologia. O que me ajudou financeiramente durante algum tempo. Porque eu tive uma sólida formação nessa área. As discussões também, as inúmeras questões sobre educação, o mestrado é em educação, mas são discussões atuais. Uma sólida formação que eu tive na [...]. Eu acho que o espaço é muito bom para se estudar, você consegue as coisas, as coisas estão ali. Então, eu não tenho pontos negativos. Não tem ponto negativo. /Superou, com certeza.
Leão	Como positivo é toda a possibilidade que estar em um programa com nota alta oferece, sem dúvida. Escrever artigo para congresso fora do Brasil, [...] cheguei a ir com ajuda de custo do

	programa. Na época, tinha. Hoje em dia, eu acho que nem programa nota sete está com muitas oportunidades em relação a isso. Mas, havia muitas vantagens. Toda a bagagem mesmo de compreensão do que é uma pesquisa, do que é a sistematização de um estudo[...] [...] Como ponto negativo, eu diria, que não sei se é uma falta do PPGE onde eu fiz, mas o fato de ter uma discussão que, muitas vezes, se aliena muito — eu falo dos grupos de pesquisa que eu conheci, né? —, que se aliena muito da realidade concreta. /Na época, eu penso que sim.
Virgem	Eu acho que, no mestrado, embora eu tenha participado de Iniciação Científica, que acho que foi meu primeiro contato com pesquisa, eu acho que, no mestrado, você se consolida como pesquisador. Eu acho isso muito interessante, foi muito importante para mim. Agora, ponto negativo, foi a pressão, eu me sentia muito pressionada. [...] Acho que foi no mestrado que eu tive a minha primeira crise escolar. Porque, assim, eu escrevia coisas, entregava, e não estava tão bom como sempre tinha sido. Então, eu tive uma baixa de autoestima no mestrado. Eu achava que não sabia escrever direito, e [...] “Como eu não sei escrever direito? Puxa, passei no vestibular, cheguei à universidade, fiz todas as disciplinas, fiz tudo, como eu não sei escrever? Não, eu sei escrever”. [...] “Eu teria feito melhor se eu não tivesse dormido até as 9h no dia anterior”, mas, caramba, eu tinha ido dormir a 1h da manhã! Então, eu tinha sempre essa cobrança, de que eu poderia ter feito melhor. E lidar com essa crítica no mestrado foi muito difícil para mim. Lidar com esse tempo muito curto [...] Eu não estava nem me dedicando totalmente ao trabalho, como eu gostava de me dedicar, e nem conseguia me dedicar ao mestrado. Então esse processo foi muito difícil. /Sim, sim. Com certeza, eu tive aulas sensacionais. É isso, eu sempre queria ter aproveitado mais. Eu lembro, eu escolhendo eletiva, e, nossa, eu queria fazer três, só podia fazer uma. No mestrado, eu fiz o mínimo do que eu poderia ter feito. Então, essa foi minha angústia. Mas correspondeu muito, foi um curso muito bom. Eu tive leituras muito importantes, tive contato com professores muito bons. Então, assim, correspondeu sim, muito. Mas, o que não correspondeu foi a minha relação com o mestrado.
Libra	Positivo foram as leituras. É um grupo que já tinha um trabalho consolidado. Quando eu entrei no grupo, eles já tinham cinco anos de um trabalho bibliográfico, de revisão bibliográfica, de escrever, do ponto de vista teórico, de dialogar com alguns auto-

	res, que eram realmente muito importantes para a minha pesquisa. Então, eu cheguei no grupo e já tinha um pessoal ali com domínio sobre os autores. Eu, então, precisei me inteirar, vamos dizer assim. Esse foi o primeiro ponto positivo. [...] Agora, de negativo foi uma disciplina [...] muito fundamental, sobretudo para quem está chegando no mestrado, principalmente, para quem não tem muita experiência em pesquisa, [...] e os professores da disciplina simplesmente não deram nenhuma aula. Eles botaram pós-doutores, que eram maravilhosos como professores, sensacionais, muito inteligentes, muito cultos, pessoas maravilhosas, mas o curso foi [...] em uma perspectiva que ajudou muito pouco para as pesquisas em educação que eram realizadas por toda turma. Então, tivemos um semestre [...] em que nós, praticamente, não discutimos [...]. Então, muito estudo, muita leitura, muito conhecimento que agregou, eu, inclusive, escrevi sobre isso, foi legal para mim, para o meu conhecimento geral, [...] mas se discutiu muito pouco sobre a realidade da educação. Acho que esse foi um ponto bem negativo. Eu tive que, por fora dessa disciplina, estudar as [...] que serviam para mim. /O mestrado? Sim, sim.
Escorpião	O mestrado e o doutorado acadêmicos têm uma perspectiva de que você se dedique integralmente a isso, que você não tenha outra vida, que você não tenha vida social, vida política, vida profissional. Então, a todo momento eu sentia que, o fato de eu dar aula, que era para ser algo importante para a minha formação, era o que estava atrapalhando. Porque eu deveria estar indo a seminários, deveria estar viajando, deveria ir para congresso fora do país [...] Eu não ia para congresso, eu preferia, às vezes, era inclusive uma opção, eu preferia continuar o meu trabalho na rede pública. [...] Positivo era a atuação com [...] a ligação direta entre pesquisa acadêmica e militância. Nós estávamos sempre muito envolvidos. [...] O que eu vi de negativo foram as demandas muito grandes por essa dedicação integral à pesquisa. Essa dedicação integral à pesquisa, essa tensão, era aliviada um pouco pela militância. Mas havia uma tensão, uma cobrança de publicação, de participação, que eu achava inviável. /Eu não tinha nenhuma expectativa com o curso. Eu achava que as matérias iam ser chatíssimas, e a linha de pesquisa [...] eu discordo dos princípios gerais dela, e eu também não queria entrar naquele debate [...] As disciplinas até tiveram textos interessantes, mas, no geral, foram chatas. E teve uma, em especial, uma que

	foi insuportável. Então, o curso em si, ali, não me deu muito. O que eu aprendi mais foi na produção mesmo da pesquisa.
Sagitário	Positivo. A equipe de professores, as leituras que nós fizemos nas disciplinas, a minha própria orientação, com o professor [...], isso tudo foi muito positivo. Negativo foi o pouco tempo para fazer isso tudo. E, no meu caso, apesar de não ter sofrido tanto, se eu comparo com o que sofri no doutorado, quando eu sofri muito mesmo, mas eu não era só estudo, eu tinha trabalho e tinha estudo. Mesmo não sendo casada ainda. Mas esses são os negativos. Se eu tivesse tido um tempo só para estudar, seria algo mais favorável. /Muito, correspondeu muito, eu gostei demais, é um bom programa. [...] Foi uma boa formação. O tempo, dois anos, que é corrido.
Capricórnio	O que eu destacaria como negativo é que é muito corrido. Eu olho assim para o processo, depois que aconteceu, eu vejo que eu não tinha nem maturidade para entender tudo aquilo a que eu estava tendo acesso, mas acho que isso faz parte. Eu acho que essa maturidade só vem mesmo com o estar no mestrado. Eu gostaria que tivesse sido um processo mais lento, eu acho que é muito corrido. Mas, o que vejo como positivo? Supriu minhas expectativas muito bem, porque eu queria estudar as questões que eu estava vendo na prática. Estudei bastante, dei segmento depois no doutorado. Então acho que foi uma experiência muito enriquecedora, de conhecer pessoas, conhecer questões. Eu acho que foi uma formação muito boa. Agora, sempre dificultada por essa questão. Depois que eu consegui a licença, aí foi melhor. Mas não podia ter a bolsa junto com salário, o salário também nem era tão bom. Então eu acho que é isso, essa dificuldade. Sempre você tem que ter, para você seguir nessa coisa acadêmica, de estudo, você tem que ter uma carga muito pesada. Assim, você tem que ter uma disposição muito grande. Eu acho que não deveria ser assim, tudo sofrido o tempo todo, tudo tão... Ou você faz sob muito sacrifício, ou não faz. Eu acho que não precisava ser as coisas dessa forma. /Eu acho que correspondeu.
Aquário	Positivos. Eu considerava, na época, assim, que o mestrado em educação pudesse me proporcionar uma perspectiva um pouco mais ampliada dos processos, tanto da história da educação, como da [...] É como se fosse uma atualização dos processos, do sistema. Mas, assim, infelizmente eu não consegui isso. Eu considero que as disciplinas são muito focadas nos objetos de pesquisa dos professores ainda. Então eu acho que tinha que ter, re-

	almente, uma mudança nas ementas das disciplinas, porque elas estão muito [...] ainda não dão uma base, talvez, que era o que realmente eu buscava. Como eu tenho um perfil autodidata, por conta da minha idade também, um perfil mais autônomo, de busca de construção do conhecimento, eu fui. Para você ver, para eu passar nesse mestrado eu não conhecia ninguém, eu já estava há muito tempo parada [...]. Então, assim, um tempão que eu não estudava a parte de educação. [...]. Então você tem que ir Tateando, sem conhecer ninguém. Isso, para mim, foi bem importante, isso me deu um amadurecimento, de eu conseguir passar na seleção. Então, assim, o ponto positivo, eu acredito que seja a qualidade do corpo docente. Apesar de necessitar ainda, talvez, de uma revisão das ementas para que elas deem conta, talvez, de uma maior bibliografia, de uma bibliografia mais densa. Talvez um pouco mais de rigor na cobrança das leituras, eu achei que tinha pouco rigor. Não tive bolsa, porque eu não podia ter bolsa, mesmo assim eu lia tudo. Sabe? Trabalhando, lendo. Então, assim, eu acho que o ponto positivo é a excelência do corpo docente, da própria organização das disciplinas, eu gostei também, dos horários. É claro que, por conta do meu trabalho, eu tinha que fazer, às vezes, disciplinas que não me interessavam, mas eu fiz para poder concluir os créditos. Mais ou menos isso. /Não. Tanto que eu fui para outra área. O meu doutorado foi em [...], totalmente diferente, eu voltei para a minha área correndo.
Peixes	Eu via muitas pessoas falando de coisas que elas não conheciam, tantos professores que eu tive, que nunca tinham pisado em uma sala de aula da Educação Básica. Ao mesmo tempo que eu não queria ser professora, da Educação Básica, eu tinha curiosidade e queria viver essa experiência. [...] Como negativo, não sei, eu acho que eu esperava mais discussão. Eu esperava um pouco mais de diversidade dos colegas também. No sentido de que muitas pessoas tinham trabalhos em áreas muito específicas, ou o meu era uma área específica de mais, e ninguém mais pesquisava. E eu me sentia muito isolada nesse sentido, de não conseguir trocar muito com as pessoas. [...] Senti falta de disciplinas optativas que pudessem me ajudar mais a pensar no meu objeto de pesquisa, sabe? Acho que algumas obrigatórias não foram muito interessantes para mim. [...] Agora, como positivo, eu tive professores maravilhosos. E a orientação da [...], que é uma pessoa que eu admiro muito, foi muito importante para

	esse trabalho, do qual eu gosto muito, foi muito legal de fazer, muito importante. Várias disciplinas que eu fiz foram ótimas, foram bem bacanas. Importantes até para me ajudar a pensar no doutorado. Para o processo de fazer o projeto para o doutorado, algumas coisas foram bem interessantes. Correspondeu. Correspondeu também porque eu fui fazer o mestrado com uma expectativa de produzir conhecimento sobre um tema que me interessava. Mas eu vi que não correspondeu para muita gente, porque eu lembro das apresentações das pessoas, as pessoas na sala achando que estavam fazendo o mestrado para mudar a educação brasileira, para salvar a escola na qual trabalhavam, sabe? Muita gente da Educação Básica. Uma quantidade absurda de pessoas. Eu era das pouquíssimas pessoas que não lecionava, ou que não trabalhava na área de educação. Então eu fiquei muito surpresa de ver as pessoas achando que [...] As pesquisas tinham a ver, na maioria dos casos, com o que as pessoas trabalhavam. Mas as pessoas realmente achavam que iam produzir um conhecimento, sabe? Como se fosse um mestrado profissional, de desenvolver ali um material, alguma coisa, para ser aplicada e resolver o problema. Essas pessoas se decepcionavam. Muitas delas, pelo menos as que eu conheci, com as quais eu conversei sobre. Então, fazer o mestrado com a expectativa que eu tinha foi ótimo. Porque não quebrou minha expectativa. Foi exatamente o que eu achei.

No bloco “Durante o mestrado” (item 4.2), que se encerra aqui, viu-se que, entre os 12 entrevistados:

- Foi apontada uma gama bastante diversificada de razões para terem feito o mestrado onde fizeram, e que, apesar disso, a maioria (8 de 12) não enxergou o PPGE onde se titulou como o único mestrado a atender suas expectativas, tendo prestado exame também para outros mestrados;
- De um modo geral, a opção pelo PPGE onde fizeram o mestrado se deveu mais a haver no PPGE linha de pesquisa (e professor) que trabalhasse o tema de interesse dos entrevistados (sete entrevistados), tendo a avaliação do PPGE feita pela Capes, a preferência pela universidade onde se encontra o PPGE e a

transparência no processo seletivo baixa representatividade, menor relevância, no grupo;

- A concessão de licença ou a redução de carga horária de trabalho para que professores da Educação Básica curssem o mestrado não é muito comum;
- Conciliar o mestrado com a docência na Educação Básica é algo penoso, que exige abdicação de muitas coisas: descanso, cuidados com a saúde, convívio social e, até mesmo emprego;
- É preciso muita determinação para, diante das dificuldades, concluir o curso;
- Apesar da extensa lista de pontos negativos, prevalece entre os 12 entrevistados uma avaliação positiva da formação que tiveram no mestrado, até porque a lista de pontos positivos também é grande. E que prevalece, como ponto positivo da avaliação que fazem do curso, como aquilo que contribuiu para atender as suas expectativas: a qualidade do corpo docente. E, por outro lado, prevalece como não tendo atendido às expectativas: (1) ser um curso que, embora não exija isso no processo seletivo, requer do aluno, na prática, que ele não trabalhe, tornando um sacrifício muito grande conciliar as duas atividades; (2) um curso que, ainda que prepare o aluno para ser um pesquisador, ao mesmo tempo, distancia-se das questões mais concretas da realidade brasileira;
- Um depoimento — sobre a imensa quantidade de professores da Educação Básica no mestrado que fez e sobre a decepção que tiveram esses professores em relação ao curso, por esperarem do mestrado acadêmico aquilo que, na verdade, encontrariam no mestrado profissional — dá consistência aos dados que foram até aqui apresentados nesta pesquisa, assim como ao que nela se aventou: que, nos próximos anos, possa haver uma reconfiguração na procura pelo mestrado, uma maior procura pelo mestrado profissional.

4.3 - Depois do mestrado: a força das condições de trabalho

Finalmente, neste terceiro momento, “durante o mestrado”, buscou-se:

- indagando sobre o “legado” do mestrado, entender se, de fato, após o mestrado, os 12 professores se mantiveram trabalhando na Educação Básica desejosamente ou por se verem impossibilitados de sair dessa etapa de ensino;
- indagando se se sentem mais preparados profissionalmente após a conclusão do mestrado, entender se julgam que a formação obtida com o curso é compatível (útil) com a atuação profissional na Educação Básica;
- indagando sobre o porquê de terem permanecido atuantes na Educação Básica, entender que fatores concorreram para essa decisão;
- indagando sobre a relação entre plano de carreira, mestrado e ganho salarial, confirmar o “peso” do fator financeiro na decisão de fazer o mestrado, assim como dimensioná-lo na decisão de se manterem na Educação Básica;
- indagando sobre a relação com a escola e sua comunidade após a conclusão do mestrado, entender se houve alguma diferença (seja positiva ou negativa) de tratamento (nas relações interpessoais) e se isso contribuiu (ou não) para a permanência na Educação Básica;
- indagando sobre a visão que têm do mercado de trabalho para o professor (em termos de competitividade, oportunidades e condições de trabalho), captar como vivem e percebem atualmente as mudanças no âmbito do trabalho, e como isso interfere na decisão de permanecerem (ou não) na Educação Básica;
- indagando sobre as atuais aspirações profissionais, entender, mais conclusivamente, por que se mantiveram atuantes por algum tempo na Educação Básica após a conclusão do mestrado, e se pretendem (e em vista do quê) permanecer atuantes ainda na área da Educação, nessa mesma etapa de ensino, ou migra-

rem para outra área, outra etapa de ensino, ou, ainda, conciliarem a atuação na Educação Básica com outra atividade (não necessariamente educacional) ou com outra etapa de ensino;

4.3.1 - O legado do mestrado

No intuito de entender se, de fato, após o mestrado, os 12 professores se mantiveram trabalhando na Educação Básica desejosamente ou por se verem impossibilitados de sair dessa etapa de ensino, indagou-se sobre o “legado” do mestrado.

Diante das respostas dos 12 entrevistados sobre o “legado” do mestrado, sobre o que o mestrado lhes trouxe, observou-se que:

- Cinco entrevistados (Touro, Câncer, Escorpião, Sagitário e Capricórnio) consideraram que o mestrado lhes trouxe valorização no mercado de trabalho (maior “empregabilidade”);
- Quatro entrevistados (Câncer, Libra, Escorpião e Peixes) consideraram que o mestrado desenvolveu neles importante capacidade de escrita;
- Quatro entrevistados (Touro, Libra, Aquário e Peixes) consideraram que o mestrado contribuiu “diretamente” para o exercício profissional na Educação Básica;
- Dois entrevistados (Áries e Leão) consideraram que o mestrado lhes trouxe uma compreensão de conjuntura da realidade;
- Dois entrevistados (Aquário de Peixes) consideraram que o mestrado consolidou neles a condição de pesquisadores;
- Um entrevistado (Gêmeos) considerou que o mestrado lhe garantiu reconhecimento (alheio) da autoridade do seu discurso;
- Um entrevistado (Leão) considerou que o mestrado lhe trouxe uma melhor compreensão da vida acadêmica;
- Um entrevistado (Capricórnio) considerou que o mestrado lhe abriu a mente para uma nova perspectiva profissional: o Ensino Superior.

Diante desse resultado, nota-se que os 12 entrevistados apresentam uma gama diversificada de contribuições do mestrado ao âmbito profissional. Apesar disso, é possível reconhecer que, no grupo, prevalecem como “legado” do mestrado: o aumento da “empregabilidade” e o aperfeiçoamento da capacidade de escrita e do exercício profissional. Esse resultado também corrobora — uma parte da hipótese trazida por esta pesquisa — que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente à atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior.

A próxima parte da análise — relativa às respostas quanto a se sentirem ou não mais preparados profissionalmente — poderá complementar o que se concluiu a partir desse resultado.

Antes, porém, de seguir com a análise, considera-se importante destacar cinco trechos das respostas.

Áries carrega o peso da responsabilidade, na verdade da culpabilização “unilateral”, dirigida aos professores e às escolas, mas principalmente aos professores — o argumento da incompetência (SOUZA; SARTI, 2014) —, pelas mazelas educacionais no Brasil, ao dizer:

Eu acho que o mestrado me deu uma noção da complexidade da educação, que eu não tinha antes. Foi assustador e foi libertador ao mesmo tempo. Foi assustador perceber essa máquina funcionando, essa engrenagem funcionando, no mundo todo. Mas, ao mesmo tempo, foi libertador *entender que aquilo não era culpa minha, não era culpa da minha escola*. Que aquelas mudanças que nós estávamos vivendo, aquelas situações, elas estavam imersas e inseridas em um contexto, que eram mudanças globais. Me deu instrumentos para trabalhar com isso também (Áries, grifo meu).

Peixes, por outro lado, aponta para a importância do mestrado como formação que lhe permitiu reconhecer uma dimensão de sua profissão que antes não lhe foi possível ter, ao dizer:

Embora pareça óbvio, mas naquela época eu estava só dando aula de [...]. Depois do mestrado, eu entendi como era importante aquele trabalho. *Lecionar era muito mais do aquilo que eu fazia antes*. Mudou minha visão sobre meu trabalho (Peixes, grifo meu).

Virgem, traz em sua resposta o “incômodo” que sentiu, depois do mestrado, quando passou a ser mais crítico, a enxergar a necessidade de transformação da realidade e a se deparar com os limites de sua condição de professora em uma escola privada, ao dizer:

E eu acho que o mestrado me trouxe essa visão da pesquisa, essa visão do olhar crítico, do olhar desconfiado para a realidade, e é um caminho sem volta, inclusive que incomoda demais. Porque você passa a ver defeito em tudo, você passa a questionar tudo. Principalmente na escola privada, acho que essa foi minha angústia no final. Porque eu já tinha uma visão muito crítica daquele lugar, e não conseguia [...] Aqui, onde eu trabalho agora, com essa visão crítica, eu consigo transformar. [...] como eu tenho a possibilidade de ser a professora pesquisadora aqui, eu tenho a possibilidade, inclusive, de transformar essa realidade de forma mais efetiva. Então eu acho que o mestrado me trouxe isso, esse olhar crítico, esse olhar do “eu posso transformar”, *mas depende de onde você está* (Virgem, grifo meu).

Gêmeos, ainda que não diretamente, reivindica o compromisso social, o desejo genuíno de transformar a realidade, como essencial para a atividade do pesquisador, ao dizer:

Vivência que eu acho que é a coisa mais importante para o processo todo. Primeiro, *porque foi o que me deu o desejo de fazer a pesquisa*, e não o contrário. *Eu não fui para a sala de aula por*

causa da pesquisa, eu fui para a pesquisa por causa da sala de aula (Gêmeos, grifo meu).

Por fim, Touro traz a percepção, o “feeling”, de valorização no mercado de trabalho da pós-graduação stricto sensu, ao dizer:

Então, ampliou possibilidades profissionais mesmo, de fazer uma entrevista com uma escola privada, de ponta, e falarem: “Ah, você estudou na [...]”. Por isso que eu tenho esse feeling, de que as escolas privadas, pelo menos as de ponta, elas estão olhando para essa questão de fazer o mestrado e o doutorado em Educação (Touro).

A seguir, no Quadro 26, as respostas dos 12 entrevistados sobre o “legado” do mestrado.

Quadro 26 – O “legado” do mestrado na visão dos 12 entrevistados

Entrevistado	Resposta
Áries	Mas o que eu ganhei no mestrado? Descobrir o mundo da educação, o mundo, o mundo. A biblioteca do PPGE, acesso à base de dados, porque eu não vivi isso jovem. Os alunos de hoje em dia têm PIBIC, eles participam de pesquisa, se eles quiserem. Eu não vivi nada disso, não fiz. Para você ter uma ideia, eu não tive, na minha época, que fazer monografia. Então, entrar naquela universidade, descobrir que eu podia ler revistas, gente, do mundo inteiro, baixar dissertações. Eu li artigos de revistas da Suécia, da Inglaterra, do Canadá, dos Estados Unidos [...] enfim, foi maravilhoso. Entender o que está acontecendo com a educação no mundo, ver os ciclos de influência, os contextos que estão chegando ao Brasil. Como os parâmetros se inseriam em reformas naquela época, como as coisas estão se encaminhando hoje em dia. Eu acho que o mestrado me deu uma noção da complexidade da educação, que eu não tinha antes. Foi assustador e foi libertador ao mesmo tempo. Foi assustador perceber essa máquina funcionando, essa engrenagem funcionando, no mundo todo. Mas, ao mesmo tempo, foi libertador entender que aquilo não era culpa minha, não era culpa da minha escola. Que aquelas mudanças que nós estávamos vivendo,

	aquelas situações, elas estavam imersas e inseridas em um contexto, que eram mudanças globais. Me deu instrumentos para trabalhar com isso também. Então, eu acho que eu tive uma formação acadêmica extremamente sólida no mestrado.
Touro	Assim, por mais que tenha gente que não veja uma relação direta entre fazer o mestrado e ser bom professor, no meu caso eu vi muita diferença, porque eu estava fazendo em educação. Então, me levou a uma ampliação de olhar da realidade educacional. [...] eu acabei me sentindo muito contemplada. Eu fiz o mestrado acadêmico, o doutorado também, e isso contribuiu de fato para a minha formação como professora, não só como alguém que projeta ser da academia, pesquisadora, sabe? Mas como professora. [...] Ampliou meu repertório, em termos de entendimento da Educação Básica. Ampliou meus horizontes profissionais. Inclusive porque você falar que fez mestrado na [...], e agora que fez doutorado nessa mesma instituição, as pessoas te olham de outra maneira, tem status, a instituição tem nome, tem qualidade. Então, ampliou possibilidades profissionais mesmo, de fazer uma entrevista com uma escola privada, de ponta, e falarem: “Ah, você estudou na [...]”. Por isso que eu tenho esse feeling, de que as escolas privadas, pelo menos as de ponta, elas estão olhando para essa questão de fazer o mestrado e o doutorado em Educação. Por mais que isso não tenha uma contrapartida, em todas, na remuneração, mas tem uma questão de status.
Gêmeos	Legitimidade para falar. Porque não havia [...] Havia um desprestígio da minha fala, nos fóruns de discussão, porque eu era só uma professora. Agora eu digo: “Eu sou pesquisadora da área, sou militante disso, e, também, tenho a vivência da sala de aula”. Vivência que eu acho que é a coisa mais importante para o processo todo. Primeiro, porque foi o que me deu o desejo de fazer a pesquisa, e não o contrário. Eu não fui para a sala de aula por causa da pesquisa, eu fui para a pesquisa por causa da sala de aula. E, segundo, porque é a diferença que eu tenho em relação a um monte de gente, que está fazendo pesquisa e, chega em certos momentos da pesquisa, não consegue sair de alguns impasses, porque não tem a experiência concreta ali do dia a dia, do lidar no cotidiano com aquele estudante que vive naquela condição. Gente que fala dessa determinada realidade da educação brasileira, na qual eu atuo, como uma coisa teórica [...].

Câncer	O mestrado me deu uma formação muito forte na questão de escrita acadêmica. Isso eu reconheci mais no final. Porque as discussões que nós tínhamos, nós da turma, eram diferentes. Eu percebia isso quando eu conversava com outros mestrandos de outros programas. Eu ajudei algumas pessoas nessa questão de metodologia. O que me ajudou financeiramente durante algum tempo. Porque eu tive uma sólida formação nessa área. [...] Olha, o mestrado me trouxe essa formação [de que falei], me entender como pesquisadora também [...] Algumas possibilidades que eu não enxergava quando eu só tinha graduação. Acho que eu fiquei com um olhar um pouco mais crítico sobre outras coisas, na área acadêmica, principalmente, uma visão de mundo ampliada. Trouxe uma melhoria na questão financeira. Porque o título de mestre abre mais portas. Então, por exemplo, quando eu fiz o concurso para contratada do [...] o mestrado foi o que pesou, eu não tinha muita experiência em sala de aula. Então, acho que foi um peso a mais, traz esse peso para a questão do mercado. O título tem pontuação alta nos concursos. O mestrado trouxe ganhos, intelectuais e financeiros.
Leão	Do mestrado, eu acho que eu levo contribuições muito importantes, que eu vou levar para minha vida sempre, e que, inclusive, é óbvio, contribuem para as reflexões que eu faço hoje. Hoje, eu me dedico mais a pensar políticas públicas para formação de professores, e as concepções de infância, que eu estudei no mestrado, contribuem muito para eu pensar: “se a concepção hegemônica de infância é xis, é compreensível que a concepção da formação dos professores que vão lidar com essas crianças seja de tal jeito”. Então, eu não desprezo a formação anterior, mas tem alguns autores que eu considero muito importantes, e que não me foram apresentados nem no Normal nem na graduação. [...] Eu acho que o mestrado me trouxe um amadurecimento teórico inigualável. Assim, eu nunca li tanto na minha vida quanto eu li no mestrado, muito mesmo, foi muito importante. E acho que até uma compreensão mesmo da vida acadêmica, sabe?
Virgem	Eu acho que o mestrado trouxe, principalmente, a consolidação da condição de pesquisadora. De entender, inclusive a prática escolar, como campo. Eu acho que eu não tinha essa dimensão. Eu acho que o professor tem que ser um pesquisador. E eu acho que o mestrado me trouxe essa visão da pesquisa, essa visão do olhar crítico, do olhar desconfiado para a realidade.

	de, e é um caminho sem volta, inclusive que incomoda demais. Porque você passa a ver defeito em tudo, você passa a questionar tudo. Principalmente na escola privada, acho que essa foi minha angústia no final. Porque eu já tinha uma visão muito crítica daquele lugar, e não conseguia [...] Aqui, onde eu trabalho agora, com essa visão crítica, eu consigo transformar. [...] como eu tenho a possibilidade de ser a professora pesquisadora aqui, eu tenho a possibilidade, inclusive, de transformar essa realidade de forma mais efetiva. Então eu acho que o mestrado me trouxe isso, esse olhar crítico, esse olhar do “eu posso transformar”, mas depende de onde você está.
Libra	Em primeiro lugar, eu até já ouvi de algumas pessoas que não são da área “ah, por que um professor com mestrado ganha mais do que o professor que não tem mestrado?”. Eu ouvi de uma pessoa próxima, uma coisa horrível, horrorosa. De uma pessoa, assim, daquela que gosta de provocar. Ela disse que era um absurdo eu fazer mestrado, e as pessoas terem licença para fazer mestrado, como outras da minha família, porque você ser um professor, estar em sala de aula, aquilo que você pesquisou [...] Vai te fazer ser um professor melhor? Diretamente? A pessoa não vê a relação direta entre a sua pesquisa e você ser um profissional melhor. Diferente do que acontece em algumas áreas técnicas, onde você faz um determinado curso técnico e se vê claramente que você poderá desempenhar melhor uma atividade. E a pessoa não tem noção. No mestrado, só o que eu desenvolvi em termos de capacidade de escrita, foi, assim, em dois anos, dois anos e meio, eu desenvolvi minha escrita de uma forma que, em cinco anos de faculdade, eu não desenvolvi. Capacidade de leitura, capacidade de fazer leitura muito concentrada, ou leitura dinâmica, capacidade de síntese, de pegar vários autores e poder relacionar, de artigos científicos. Só isso aí já é uma evolução, já é muito importante para a minha formação como professor. Eu acho que eu não teria condição de passar para o concurso do Colégio de Aplicação, como eu passei, [...] se eu não tivesse feito as disciplinas no ano anterior. E não pela exigência do título, pelo aprendizado mesmo. [...] Qualquer tipo de demanda de trabalho que eu tenho hoje, de escrever, e eu tenho muito essa demanda de trabalho, seja de escrever para os alunos, seja de escrever artigos científicos, seja para a pós-graduação — tem muito trabalho escrito —, sem dúvida, tem muito da minha evolução que eu

	tive durante o mestrado. Eu tive que ler muito e escrever muito. Então, eu me lembro da minha escrita. Se eu pegar alguma coisa que eu escrevi depois de eu me formar, pegar minha monografia [...] — tudo bem, tem a proporção do tamanho, óbvio — mas, se eu pegar a minha escrita daquela época e pegar minha escrita depois da minha dissertação de mestrado, tem uma diferença muito grande. E é um intervalo de tempo muito pequeno, e eu não fiz nenhuma aula de português, nem curso de nada, foi muito essa questão da leitura e da escrita. Porque não foi só a escrita da dissertação, cada disciplina era um artigo para escrever, e era muita leitura. [...] muitas leituras e discussões que foram feitas sobre o tema [...] abriram a minha cabeça e me fizeram pensar, e acolher também, as formas de ser da juventude de hoje. [...] Não a repensar minha prática, porque eu estava muito no início. Eu acho que eu já comecei minha prática como professor já influenciado por reflexões teóricas que eu fiz. Mas eu pude pensar muito assim: “por que esses jovens têm essas demandas?” “por que esse modelo de educação gera esse tipo de comportamento nos alunos? por que gera essa frustração nos alunos? por que gera um mal-estar, um incômodo? tem um motivo para isso”. E eu acho que o mestrado, a pesquisa [...] me ajudaram muito.
Escorpião	Bom, espero que um dia ele me traga um aumento salarial, porque ainda não consegui meu diploma, ainda não está pronto. [...] Me trouxe uma ampliação dessa rede de contatos, em relação à militância. Me trouxe aprendizado em áreas que eu não tinha nenhum conhecimento. [...] Acho que foi isso. E essa retomada, que já tinha acontecido com a especialização, mas se intensificou, de uma produção acadêmica. Também foi importante.
Sagitário	Ah, muitas coisas. Eu só consegui trabalhar nas universidades particulares, por ser mestre em Educação. Então foi uma valorização profissional muito grande, isso é fato. Além disso, toda uma [...] Por eu ser jovem, eu terminei a graduação com [...] anos, o mestrado valorizou muito a minha carreira. [...] Ah, [...] e deixa eu te falar, porque eu esqueci de te falar. Assim que eu terminei o mestrado, algo que foi muito importante para mim, foi ter sido professora substituta de [...] aqui na [...]. Então isso me ajudou. O mestrado me ajudou significativamente a ter essa experiência profissional, de professora substituta da [...].

Capricórnio	Eu acho que o mestrado me trouxe uma aproximação com as questões [...] uma clareza das questões que eu estava querendo investigar, que surgiram na minha temática. Me trouxe a possibilidade [...] Eu acho que eu entrei no mestrado pensando sobre a minha prática. Depois que eu entrei para o mestrado, eu acho que o mestrado me trouxe a possibilidade, me ampliou as possibilidades de atuação. Eu já passei a me ver atuando no Ensino Superior, e tal. Quando eu entrei para o Colégio de Aplicação, na verdade, eu nem contei, eu ainda não tinha terminado o mestrado, [...] mas eu acho que ele me capacitou para, por exemplo, fazer o concurso [...] que é muito concorrido. Então, eu diria que a ter leituras sobre as questões da educação. Eu acho que foi isso.
Aquário	O mestrado, justamente, ele consolidou [...] Primeiro que ele atualizou algumas leituras importantes. Então, no sentido da atualização da bibliografia. Não dentro das minhas expectativas, mas foi importante. E sistematizou. É como se tivesse consolidado em mim um hábito de estudo, de pesquisa, de preparar aula. Minhas aulas mudaram, minhas aulas ficaram muito melhores, por conta da atualização, e por conta também dessa nossa postura, porque nós passamos a ser formados academicamente, por conta dessa coisa da pesquisa. Então, é como se tivesse consolidado em mim essa rotina, mais uma rotina intelectual de pesquisa, que me ajudou na preparação das aulas. E, como eu trabalho também com curso de formação de professores, o mestrado foi importante para mim, porque tem relação com o que eu trabalho com eles.
Peixes	Eu aprendi muito sobre o meu tema de estudo, obviamente, eu li muito sobre isso. E fiz muito contato com pessoas muito importantes para essa pesquisa, são pessoas muito fundamentais para isso, eu acho que foi algo que mexeu tanto comigo, por ser algo que eu tinha vontade de fazer, em que eu acredito de fato, queria entender como funciona isso [...] que afetou até a forma como eu vejo meu trabalho hoje. A partir disso, eu passei a entender meu trabalho como político. Embora pareça óbvio, mas naquela época eu estava só dando aula de [...]. Depois do mestrado, eu entendi como era importante aquele trabalho. Lecionar era muito mais do aquilo que eu fazia antes. Mudou minha visão sobre meu trabalho. E aspectos técnicos também. De escrever melhor, de ter mais segurança nas minhas ideias, na forma como eu coloco minhas ideias, elaboro meus proble-

4.3.2- Mais preparado profissionalmente?

No intuito de entender se julgam que a formação obtida com o curso é compatível (útil) com a atuação profissional na Educação Básica, indagou-se aos 12 entrevistados se eles se sentiram mais preparados profissionalmente após a conclusão do mestrado.

Diante das respostas dos 12 entrevistados, observou-se que:

- Onze entrevistados se consideraram mais preparados profissionalmente após o mestrado, sendo que:
 - dois (Câncer e Peixes), no entanto, fizeram ressalvas na própria avaliação: Câncer, embora avalie que o mestrado o tenha feito repensar a própria prática, considera, ao mesmo tempo, que o curso não o deixou mais preparado para, em suas palavras, “a prática mesmo, do dia a dia”; e Peixes considera que o mestrado o preparou melhor para a prática, mas não no sentido de fazê-lo ensinar melhor a disciplina que leciona, e, sim, no sentido semelhante ao trazido por Câncer, de conceber de outro modo o seu papel como professor. Ambos parecem ter visões bastante semelhantes;
 - e ainda um entrevistado (Sagitário), diferentemente dos demais 12, entendeu como preparo profissional a “empregabilidade”, a possibilidade de ocupar vagas mais valorizadas, que requerem maior qualificação, no mercado de trabalho.
- Um entrevistado (Escorpião) não considerou que o mestrado o tenha tornado um profissional melhor, mais preparado profissionalmente. Segundo ele, o mestrado, “longe do ideal”, do que deveria ser, na sua visão, apenas intensificou uma reflexão que ele próprio já desenvolvia.

E, como contribuição do mestrado (“preparo”) para a atuação docente na Educação Básica, sucintamente falando, os 12 entrevistados apontaram:

- Saber recorrer a pesquisas para entender questões educacionais e do próprio âmbito escolar (Áries, Touro);
- Ter um olhar curioso, questionador, analítico, reflexivo (não-precipitado) — científico — sobre a realidade (Gêmeos, Câncer, Virgem e Peixes);
- Mais consistência, fundamentação teórica — seja para entender o que está por detrás da prática, seja para organizar a prática (Leão, Virgem e Capricórnio);
- Visão mais ampla, mais “macro”, da realidade onde se inserem as questões educacionais (Libra);
- Hábito de estudo, de atualizar-se (Aquário);
- Segurança “psicológica”, em virtude de ter passado por algo (o mestrado) com grau de dificuldade elevado (Sagitário).

Diante desse resultado, nota-se que prevalece, fortemente, entre os 12 entrevistados, a visão de que o mestrado acadêmico é, sim, uma formação importante para a atuação profissional como professor da Educação Básica — e de que a dimensão prática do trabalho na docência não se restringe ao ensino das disciplinas, mas compreende a inserção da atividade educativa formal no contexto mais amplo —, assim como prevalece como contribuição da formação no mestrado para o exercício da docência na Educação Básica: uma atitude mais “científica”, uma abordagem mais “científica” (curiosa, questionadora, analítica, reflexiva) da realidade; e um embasamento teórico mais consistente (que explica práticas e melhora a prática). Portanto, também esse resultado corrobora a parte da hipótese levantada por esta pesquisa que considera que não se busca o mestrado prioritariamente com vistas à atuação no Nível Superior.

Quadro 27 – A visão dos 12 entrevistados quanto a terem se tornado mais preparados profissionalmente após o mestrado

Entrevistado	Resposta
Áries	Sim. [...] Eu me sinto mais preparada porque eu vejo as questões na escola de outra forma. De uma forma mais ampla, eu consigo olhar para as dificuldades de aprendizado dos meus alunos, e entender que, em algum lugar, tem pesquisas falando sobre isso. E que eu posso recorrer a elas, e tornar aquilo um campo de pesquisa também. [...] hoje em dia, eu tenho muito mais tranquilidade de lidar com isso, muito mais capacidade, muito mais preparação para receber os pais na escola, e conversar com eles, por exemplo, sobre essas disputas sobre escola com ou sem partido, a Base Nacional Comum Curricular, sobre questões, entre aspas, de gênero [...] Porque eu consigo ter uma amplitude, e mostrar para os pais como eles entram fácil nessas disputas midiáticas, enfim. Como as coisas são muito mais complexas, e como elas também são muito mais simples. [...] Eu acho que essa tranquilidade, de não entrar nesse jogo, eu acho que eu tive com o mestrado, e com o doutorado.
Touro	Eu me sinto. Sem dúvida que eu me sinto mais preparada profissionalmente. Eu me sinto, assim, mais preparada para “ah, eu quero recorrer a alguma bibliografia”, eu tenho um repertório de autores. “Ah, eu quero estudar avaliação”, eu sei onde procurar. “O que estão falando sobre sucesso escolar?” Eu sei quem eu posso procurar, entendeu? Então, eu me sinto mais preparada, sim. Eu quero, enfim, fazer um trabalho, sou professora de [...], mas eu quero fazer um trabalho cultural com meus alunos, eu sei autores com quem eu posso me informar. Sabe? Nossa, eu me sinto uma professora diferente depois de ter feito o mestrado. Eu acho que ampliou muito essas visões profissionais, enfim, cognitivas. Foi muito bom, muito bom.
Gêmeos	Com certeza. E politicamente. Eu acho que eu tive mais instrumentos políticos nas mãos, quer dizer, mais capacidade para refletir, de fazer a reflexão sobre a realidade que está ali naquele momento, depois que eu fui estudar. Estudar é a solução para tudo. [...] Porque eu acho que eu tinha, talvez em função da trajetória política, uma coisa muito reativa. Parece que eu já achava porque determinava coisa estava acontecendo, e geralmente era por conta de classes, diferença de classes, desigualdades, eu achava que tinha a ver com isso, qualquer fenômeno. E para o campo, para a pesquisa, me fez ver que é mais complexo.

	Tem classe? Claro que tem, mas o ser humano não é só isso. Então eu acho que eu consegui adquirir, adquirir não, construir uma capacidade de respirar e parar para pensar que aquela visão pode ser um caminho, mas que é preciso olhar direito. E eu vi que as pessoas envolvidas na realidade com a qual eu trabalho, não são eu. Não é porque eu estou lá, junto, que eu ocupo aquele lugar [...]. E essa escuta crítica é uma construção que eu tive, um enriquecimento forte demais, politicamente, humanamente. Tem a ver com a coisa que eu acho que é construída com a ciência, com o ensino, que é o investimento na curiosidade. Você não parte de nenhuma coisa dada, você tem que ir lá para ver, para analisar, olhar criticamente aquela realidade. Isso eu acho que foi estudando mesmo que eu ganhei.
Câncer	Sim. Não digo só pelo mestrado. Também, com certeza. Mas eu acho que o professor vai se fazendo na prática também. Então, eu acho que cada dia, eu acho que estou melhor e posso melhorar mais. [...] Eu vou dizer que o mestrado me deixou mais preparada, sim. Porque as discussões foram fundamentais, sobre currículo, como eu estava dizendo, para que eu pudesse repensar minha prática. Então, nesse quesito, sim. Mas na prática mesmo, no dia a dia, não. Para aumentar minhas discussões, minhas reflexões, sim.
Leão	Sem dúvida. [...] Porque eu acho que você ter mais consistência teórica te organiza melhor para a prática, né? Apesar de as pessoas falarem tanto, como se fossem coisas dissociadas, como essas coisas se complementam! E como tem coisas que fazem muito mais sentido no cotidiano quando você compreende qual é a teoria que está por trás daquilo ali, sabe?
Virgem	Claro, claro. [...] Eu acho que uma coisa não pode ser dissociada da outra, que é teoria e prática. Mas eu acho que, quando você tem fundamentos teóricos consolidados, você consegue, inclusive, ter uma prática mais segura. Porque eu acho que toda prática tem alguma coisa que precede e que, necessariamente, é teórica, embora nós não saibamos. [...] Então, eu acho que ter essa visão reflexiva sobre a prática, eu acho que isso vem do mestrado, principalmente do mestrado. [...] Eu acho que o mestrado serviu como uma complementação, de uma formação que já vinha acontecendo. Eu não caí de paraquedas no mestrado, teve uma história. Eu acho que, para fazer mestrado, quando a pessoa não tem essa experiência de Iniciação à Docência, de Iniciação Científica, eu acho que deve ser muito mais difícil.

	[...] Eu acho que o mestrado é muito diferente. Quem vai para o mestrado buscar somente para a complementação da graduação se frustra. [...] Eu não achei que ia para o mestrado para buscar, por exemplo, práticas pedagógicas, não é esse o foco. Eu acho que você vai para o mestrado para se consolidar como pesquisador. [...] Eu acho que, assim, o olhar do pesquisador... Mas isso nem sempre é bem trabalhado na graduação.
Libra	Com o mestrado? Sim, por esses motivos que eu falei. Com certeza me fizeram refletir muito. Porque não é só dominar o conteúdo, dominar a técnica e dominar [...] Eu fiz aquela defesa da técnica lá atrás, mas não é só isso. É claro que a universidade de formação de professores tem um papel muito grande também de discutir sobre as culturas juvenis, sobre a cultura pós-moderna na qual estamos inseridos, sobre relações políticas, tudo isso é muito importante, eu não nego. Só não acho que seja só isso. Mas o mestrado me deu essa visão mais ampla. Até para eu pensar sobre educação.
Escorpião	Não. Eu tento aqui pensar na minha prática da sala de aula [...] Efetivamente, o que o mestrado me trouxe? Ele intensificou uma reflexão que eu já tinha sobre a questão da [...]. Então, talvez um detalhe ou outro. Mas a fundo, o ideal que seria ter, não teve não.
Sagitário	Me senti sim. Por conta dessa valorização profissional. Me senti. Tanto é que, quando eu fui assumir, eu já era doutoranda, na verdade, e, também, o peso de ser doutoranda contribuiu para ser professora de [...] nessa universidade particular, por exemplo. Então eu era mestre e doutoranda, [...]. Mas, antes, eu assumi um cargo de tutora de uma pós-graduação, por conta de ser mestre, isso facilitou. Mas eu creio que trouxe também [...] lembra que eu disse que me sentia insegura, e meu professor me disse “você pode, você consegue”? [...] Então, o mestrado me trouxe mais segurança, psicologicamente falando. De fato, nos traz segurança. Puxa, você fez um mestrado na [...], algo que tanta gente quer, outras pessoas com mais idade ainda não conseguiram, tem isso também. Então isso me fortaleceu, digamos assim.
Capricórnio	Sem dúvidas, por causa do mestrado, sim, sem dúvidas, com certeza. Por conta dessas aproximações com referenciais teóricos que eu não tinha. Eu acho que é isso. Eu investi no mestrado, que era um mestrado em educação, eu trabalho com educação. Então foi muito formativo.

Aquário	Sim. É como se tivesse consolidado em mim um hábito de estudo, de pesquisa, de preparar aula. Minhas aulas mudaram, minhas aulas ficaram muito melhores, por conta da atualização, e por conta também dessa nossa postura, porque nós passamos a ser formados academicamente, por conta dessa coisa da pesquisa. Então, é como se tivesse consolidado em mim essa rotina, mais uma rotina intelectual de pesquisa, que me ajudou na preparação das aulas. E, como eu trabalho também com curso de formação de professores, o mestrado foi importante para mim, porque tem relação com o que eu trabalho com eles.
Peixes	Então, sim. Diretamente, em relação à minha prática docente, de ensino das disciplinas que eu leciono, não. Porque não tem a ver, não vejo relação. Mas, nesse sentido de entender meu trabalho como um trabalho político, isso mudou. Eu vejo essa importância. Isso mudou, isso melhorou a minha prática de trabalho. [...] Acho que foi um pouco disso que eu já falei, das práticas democráticas, de tentar entender as diferenças, de ter o cuidado com o diferente na escola, de respeitar isso. Antes eu era uma professora recém-saída da faculdade, que simplesmente ‘achava’, que sabia que nem todo mundo era igual, mas não tinha muito a sensibilidade para lidar com as diferenças em sala de aula. Diferenças de desenvolvimento, diferenças de realidade. Não tinha meios para isso, não tinha paciência. Achava “que pena, e vamos lá”. Eu acho que, depois de tanta discussão no mestrado, de tanto pensar no meu tema, que tem muito a ver com querer respeito às diferenças, [...]. Dessa forma, eu acho que me levou a considerar meu trabalho de uma maneira diferente.

4.3.3- Por que continuar docente da Educação Básica?

No intuito de entender que fatores concorreram para a decisão de se manterem docentes da Educação Básica após a conclusão do mestrado, indagou-se diretamente a respeito.

Diante das respostas dos 12 entrevistados, observou-se que:

- Quatro entrevistados (Touro, Virgem, Escorpião e Aquário) disseram ter se mantido na Educação Básica após o mestrado

por se sentirem realizados no trabalho com a faixa etária da Educação Básica. Um deles: enfatizou a atuação nessa etapa de ensino como estratégica para a transformação da sociedade;

- Quatro entrevistados (Áries, Leão, Libra e Capricórnio) disseram ter se mantido devido às condições de trabalho que conquistaram na Educação Básica. Importante observar que: um trabalha na rede federal e os três demais trabalham em Colégio de Aplicação público — os quatro, como efetivos e com Dedicção Exclusiva —, onde, conforme apontam, e tornar-se-á ainda mais claro no decorrer da exposição da pesquisa, os salários são mais altos, e a carga horária de trabalho se compõe de atividades de ensino, pesquisa e extensão. E que Áries disse que não se manteria se fosse para continuar atuando em escola privada; e Leão, que se manteria, mas não em sala de aula, se não estivesse usufruindo das condições de trabalho que tem hoje;
- Dois entrevistados (Câncer e Peixes) disseram terem se mantido principalmente por uma questão de “oportunidade”: entraram, gostaram e permaneceram, não manifestando qualquer aversão a migrar para o Ensino Superior;
- Dois entrevistados (Gêmeos e Sagitário), embora gostem de atuar na Educação Básica, veem-se muito cansados (um devido à faixa etária mesmo da Educação Básica, que requer muito vigor; e outro, por trabalhar em três lugares ao mesmo tempo) e só não migram de vez para o Ensino Superior, porque sem a Educação Básica não conseguem se sustentar (financeiramente).

Desse modo, diante do resultado, nota-se que, ainda que a realização alcançada pelo trabalho continue tendo alguma expressividade na decisão pela Educação Básica após a conclusão do mestrado (1/3 dos 12 entrevistados), ainda assim, prevalecem fatores mais “objetivos” nessa decisão. Isso, porque: quatro disseram que se mantêm pelas condições “privilegiadas” que alcançaram (sendo que dois desses ainda fazem ressalvas: um deixaria se estivesse em outras condições, e outro

deixaria pelo menos a sala de aula); mais dois não mostram exatamente preferência, permanecendo apenas por uma questão de oportunidade de emprego; e ainda mais dois (formando uma maioria de oito), apesar de gostarem, só não deixam a Educação Básica por não terem como se sustentar sem ela.

É muito importante observar que, ao se confrontar esse resultado com os obtidos nos subitens 4.1.3 e 4.1.5, a síntese revela que, embora a atuação na Educação Básica aconteça majoritariamente por desejo, por convicção, esse desejo e essa convicção, muitas vezes, acabam rendidos pela precariedade das condições de trabalho, praticamente forçando os professores a buscarem outras alternativas de bem-estar (nem sempre realização) e de sustento, o que não exclui o Ensino Superior.

As respostas dos 12 entrevistados sobre a permanência como docentes da Educação Básica após a conclusão do mestrado encontram-se no Quadro 28, a seguir.

Quadro 28 – O porquê de os 12 entrevistados terem permanecido na Educação Básica após a conclusão do mestrado

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu me mantive porque, principalmente, ao entrar na rede federal, eu encontrei lá um lugar onde eu podia ensinar com muita liberdade. Ensinar usando o que eu tinha aprendido no mestrado, e com um salário muito atraente. Porque eu também não vejo, se eu tivesse continuado na escola particular, eu talvez não tivesse continuado na Educação Básica. Eu sempre fui ambiciosa em relação a minha carreira, em termos financeiros. Mas eu também preso muito a minha qualidade de vida. Então, eu acho que a rede federal me deu isso.
Touro	Como eu disse lá no começo, eu gosto. Eu acho que tem muito disso também. Eu me sinto realizada ali, eu gosto, sabe? E, também, tem uma questão, como eu disse no começo, de compromisso com a Educação Básica. Eu venho investindo muito em mim, e eu me sinto mais bem preparada com o investimento que eu fiz na especialização, no mestrado e no doutorado, me fez uma professora melhor. Então por que eu não vou ficar? Entendeu? Então, tem uma questão de compromisso meu com

	a qualidade da educação, sabe? Estando na sala de aula, [...]. [...] porque eu me realizo nisso. Se eu não estivesse realizada, eu não estaria, isso é fato. [...] Eu entendo que eu poderia estar com esse compromisso também trabalhando, por exemplo, na Academia, na formação de professores. Eu acho que isso também é um compromisso com a qualidade da Educação Básica, porque os alunos saem para trabalhar na Educação Básica. Mas eu gosto de ensinar a disciplina que eu leciono, eu gosto de ensiná-la para alunos da Educação Básica. E eu acho que eu sou uma boa professora para essa faixa etária. Eu acho que eu sei ensinar. Eu realmente estou em um momento em que eu consigo preparar um plano de aula, preparar, enfim, uma atividade, e pensar no antes, no durante, e olhar depois e saber se aprenderam ou não aprenderam, se tem que voltar. E eu me sinto realizada fazendo isso. E de olhar para frente, como, por exemplo, olhar para um aluno hoje e ver que ele é meu companheiro de profissão, ele é professor. [...] eu gosto disso. Eu gosto de olhar para eles depois e ver que aqueles meninos cresceram, eles passaram por mim, entendeu? Em algum momento eu consegui fazê-los aprender de verdade, consegui ampliar os horizontes deles, em algum momento eu consegui fazê-los sonhar que eles podiam o que eles quisessem. E, assim, eu me sinto realmente realizada, eu gosto de trabalhar com adolescente, eu gosto, sabe? É uma faixa etária que me encanta, essa coisa de dar a vida, sabe? Eles estão descobrindo o que eles querem ser, o que eles querem fazer. Eu gosto muito de estar em contato com eles. Essa troca, para mim, é muito bacana. De ver o quanto podemos inspirá-los, e aprender com eles, eu aprendo muito com eles, sabe? Eles me fazem umas perguntas que eu falo “gente, eu nunca pensei nisso”, sabe? Eles me desafiam a pensar diferente. Então eu gosto, me sinto muito feliz. Pode ser que mais para frente eu, sei lá, passe a pensar de maneira diferente, falar: “Não, eu já fiz meu papel aqui, agora eu quero atuar na formação de professores”. Eu já cheguei a pensar nisso. Mas não a ponto de eu querer me desligar deles. Acho que, se um dia, eu falar “não, já está bom aqui, agora o meu compromisso vai ser lá na outra ponta, na formação de professores”, eu vou. Eu quero estar onde eu realmente me sinto fazendo um bom trabalho. Agora eu sinto que eu estou fazendo um bom trabalho ali.
Gêmeos	Eu ainda não [...] Eu acho que pode ser que eu passe a atuar no

	Ensino Superior, após o doutorado. E eu tive algumas experiências já na graduação. Há pouco tempo, logo depois que eu saí do mestrado, me envolvendo com as pessoas por aí, as pessoas me indicaram para algumas experiências, boas, mas ainda não o suficiente para eu me sustentar. Então, a minha fonte de renda, meu sustento, está na Educação Básica. Porque eu adquiri muita experiência com esses anos, respeito na minha área, tenho currículo. E aí eu não tenho como abrir mão disso, na idade em que eu estou, para investir pesadamente em uma sala de aula de Ensino Superior. Então eu acho que eu vou fazer essa transição, por um tempo. Porque é preciso muita energia para trabalhar com crianças e jovens. E eu não sei se terei para sempre. Por enquanto, eu tenho, adoro trabalhar com eles. Mas eu não sei se eu vou ter para sempre, porque o nosso ritmo muda. Talvez eu precise ir para a sala de aula de graduação, ou atuar só com EJA, por conta do ritmo dessas pessoas.
Câncer	Foi questão de oportunidade também. Como eu falei, eu achava que talvez não fosse conseguir dar aula agora para o primeiro segmento, mas foi a oportunidade que eu tive. Então, eu entrei e consegui, gostei, e pretendo continuar.
Leão	Eu acho que eu continuaria na Educação Básica mesmo se eu não tivesse entrado no Colégio de Aplicação. Mas eu acho que, muito provavelmente, eu não teria voltado para a sala de aula, [...]. [...] Eu acho que, para a sala de aula, a entrada no Colégio de Aplicação foi fundamental. E esse é um debate que eu faço hoje, nessa linha que eu te falei. Para mim, está muito claro hoje que ascender profissionalmente na docência da Educação Básica é sair da sala de aula. Você ascende profissionalmente quando você tem um cargo. Se você é de uma rede pública, é quando você vai para a Secretaria, ou quando você vai para Direção da escola. E eu estava muito nessa linha. Eu queria ascender, claro que eu queria ascender. E eu não tinha a clareza, nessa época, que ascender significava sair da sala de aula, tá? Esse foi um link que eu fiz anos depois, já no Colégio de Aplicação. Tanto que, quando eu passei para o CAp, foi uma alegria, eu amei passar para lá, porque aí eu estava olhando para a carreira que eu ia ter, para essa possibilidade de continuar estudando, possibilidade que eu ia ter na minha carga horária semanal. Não é que não haveria possibilidade de eu continuar estudando. Tanto que eu falo que eu fui uma professora que fiz mestrado e trabalhava na escola privada. Não é que não haveria, mas a

	condição material é outra. Para começar é isso. No CAP, eu não tenho todos os dias da semana lotados no mesmo horário. É concreto, sabe? É material, é muito diferente a condição. E aí é isso, na escola privada, quando você atinge um status de coordenação, a tendência é isso. Claro, podia dar tudo errado, eu podia ter sido demitida um dia, né? Mas, a princípio, eu acho que a tendência [...]
Virgem	Porque é o que eu gosto, é o que me afeta, é o que faz os meus olhos brilharem, são as crianças pequenas. [...] Mas, uma coisa legal, interessante, é que aqui, no Colégio de Aplicação, eu sou híbrida, né? Eu sou professora de Educação Básica, mas, por exemplo, a minha carreira é uma carreira docente universitária. [...] Sim. A minha escolha é pela Educação Básica. Se, por exemplo, eu tivesse que escolher agora, sei lá, viesse um decreto “olha, você vai ter que escolher: Educação Básica ou Ensino Superior?”, eu não teria dúvidas, eu ficaria na Educação Básica. Eu gosto da Educação Básica.
Libra	[...] a verdade é que eu me sinto privilegiado, do ponto de vista de [...] Eu sou muito solidário com colegas professores por conta disso. Porque eu, muito novo, tive uma ascensão, vamos dizer assim, na carreira, do ponto de vista de ter rapidamente mudado de colégios por escolha própria. [...] Então, a minha satisfação com a educação foi aumentando também, porque eu fui trabalhando em lugares, em escolas, em que eu me sentia mais confortável, talvez, em que eu me sentia melhor, em que eu tinha mais prazer de trabalhar. E sempre dando muito valor ao que eu fui conquistando. [...] O CAP é um colégio que tem uma heterogeneidade muito grande, dos discentes. Temos alunos de tudo quanto é lugar do Rio de Janeiro, de várias classes sociais, tudo quanto é tipo de caso. E hoje eu me sinto mais ainda útil para a sociedade. [...]. Porque em escola particular, onde eu estava, não que não seja importante isso, claro que é, mas eu estava com uma elite, dando aula para uma elite. Aqui eu estou dando aula para várias classes sociais, e tenho muito mais autonomia também. Então, hoje eu sou muito realizado como professor. Mas eu já era lá [...] lá atrás.
Escorpião	Porque, mesmo com o doutorado, eu me manteria na Educação Básica. Porque é aquilo em que eu acredito, é onde eu vejo meu trabalho fazer sentido. É muita energia, você sai de uma sala de aula com 20, 25, 40 alunos. Por exemplo, quando eu trabalhava à noite, eu não conseguia chegar em casa e dormir. É

	muita energia, você pensa em várias coisas. Eu vejo meu trabalho fazer sentido ali.
Sagitário	Eu entrei para dar aula na graduação com a universidade em crise. Na [...], você tem a possibilidade de ser DE, Dedicção Exclusiva, ou não. Na crise, só se eu fosse doida para ser DE. Porque ficar sem salário, sem garantia nenhuma [...] E, afirmo para você, ainda hoje seria doida de largar tudo, pragmaticamente falando. Agora, filosoficamente falando, eu amo estar no Ensino Médio, estar com meus alunos do Ensino Médio, fazer parte dessa formação deles, eles verem em mim “nossa, professora, você é tão jovem e já conseguiu isso tudo!”. E, aí, eu falo: “Gente, vocês não sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui”. E acho que isso contribui para eles. Eu acabo deixando algo positivo nesses jovens. Então, eu continuo lá. Pragmaticamente falando, a universidade não me dá condições de somente trabalhar lá, apesar de eu ponderar, sim, essa possibilidade, porque eu fico, de fato, muito cansada nesses três lugares. E ainda sou mãe de uma criança, casada, mulher, esposa, profissional. E a minha identidade com o profissional é muito forte. Eu não me via somente sendo mãe, ou somente [...] Eu preciso, é algo ligado a mim, eu preciso trabalhar. Tanto é que eu nem penso em um segundo filho por conta disso, porque: “Ah, meu Deus, como é que vai ser? Eu vou ter licença?”. A minha lógica é uma lógica de atuação, de questões profissionais.
Capricórnio	Porque eu passei para o Colégio de Aplicação. E lá, trabalha-se na Educação Básica e, ao mesmo tempo, na formação de professores. Era um lugar que [...] Eu acho que, quando eu passei, eu falei assim: “O melhor lugar onde eu gostaria de estar como professora é aqui”. Porque, no CAP, eu acho que você tem uma condição de trabalho — com vários problemas, não estou idealizando, não — mas uma condição de trabalho decente, digna, um salário relativamente bom, a possibilidade de trabalhar com turmas, investir nessas turmas, porque a carga horária não é gigante dentro das turmas, a possibilidade de estar se articulando com outras esferas do ensino, na graduação, na pós-graduação, a possibilidade de desenvolver projetos de extensão, como desenvolvemos, de pesquisa [...] O CAP oferece esse lugar ao professor, um lugar que você não tem muito em outras instituições. No CAP, o professor está na universidade, na Educação Básica e atua em ensino, pesquisa e extensão.

Aquário	Eu me mantive na Educação Básica porque eu acredito na Educação Básica, enquanto etapa de formação humana, que tem um potencial politizador do ser humano, fomentador do conflito, no sentido de nós [...] Eu considero estratégico. É um momento estratégico da formação do ser humano, onde você pode, digamos, trabalhar [...] em uma etapa de vida em que eles ainda, eles estão ainda sonhando com um mundo diferente, com a possibilidade da transformação social, da crítica. É um período da vida ainda crítico, em que eles criticam várias coisas. É um terreno maravilhoso, terreno social, muito bom de se trabalhar. Você ainda tem como complexificar algumas coisas. E esse período é muito efervescente. Se você canaliza, se você potencializa essa rebeldia deles, é importante.
Peixes	Me mantive porque, enfim, concurso. Pensei até em sair do Rio, por um tempo. Não para sair necessariamente da Educação Básica, não sei. Mas acabou que não me articulei para isso, não procurei emprego em outro lugar [...] Então, me acomodei, na verdade, por ter uma matrícula, agora por ter mais uma. Então, é mais um motivo para ficar meio “ai, meu Deus, não sei”. E por não me ver fazendo outra coisa nesse momento.

4.3.4 - Plano de carreira, mestrado, salário

No intuito de confirmar o “peso” do fator financeiro na decisão de fazer o mestrado, assim como dimensioná-lo na decisão de se manterem na Educação Básica, indagou-se aos 12 entrevistados sobre a relação entre plano de carreira, mestrado e ganho salarial.

Antes de analisar as respostas, é importante dizer que, dos 12 entrevistados:

- Seis estavam trabalhando em locais onde havia plano de carreira. Dos seis, três (Touro, Gêmeos e Capricórnio) não acharam que o aumento previsto no plano era significativo, sendo que Touro e Capricórnio consideraram que poderiam ingressar, com o título, em outras redes onde o plano ou o salário fosse melhor; e Gêmeos não deixou claro se considerou isso. Então, de seis, seguramente, três tiveram também o plano de carreira

(de onde trabalhavam) como motivação para o fazer o mestrado, e, seguramente, para cinco, a questão financeira “pesou” na decisão para fazer o mestrado;

- Seis não puderam ter o plano de carreira como motivação, pois: desses, três (Câncer, Sagitário e Peixes) ainda não trabalhavam (só se beneficiaram dele após o mestrado); e três (Leão, Virgem e Libra) trabalhavam em escola privada, onde não havia plano de carreira. Dos seis, três (Libra, Câncer e Sagitário), porém, já apresentavam (item 4.1.8) preocupações com a questão da “empregabilidade”, sendo que Libra e Sagitário se mostravam mais preocupados com a ascensão, com o acesso a postos com melhores condições de trabalho (de salário, inclusive), enquanto Câncer, sem emprego, visava a, ao menos, uma vaga formal no mercado de trabalho.
- Para todos os 12 entrevistados, o mestrado representou aumento salarial, seja por meio de plano de carreira (já previsto), seja por conseguir ingressar (com o título, ou como estudante do curso) em um emprego almejado, em condições mais satisfatórias do que as do emprego que tinham (ou não tinham) anteriormente. Para dez entrevistados, o aumento foi imediatamente significativo. Os dois que não acharam o aumento imediatamente significativo: um (Touro) considerou que o previsto no plano de carreira não era, mas que, com o mestrado, abriu-se a ele a possibilidade de ganhar mais — o que, de fato, aconteceu, pois depois ingressou na rede privada em escola que paga mais; outro (Peixes) considerou que a burocracia para receber o aumento tornou-o menos significativo.

Desse modo, nota-se que:

- em primeiro lugar, para os que já sabiam que seriam contemplados por um plano de carreira, mesmo os que não o achavam atrativo, a maior parte (cinco de seis) tinha em mente o aumento salarial que o título poderia lhes proporcionar;

- em segundo lugar, para os que não seriam de antemão contemplados por um plano de carreira, metade (três de seis) já apresentavam preocupações com a questão da “empregabilidade” (dois com aumentar salário; e um com, ao menos, com ter salário);
- em terceiro lugar, 11 acharam significativo o ganho financeiro (ainda que não imediato) proporcionado pelo título de mestre.

Donde se conclui que o fator financeiro “pesou” tanto na decisão de fazer o mestrado (para 8 de 12), como para a permanência na Educação Básica (11 de 12).

As respostas dos 12 entrevistados sobre a relação plano de carreira, mestrado e salário encontram-se no Quadro 29, a seguir.

Quadro 29 – Como se deu a relação plano de carreira, mestrado e salário, segundo os 12 entrevistados

Entrevistado	Resposta
Áries	Trouxe aumento salarial, sim. Previsto em plano de carreira. São 30% sem Dedicação Exclusiva; e 50% para quem tem Dedicação Exclusiva.
Touro	Aumento significativo, não. A verdade é que não. Eu não tenho certeza se são 8% ou 10% no plano de carreira [...], mas é em torno disso, tá? Isso porque eu sou professora 16 horas. Recentemente, teve uma mexida no plano de carreiras, foi criado o cargo de “professor 40 horas”. Então, para o professor que entra na com a carga de 40 horas, eu sei que faz muita diferença no salário. Mas, como o meu concurso era de 16 horas, então o aumento é muito pequeno, embora a porcentagem seja a mesma, entende? [...]. Eu acho que, assim, quando eu terminei o mestrado, o aumento salarial era de cento e poucos reais, não era nada, financeiramente não era nada. Mas eu sabia que havia outros municípios que valorizavam mais, como, por exemplo, Duque de Caxias. Então, eu tinha esse olhar também para outros planos de carreiras, eu pensava “um dia eu posso ir para outra rede”.
Gêmeos	Aumento significativo, não. [...] Mas, vou te dizer que, de certa forma, sim. Vou te explicar como, para você ver se faz sentido.

	Eu acho que eu disputo vagas com melhores salários, em condições melhores do que aquele que não tem o mestrado. Eu acho que o currículo fica mais bem visto. Então, há um aumento nesse sentido. Porque as escolas, as instituições que pagam melhor, nessas instituições, o meu currículo é apreciado, mais bem apreciado. Então acaba sendo uma forma de aumento. Agora, no contracheque, o aumento é pequeno, cento e poucos, duzentos e poucos reais, nem me lembro, é uma porcentagem pequena. Até na graduação. O salário lá era pequeno [...] também dava cento e poucos de acréscimo, sabe? Bem pequenininho.
Câncer	Teve diferença, sim. O próprio edital mostra. São 35% a mais no salário (comparado ao salário de quem entra sem mestrado).
Leão	A princípio não traria, mas trouxe. Porque, quando eu estava terminando o mestrado, eu estava fazendo o concurso do Colégio de Aplicação. Eu defendi e entrei alguns meses depois.
Virgem	Quando eu titulei não, nada, nada, nada. Porque não tinha plano de carreira na escola onde eu trabalhava. Mas no Colégio de Aplicação, sim. [...] Então, eu acho que meu salário aumentou em mais de 60%.
Libra	Em um primeiro momento, não. [...] Na verdade, eu estava trabalhando em escola privada quando defendi. Eu não tive um aumento salarial naquele primeiro momento. Agora, aí tem uma coisa que talvez tenha a ver. Se eu não tivesse cursando o mestrado, em [...], eu não teria passado no concurso nem para substituto do CAP, nem para efetivo do CAP. Não era obrigatório ter o mestrado, mas o mestrado contava. Eu não tinha títulos, porque eu não tinha terminado o mestrado. [...] Mas eu acredito, ninguém nunca me falou, mas eu acredito que se eu não tivesse no mestrado, eu não teria passado e nem teria sido contratado para a escola privada. Porque se em uma entrevista de emprego você fala “estou fazendo mestrado em educação, [...] pesquiso isso”, e você vai falando com propriedade sobre o que você pesquisa, é outra coisa, é um diferencial. Então, eu acho que tive uma ascensão, porque eu considero que foi uma ascensão na carreira, de um certo ponto de vista, e isso se deveu ao mestrado. Tem que tomar cuidado com isso também, porque, senão, o “tive uma ascensão na carreira”, parece que ser professor de escola privada é superior a ser professor no município, isso é muito complicado, é uma visão bem elitista. Mas, do ponto de vista salarial, foi uma ascensão, do ponto de vista da minha satisfação como professor, no meu caso, foi uma as-

	censão. Nesse sentido, entende? Para esse tipo de ascensão, para o que eu estou chamando de ascensão, o mestrado foi fundamental. A ascensão salarial maior foi no CAP.
Escorpião	Na rede estadual eu tive um aumento por causa da especialização. A pós-graduação me faz mudar de nível. Mas na rede estadual, quando eu conseguir esse bendito diploma, vai ser uma gratificação. Porque com qualquer pós-graduação eu subo um nível, e o resto é gratificação. Na rede estadual, você sobe um nível, que é incorporado, por qualquer pós-graduação. Se eu fizesse um doutorado, ou essa pós, eu subiria um nível. O resto é bolsa. E aí tem uma bolsa que, se não me engano, é de 200 reais de mestrado e 400 reais de doutorado. No município, eu subo de nível. Então, um professor formado pode chegar no nível 4, porque tem professores ainda que fizeram somente o Normal, e tal. Com uma pós, eu vou para o nível 5, com o mestrado, para o nível 6, e com o doutorado, nível 7. A cada cinco anos, você sobe também de nível. Então, isso significa aumento de 12% a cada nível. Como é um sobre o outro, é mais do que 24%, dá quase 30%.
Sagitário	Sim. Estava previsto em plano de carreira, quando eu assumi. Eu consegui trazer o enquadramento do mestrado, aí eu respirei um pouquinho mais. Não sei dizer em porcentagem, mas foi significativo, sim.
Capricórnio	[...] na rede pública, eu receberia uma bonificação, por conta de fazer o mestrado. Não era muito, mas tinha um aumento. E eu também visava abrir outros espaços de atuação, também pensava no mestrado como uma possibilidade, para depois tentar outros concursos, pontuando mais na seleção. [...]. No CAP, sim. O aumento é significativo. [...] Não me lembro, não me recordo o quanto o mestrado me deu de aumento, mas foi significativo, sim.
Aquário	Sim. No estado, você ganha 250 reais, é o valor, pelo mestrado. Na escola técnica, é um outro plano de carreira, você ganha um nível. Não sei, não é muita coisa, não, mas isso possibilita uma ascensão, [...] vale a pena fazer o mestrado e doutorado, sim.
Peixes	No município de [...] ainda não foi aprovado o plano de cargos e salários. Quer dizer, qualificação não vale nada lá, por enquanto. Ainda não tem legislação para isso. No estado tem, mas eu não entrei com o processo de adicional de qualificação. Eu sei que é um aumento de 200 reais, 200 e pouquinhos, mas eu não dei entrada nisso, porque eu preciso ir até [...]. E ainda não

	fui. Eu não considero significativo, mas deveria. Mas a verdade é que é tão burocrático! Das vezes que eu tive que ir lá [...] resolver alguma coisa, eu fui duas vezes e o sistema estava fora do ar. Então, eu fico sempre muito enrolada fazendo minhas outras coisas, fico com medo de ir lá, à toa. Ainda mais porque é um processo em que eu preciso de um formulário, que tinha que estar no site, mas não está. Fico pensando, vai que eu chego lá e ninguém vai me dar esse formulário. É mais preguiça do que qualquer outra coisa.

4.3.5 - Na escola, depois do mestrado

No intuito de entender se houve alguma diferença (seja positiva ou negativa) de tratamento (nas relações interpessoais) e se isso contribuiu (ou não) para a permanência na Educação Básica, indagou-se aos 12 entrevistados sobre a relação com a escola e sua comunidade após a conclusão do mestrado.

Diante das respostas,⁷¹ observou-se que:

- Três não notaram nenhuma diferença quanto ao tratamento interpessoal, nas relações interpessoais. Todos disseram que há muitos professores com mestrado onde trabalham;
- Sete notaram diferença quanto ao tratamento interpessoal, nas relações interpessoais. Desses: quatro (Áries, Gêmeos, Câncer e Libra) se sentiram mais valorizados, mais respeitados entre os pares, sendo que Áries apontou certo incômodo, não muito difícil de lidar, por parte da gestão da escola; um (Sagitário), embora também tenha se sentido valorizado, apontou o desmerecimento como mais frequente que a valorização (entre os colegas professores); um (Touro) notou grande receptividade, or-

⁷¹ Considerou-se irrelevante para a análise o fato de alguns professores ingressarem nas escolas já tendo o mestrado. Isso, porque, importava saber se há um tratamento diferente para o professor com mestrado, e se isso interfere na decisão de permanecer ou sair da Educação Básica.

gulho por parte dos colegas por tê-la na escola (com mestrado); e um (Virgem) disse passar por dificuldades com os pares;

- Um disse não saber responder, notando apenas um aumento da própria disponibilidade para relacionar-se com os colegas.

Ante esse resultado, nota-se que, entre os 12 entrevistados, a relação interpessoal, ainda que não tenha funcionado como fator exatamente “positivo”, relevante, de muita importância nas respostas, também não se mostrou relevante como fator “negativo”, que poderia chegar a contribuir, sobretudo em contextos onde há poucos professores com mestrado, para a saída de professores (com mestrado) da Educação Básica. (Dos três que apontaram passar por algum desconforto, por alguma dificuldade, nenhum colocou ter sido algo muito sofrido ou muito difícil de contornar/superar).

Além disso, vale destacar, observou-se também que:

- Segundo o testemunho dos professores, entre os locais de trabalho abarcados por esta pesquisa, é possível inferir uma maior concentração de professores com mestrado nas escolas da rede federal, nos Colégios de Aplicação (nesta pesquisa: públicos) — âmbitos onde o plano de carreira oferece ganho significativo pelo título —, em determinados colégios privados (de elite), em escolas de determinado município, e em determinada escola técnica do estado;
- Três entrevistados (Libra, Aquário e Peixes) percebem um aumento no número de professores com mestrado. Libra: em escola privada de elite; Aquário: na rede estadual; e Peixes: em determinada rede municipal. (Libra e Peixes percebem o aumento ao dizerem que os mais novos entre os professores têm o mestrado);
- Dois entrevistados (Virgem e Libra) perceberam o interesse de determinadas escolas privadas, de elite (para classes economicamente mais favorecidas), na contratação de professores com mestrado. Virgem não considerou o fato como um interesse

genuíno no conhecimento adquirido na formação (ou na aplicabilidade da formação), mas como um interesse mercadológico, como “vitrine” para os pais dos alunos se interessarem pela escola; e Libra, embora, nesse momento, tenha apontado para o fato como um interesse da escola na qualidade do profissional que contrata, parecendo contradizer a visão que apresentou no subitem 4.1.7 — de que as escolas privadas têm se expandido no “mercado educacional” em cima (aproveitando-se) das “faltas” na formação do professor —, não necessariamente o fez, porque, enquanto, naquele momento, referia-se a escolas relativamente novas, que chegam com um projeto de aprovação em concursos (vestibular, Enem etc.), nesse momento, parece se referir a escolas para um público de uma classe social ainda mais elevada no Brasil, para quem a mobilidade social não é uma questão, ao mesmo tempo que em condições de ter e exigir “o que há de melhor no mercado”.

As respostas dos 12 entrevistados encontram-se no Quadro 30, a seguir.

Quadro 30 – A relação interpessoal, o tratamento recebido, na escola após o mestrado na visão dos 12 entrevistados

Entrevistado	Resposta
Áries	Eu acho que, dos meus pares, lá na escola privada, por exemplo, que já me conheciam, reafirmou uma questão de competência que eles já viam, e que se tornou mais forte. Eu acho que sim. Eu acho que eu também tinha já um mandato de autoridade nato. Então, eu tinha o mestrado, e algumas coisas eu podia dizer, sinto que isso também incomodava em alguns momentos, em algumas situações. Assim, com a gestão. Eu tinha que saber lidar com isso, mas eu tinha jogo de cintura e lidava bem. Não chegou a ser uma coisa difícil de lidar. Com os pais, era difícil eu mencionar que eu tinha o mestrado. Na página da escola, tinha os funcionários, a formação, a titulação. Quase ninguém tinha mestrado lá. Mas eu nunca abri uma reunião dizendo “sou mestre em educação”. Eu acho que a diferença é que eu fui ficando mais segura. E, quando você se torna mais tranquila, com mais... isso

	também se manifesta na relação, o outro também te vê de uma forma diferente. Porque a forma como você entrou na relação te dá isso. E, a minha relação com meus alunos sempre foi muito legal. Claro, não vou dizer que não tenha tido problemas com alguns alunos, tive. Mas, com o grosso, tinha uma relação boa.
Touro	Olha, os professores tinham, lá na escola da rede pública, tinham muito orgulho, assim, de ter uma colega professora com mestrado. Como eu disse, como muitos não conseguiam diminuir a própria carga horária, enfim, tinham família, filhos, e não poderiam abrir mão do emprego, ou ter uma licença sem vencimentos, muitos se realizaram com a minha conquista. Eles são meus amigos. Eu saí da escola, mas nós ainda nos encontramos, todos os dias conversamos pelo grupo no WhatsApp, estamos sempre juntos. Então, assim, não ficou aquele olhar “aí, ela é mestre”, não. Pelo contrário. Eles conquistaram comigo, sabe? A conquista foi deles também, porque eles fizeram de tudo para me apoiar. Então eu lembro que eles comemoraram muito. [...] E os alunos, quando souberam, eu lembro que eles tiveram orgulho, sabe? Eles falavam “nossa, a nossa professora tem mestrado”, sabe? [...] eles tinham uma coisa de orgulho que era muito bonita de ver. Então foi muito legal.
Gêmeos	Eu sinto [...] Eu acho que tem uma [...] Eu acho que dão mais espaço, mais voz, para quem tem alguma pesquisa. Eu acho que isso acontece. Não sei se as pessoas que fazem têm consciência do que está acontecendo. Mas que eu não me sinto tratada da mesma forma que eu era tratada antes, não me sinto. Eu sinto que tem uma valorização, entendeu? Um acolhimento melhor, tem. Eu acho que isso tem esse peso.
Câncer	No meu caso, não chegou a ser um retorno, mas senti diferença, sim. Teve um dia, em uma conversa informal com alguns pais, eu acabei falando que tinha o mestrado. E, não sei, acho que isso pesou como uma questão, do tipo “ah, ela sabe do que ela está falando”. Eu achei que ficou diferente a relação a partir daquele momento. E eu acho que isso pesa também na questão para as responsabilidades. Porque as pessoas falam “nossa, mas você tem mestrado”. E, na questão do tipo “você não pode errar”, “você tem isso, você é mestre”. E tem a questão de “você é mestre, você sabe”. Eu acho que tudo é responsabilidade. Pesa mais a responsabilidade. Você ganha até um respeito a mais. Mas é mais responsabilidade. [...] Foram dois ou três pais. Aí eu senti um olhar meio diferente. Eu estava conversando com uma mãe, e aí uma

	outra mãe estava olhando para o outro lado. No momento em que eu falei “fiz o mestrado na [...]”, ela chegou a olhar e voltou a olhar. Eu falei “nossa, isso pesou para ela”. Então eu achei que, para ela, faz diferença, e para os pais em geral. Eu acho que saber que o professor tem uma pós-graduação, tem uma preparação... Eles olham de outra forma. Agora, com os colegas, lá onde estou, não. Não é todo mundo, mas uma boa parte já tem pós-graduação. Então, não tem diferença. Tem gente fazendo o doutorado... Mas não sei de alguém que já tenha concluído Porque, pelo menos na minha unidade, tem muita gente jovem. Então, o pessoal está terminando o doutorado ou o mestrado.
Leão	Assim, acho que na escola particular onde eu trabalhava não faria diferença, e acho que no CAP tampouco. Porque no CAP, como é plano de carreira, todo mundo se forma.
Virgem	Então, trouxe um peso também, inclusive um peso quase estereotipado. Era assim “vamos estudar tal coisa”, “ah, gente, deixa que essa parte mais difícil aqui fica para ela”. [...] Dos professores e coordenação também, da escola, o grupo da coordenação [...] Teve isso, sim. Aí, acho que um mês depois, eles me chamaram para apresentar o projeto, o meu trabalho, no grupo, e eu apresentei. Mas eu não acho que foi muito significativo não, lá, naquele momento. Foi quase um status, mas um status que não era econômico, que não era profissional, era um status, assim, intelectual. Eu virei a pessoa que era, sabe “nossa, nós temos”. E eles falavam isso quando apresentavam a escola, quando tinha visita na escola “ah, porque nós temos professores aqui, a maioria, com especialização, todos têm graduação, temos alguns mestres”. Virou uma coisa assim, quase um status para a escola, para o espaço, mas não para mim. Ninguém me ofereceu um cargo, ninguém me ofereceu “ah, você vai dar uma formação”, não teve isso. [...] Então, esse lugar foi o lugar que eu precisei desconstruir, de falar “gente, eu sou legal também, eu sou bacana, sou boa profissional, gosto de tomar cerveja”. Eu tive de conquistar o meu lugar, porque eu já cheguei como a pessoa que “puxa, eu estou aqui tentando há cinco anos ir para a turma da manhã, e vem essa menina que pegou turma ontem, e já está pegando a turma que eu queria”.
Libra	Eu estava trabalhando na escola privada quando eu defendi a dissertação. Eu lembro que, quando eu defendi o mestrado, era uma pesquisa interessante e tal, eu lembro que até a minha coordenadora mais direta foi na minha defesa. Aí, ela chegou no co-

	légio, e contou para todo mundo em uma reunião, me deram parabéns. Aí tinha a direção, essa coisa toda. E tinha um pessoal lá da Academia que trabalha no colégio, diretores e tal. E eles valorizavam isso. Então, foi um ambiente de trabalho onde eu realmente senti uma valorização do tipo: “é legal o professor fazer mestrado”, “qual o seu tema? o que pesquisou? que interessante, traz isso para cá para o colégio, para a sua prática”. Então, era um ambiente de trabalho que valorizava o mestrado, o que não acontece em muitas instituições privadas por aí, públicas também. [...] Na escola tinha uma quantidade razoável de professores com mestrado. Razoável. Os mais novos, com certeza, todos os mais novos. Porque, antigamente, não era tão fácil fazer o mestrado, era bem mais difícil. Um número muito menor de professores fazia o mestrado. Então, tinha professores que estavam lá há muitos anos — é um tipo de colégio em que você entra e fica décadas —, com uma carreira bem consolidada lá dentro, e em outros colégios de classe alta, bem remunerados, que não tinham o mestrado, e nem pensavam em ter. Mas porque eram de um outro período. Hoje é muito difícil um professor ser contratado por um colégio desse perfil, privado, como: [...] São Bento, Santo Agostinho, Notre Dame, o Eleva de Botafogo, Escola Parque, enfim, sem mestrado. Tem alguns colégios que valorizam muito essa questão, se você tem um mestrado, um doutorado, é um diferencial. Eles valorizam isso porque eles sabem que você teve de ler muito mais, teve de estudar muito mais, teve que fazer uma pesquisa científica, que não é qualquer coisa. Existe essa valorização muito grande nesses colégios. Existe valorização. Diferença salarial, não.
Escorpião	Vinculado diretamente ao mestrado, não teve nada. Só uma mudança da ênfase, mais no tema [...]. No estado, eu trabalho com temas no ano letivo [...]. Quando eu trabalho com o tema da [...], dou muita ênfase ao que trabalhei na pesquisa, faço debates sobre isso, porque tem a ver [...]. Mas não diretamente. Nas relações, não mudou nada, não. [...]. [...] No município de [...], a maioria tem mestrado, alguns têm doutorado. No estado, uma minoria, mas, assim, talvez uns 30%, não é nenhum número inexpressivo, e com doutorado eu não conheço ninguém no estado.
Sagitário	Eu, na verdade, já entrei na escola com mestrado. E tem aspectos positivos e negativos. Aspectos positivos são os alunos e os professores que “nossa, você já tem essa formação, que bom!”. E o

	aspecto negativo são pessoas que se incomodam com isso, porque elas não têm. Mas eu fico longe dessas pessoas. Eu percebo, e me afasto. Eu fico perto daquelas que estão junto comigo, fazendo essa docência solidária. O que eu percebo são comentários do tipo: “Quanto mais diploma o professor tem, menos ele é bom em sala de aula”. Ou seja [...] de onde tiram isso? A pessoa sabe que eu tenho vários diplomas. Não é uma coisa elegante de se falar, [...] é para alfinetar. E é frequente, isso é muito mais frequente do que você imagina. [...] No Normal, tem até alguns com mestrado, mas não é a maioria.
Capricórnio	Eu acho que sim. Eu acho que eu voltei com muitas outras questões, com um olhar muito mais profundo sobre algumas coisas, mais ampliado, mais atento, não sei. Acho que mudou muito. Agora, se mudou a forma de enxergar os professores [...] A relação? Não sei. Acho que talvez tenha me dado mais disponibilidade para essas relações, tenha me dado mais interesse, acho que é isso. Já deles comigo [...] Não, não sei. Não sei responder isso.
Aquário	Não. Em relação às aulas, sim. A minha postura antes da aula, preparando as aulas, pesquisando material, pesquisando, produzindo textos, mudou significativamente, basicamente isso. Em relação a colegas, não, nada. De forma alguma. Na escola técnica tem bastante professor com pós. Uns 70% têm, pelo menos, o mestrado. Vale a pena no nosso plano, você tem uma ascensão no plano. Muita gente também tem doutorado. No estado, eu acompanho um crescimento, alguns colegas fazendo o mestrado agora, de uns cinco anos para cá. Sim, eu tenho mais colegas fazendo o mestrado.
Peixes	Com os colegas, não. Com a comunidade escolar, com os pais [...] os pais dos alunos não sabem que tenho mestrado, minha escola é realmente muito desarticulada. E eu já cheguei fazendo o mestrado. [...] A escola do estado até que é bem organizada. Mas, não. Isso não é comentado também. Então não é algo que seja significativo. [...] Não tenho muitos colegas com mestrado, não. São poucos. Na escola do estado, eu não falo com muita gente, mas sei de algumas poucas pessoas que têm, não sei direito. Sei de pessoas que têm em outras áreas, em arquitetura, por exemplo, em áreas totalmente desvinculadas da educação. E, no município, são poucas pessoas, sim, são as pessoas que têm a minha faixa etária [...]. Na verdade, isso é assunto pouco comentado.

4.3.6 - Mercado de trabalho: como ele é?

No intuito de captar como os 12 entrevistados vivem e percebem atualmente as mudanças no âmbito do trabalho e como isso interfere na sua decisão de permanecer ou não na Educação Básica, indagou-se sobre a visão que têm do mercado de trabalho para o professor (em termos de competitividade, oportunidades e condições de trabalho).

A partir das respostas, observou-se que:

- Todos os 12 entrevistados têm uma visão bastante negativa do mercado de trabalho para o professor, sobretudo em relação às condições de trabalho, tendo todos, sem exceção, destacado como são péssimas essas condições;
- Três (Áries, Touro e Libra) enxergaram alguma competitividade (atrativo) na carreira do magistério na Educação Básica frente a outras carreiras. Áries e Touro viram competitividade nas carreiras de “ponta” (onde se paga melhor); e Libra, de um modo geral, tendo em vista o salário;
- Oito entendem que o mercado de trabalho para o professor está muito competitivo, devido à falta de vagas. Outros três (Virgem, Escorpião e Capricórnio) enxergam ainda bastante oportunidade de emprego, embora Escorpião ressalte haver uma redução; e mais um não comentou a respeito;
- Dois (Escorpião e Peixes) retrataram viverem atualmente, eles mesmos, situações precárias. Escorpião: falta de recursos (material) da escola para as aulas; Peixes: pressão para trabalhar em situação de violência (tiroteio no entorno). Ambos já manifestaram anteriormente a intenção de mudarem sua situação: Escorpião pretende ingressar na rede federal (subitem 4.1.3, Quadro 14); e Peixes vislumbra ingressar no Ensino Superior (subitem 4.1.3, Quadro 14).

Desse modo, nota-se que, pelo menos 10 dos 12 entrevistados sentem-se em situação laboral bem mais favorável que a que vive a maioria do professorado da Educação Básica (pelo menos do estado do Rio de Janeiro) — situação essa, como visto até aqui, claramente vinculada à formação, à titulação obtida (ao mestrado); e dos dois que não se sentem assim: um pensa em melhorar suas condições dentro da própria Educação Básica; outro pensa em migrar para o Ensino Superior.

Vale ainda destacar das respostas a extensa lista de precariedades vividas pelo professor da Educação Básica, e que confirmam as mudanças fundamentais no âmbito do trabalho apontadas no Capítulo 1:

- Escolas privadas: pagando abaixo do piso salarial; sem assinar a carteira de trabalho; demitindo e recontratando o mesmo profissional para pagar menos encargos; deixando o professor sem salário durante meses;
- Necessidade de trabalhar em várias escolas para ter suficiência de renda (sobreviver);
- Parceria do setor público com o setor privado (inclusive Terceiro Setor) para levar recursos para as escolas;
- Professor tendo de fornecer material para a escola e preparar estratégias alternativas para conseguir pôr em prática algo que planejou;
- Aumento do desemprego: alunos de escola privada migrando para a escola pública devido ao desemprego dos pais; muitos professores formados em universidade pública e com mestrado sem conseguir emprego; necessidade de acumular diplomas para conseguir uma vaga de trabalho;
- Professores sofrendo agressões em sala de aula e ficando mental e fisicamente doentes; desprestígio da formação (abrindo brecha, inclusive, para perseguições “ideológicas”);
- Falta de vagas para professores da área de humanas;

- Pressão dos órgãos gestores: profissionais tendo de comprovar com fotos a presença no trabalho em dia de tiroteio no entorno da escola.

As respostas dos 12 entrevistados sobre a visão que têm do mercado de trabalho para o professor encontram-se no Quadro 31, a seguir.

Quadro 31 – Visão dos 12 entrevistados sobre o mercado de trabalho para o professor

Entrevistado	Resposta
Áries	É difícil de responder, porque, como eu já disse, nós não temos “a” escola. Quando eu entrevistei as professoras no doutorado, tinha professora que estava feliz no Colégio Pedro II, sendo professora contratada, porque ela ganhava muito mais como contratada do que em escolas privadas onde trabalhava. Então, ainda tem muitas escolas privadas pagando abaixo do piso aqui, no estado do Rio de Janeiro, onde essas professoras têm péssimas condições de trabalho. E é para qualquer uma desistir da profissão, como várias me relataram. Então, eu não acho que possamos dizer que temos uma situação melhor do que há um tempo, não. O que temos são exceções, ilhas de exceção, como a rede federal, como algumas redes municipais, que ainda continuam pagando bem, e algumas escolas particulares, que são exceção. [...] Eu acho que, como profissão competitiva, eu não acho que o magistério seja, não. Se você consegue entrar em uma dessas ilhas de excelência financeira, eu não estou nem falando acadêmica, você tem uma profissão competitiva, sim, porque, hoje em dia, eu ganho mais do que muitas pessoas, tenho estabilidade, tenho essa questão da carga horária, de você poder equilibrar casa, cuidado pessoal, não ter que estar fisicamente na escola o tempo todo. Nesse ponto, eu acho que sim. [...] Mas, como um todo, eu não acho que o magistério seja competitivo, não.
Touro	Em termos de salário, as realidades são muito diferentes. Assim, nós vemos escola pagando o piso, e escola que remunera muito bem o professor. Na esfera pública, também tem muita discrepância. Nós vemos, enfim, secretarias que tentam fazer um bom plano de carreira, e outras que estão nem aí. Tem secretaria que

	nem está pagando o professor. Caxias, vira e mexe, eles falam “nós estamos sem receber salário desde [...]”. Não receberam décimo terceiro salário do ano passado, ainda! Enfim. O próprio estado também com uma crise financeira muito grande, os professores também estão sofrendo muito. Então, em termos financeiros, na maior parte dos casos, o magistério não é tão atraente. É claro que nós sabemos que tem uma ponta que acaba tendo uma competitividade muito maior, porque também tem uma questão de melhores condições de trabalho, você vai para uma sala de aula que tem tudo, né? As turmas são menores. Enfim, você consegue chegar e fazer uma saída de campo, não é um problema fazer uma saída de campo, pelo contrário, você é estimulado a fazer isso. Na rede privada. Tem uma ponta em que você percebe isso. Na rede pública, nossa, vontade não falta também de fazer uma saída de campo, mas quantas vezes eu não tinha ônibus para levar meus alunos? Então, assim, tem uma questão de possibilidades de trabalho, que também está travada. Então, tem a questão salarial, tem a falta de condição para fazer tudo aquilo que você quer, que você imagina que vai ser melhor. Tem essas dificuldades na rede pública, mas também na esfera privada, que não é toda escola que tem tudo, não. Eu tenho alguns amigos que dão aula em escola privada, de menor porte, eles também têm dificuldades, assim como no município. Assim como tem escola no município que consegue tudo. Vai, corre atrás, parceria, enfim, consegue apoio de ONG, para ter oportunidade para os alunos também. [...] Em geral, as oportunidades vêm dessas parcerias com o setor privado. É, com o setor privado, acho que sim. Ainda mais em um momento de crise que estamos vivendo, é muito difícil. Eu acho que, tentando olhar como um todo, eu acho que está muito difícil para o professor. Cada vez mais eu vejo amigos meus pedindo para eu entregar currículo, alguma coisa nesse sentido, que estão procurando oportunidades no mercado de trabalho, porque tem muita escola privada fechando também. Estamos vindo de uma forte migração de aluno da rede privada para a rede pública. Estamos recebendo muita família na rede pública, vindo da rede privada, porque realmente os pais perderam o emprego, enfim. Acho que a educação está passando por uma crise muito grande, de várias formas. Essa questão da crise financeira, que abaixou os salários como um todo. Status, assim, também o que temos visto de pessoas agredindo fisicamente o professor, agre-

	dindo verbalmente o professor. Então eu acho que perdeu a noção do respeito, enfim, eu acho que hoje em dia é bem pouco atraente. Eu vejo pouquíssimos alunos meus do Ensino Médio, por exemplo, sonhando em ser professor.
Gêmeos	O mercado não podia ser pior na atualidade. Há cortes de verba por toda parte, afetando, por exemplo, o Sistema S, que podia oferecer vagas. As escolas particulares estão perdendo turmas por conta da perda de poder aquisitivo da classe média. A educação pública, por sua vez, em vez de se ampliar com a criação de mais escolas e turmas, faz as turmas já existentes ficarem mais inchadas e superlotadas, criando condições precárias de trabalho e péssimas condições de aprendizagem para os estudantes. É sofrido! Para piorar ainda mais, o clima de perseguição ideológica do movimento Escola sem Partido, apoiado pelo novo governo, nos desestabiliza, amedronta e faz recuar em iniciativas de educação crítica. É um momento muito difícil!
Câncer	Então, depende. Professor de [disciplina da área de humanas], por exemplo, não tem mercado, não tem. Quando tem, aparece, sei lá, duas vagas em tal lugar. E aí vai um milhão de professores de [disciplina da área de humanas]. Então, a concorrência é sempre desleal. Na área da educação do primeiro segmento, eu vejo muito mais campo. Às vezes não tem o salário igual. Acaba sendo desvalorizado nessa hierarquia que existe dos níveis da educação. Mas vejo, e foi um dos motivos de eu ter entrado para a Pedagogia agora, vejo no primeiro segmento uma abertura também. Além de eu ter entrado na Pedagogia para tentar ser professora efetiva de uma universidade — eu penso nisso também —, onde é necessário ter a Pedagogia, tem essa questão também de ampliação do currículo. Porque eu posso atuar em outras áreas também. Então, acho que no primeiro segmento tem outras oportunidades.
Leão	Não é à toa que tem tanto mestrado profissional, e não é à toa que esses mestrados têm alunos. Eu fico muito impressionada com a quantidade de colegas que tem hoje mestrado. Fico impressionada com a dificuldade que eles têm hoje de conseguir um emprego, que é totalmente diferente da minha realidade quando eu me formei. Professor não ficava sem dar aula, sempre tinha escola, sempre tinha espaço, acho que está bem difícil. E acho que é isso, a formação, o papelzinho, faz diferença. Eu tenho essa impressão.
Virgem	Eu acho que, assim, se você não tiver muito preocupado com as

	questões salariais, tem emprego. Eu acho que, dificilmente, um professor fica desempregado, principalmente na Educação Básica. Mas o que você tem são condições péssimas de trabalho, uma superexploração.
Libra	Nós vivemos um momento em que há muitas pessoas formadas, com título, com graduação em universidade pública, e que não é absorvida pelo mercado de trabalho. Ou, pelo menos, não da forma que esperava a partir da qualificação que têm. Minha esposa mesmo, não é da educação, mas era uma que até pouco tempo atrás, com doutorado, estava desempregada, assim como muitas amigas dela. De uma maneira geral, temos, em uma grande metrópole, como o Rio de Janeiro, um mercado de trabalho que não absorve essa quantidade de pessoas que estão formadas. E é um problema de direcionamento da escolha dessas pessoas, das escolhas profissionais, das vagas e tal. Mas é um problema também do mercado de trabalho, que é amplo, complexo, tem a ver com a economia. Então, hoje eu já penso — agora, um pouco mais velho do que quando eu comecei —, vendo vários colegas, de várias profissões, a situação deles no mercado de trabalho, eu tenho uma visão muito diferente da que eu tinha há cinco, seis anos. Hoje, o bacharel em [disciplina da área de humanas] também está muito mal no mercado de trabalho, muito mal. Então, a situação do bacharel em geografia é cada vez mais precária. Muitas vezes, a licenciatura acaba sendo um ‘cabide desemprego’, um ‘seguro-desemprego’, vamos dizer assim. A [disciplina tal] é uma ciência que está muito no divã. Não acho que o professor esteja tão mal do ponto de vista salarial. Uma visão um pouco diferente do que talvez se fale. Eu vejo muita gente com graduação em cursos difíceis ganhando menos do que um professor que vai dar aula só de manhã. Muita gente trabalhando de 8 às 18h, com muita pressão, levando muito trabalho para casa, ganhando a mesma coisa que um professor, que dá aula no estado e em um colégio particular. Prefeitura do Rio, 40 horas, está ganhando 5 mil reais. Se for em área de muita distância, de difícil acesso, ou lugar perigoso, quase 6 mil reais. É muito dinheiro? Não é. Professor deveria ganhar mais do que isso? Deveria. O professor da esfera federal ganha mais do que isso. Gostaria de que todo mundo ganhasse. Não estou falando que é o ideal. Mas, comparado com muitas outras áreas, com formação equivalente, não estamos tão mal. Eu acho que o problema maior, o que está muito precário, é a saúde do

	professor, as condições de trabalho do professor. Isso eu tenho visto muito na pós-graduação, quando eu vejo pessoas que já estão trabalhando, muitas vezes na Baixada Fluminense, em colégio estadual da Baixada Fluminense, no interior do estado. Os piores são os colégios particulares de área bem periférica, são os piores colégios que existem. Pequenos colégios particulares, de bairro, na Baixada Fluminense, na Zona Oeste. O salário é baixíssimo, um absurdo! Muitas vezes sem carteira assinada e mínimas condições de trabalho. Nós recebemos alguns desses professores que dão aula nesses colégios, que vão fazer a pós-graduação na [...]. Nós conversamos sobre tudo isso. Muitas vezes, a pós-graduação acaba sendo uma sessão de terapia. A questão da saúde do professor, mental mesmo, que gera problemas físicos também, é uma questão muito séria, muito séria. E o número de alunos em sala de aula interfere. A questão comportamental, o modelo de escola que temos, o número de alunos que temos [...] Enfim, todo o contexto é complexo. [...] tenho muitos amigos que [...] fizeram faculdade comigo, de outras áreas, que são 40 horas na prefeitura do Rio. Eles estão pelo dinheiro. Não acreditam nesse modelo de educação, não acreditam na escola municipal, não são felizes dando aula. O que eles fazem é tentar sobreviver, tentar não ficar doente. E, de vez em quando, precisam pedir licença, por causa da cabeça. Essa é a realidade. Sobretudo aqueles que têm uma carga horária total em colégios difíceis de se trabalhar. E eles estão lá “Cara, não posso sair daqui, não posso sair da educação. Se eu for sair da educação agora, quando eu vou voltar a ganhar o que eu ganho aqui?”.
Escorpião	Bom, oportunidades e competitividade, eu acho que você tem muita oferta de trabalho. Pelo menos até agora, por exemplo, você tinha uma abertura de concursos regulares no estado e em alguns municípios. Está reduzindo, está voltando a ser contrato, que é uma situação mais complicada, depende de outras questões. Agora, é um salário. Eu gosto da rede pública, onde o salário é, em média, inclusive, mais alto que na rede privada. A maioria das escolas da rede privada paga o piso, e você fica muito inseguro se vai ser mantido para o ano que vem ou não. Tem relatos de vários amigos que são demitidos em dezembro para serem recontratados em fevereiro, para não receber tudo. Minha relação também com a escola privada, em termos de salário, foi muito ruim, eu cheguei a ficar 8 meses sem receber. [...]

	Em termos de condições de trabalho, são condições péssimas, muito ruins. Eu dependo de uma estrutura que eu crio, para passar um vídeo, para tocar uma música. Eu tenho que levar para a sala de aula 25 possibilidades, se eu quiser passar uma coisa assim, porque pode dar errado, pode faltar, pode quebrar. Então, as minhas condições de trabalho são muito ruins.
Sagitário	Triste realidade. Eu, então, fico em uma saia justa quando formo professores e meus alunos vêm “Professora, e aí? Como vai ser? Eu quero me casar, quero ter filhos. Com esse salário?”. É uma desvalorização econômica e social. Eu não posso tapar o sol com a peneira e falar que não. Até mesmo por conta do meu exemplo: para eu conseguir ter os rendimentos que eu tenho hoje, eu escalei o monte Everest, eu falo sempre isso. Eu amo a pedagogia, mas, é diferente de outras áreas, em que você sai da graduação com o salário que eu tenho hoje. Em algumas áreas o aluno sai da graduação com o salário que eu tenho hoje. Eu sei que são algumas áreas valorizadas e tudo mais. Na docência, é uma luta sem fim. Mas eu já sabia disso quando eu optei pela pedagogia, e por isso que eu vou reforçar aquela pergunta que você me fez, que me fez retomar isso. Porque eu entrei, eu pesquisei, conversei com pessoas da área que falaram “Olha, pedagogia não dá dinheiro, não. Mas, se você fizer mestrado e doutorado, dá”. [...] Então eu fiquei muito focada nisso, e isso é verdade.
Capricórnio	Eu acho que, assim, oportunidades, eu não sei. De vez em quando, dá a sensação de que estamos em um momento com muitas mudanças, e que eu não sei o que vai vir. Mas eu acho que as oportunidades acabam tendo, bastantes oportunidades, porque é um nicho muito grande de atuação. O professor na escola básica, que é universal, que é para todos [...] então tem que ter em muitos lugares [...] Mas é precário, no sentido de que você acaba trabalhando em vários lugares, não como aqui que é 40 horas DE, você acaba trabalhando em vários lugares, e várias instituições. Isso gera uma precariedade nesse trabalho.
Aquário	Sobre concurso público, que você está falando? Porque eu nunca dei aula em colégio particular, então realmente eu não sei nada sobre isso. Eu acredito que tem competitividade, sim. Porque, agora, principalmente para um Colégio Pedro II, [...], esses colégios que pagam melhor, tem uma competitividade. Eu estudei muito para passar no concurso. Então, é competitivo, sim. Pedro II, IFRJ, FAETEC, são bem competitivos, sim. O es-

	tado nem tanto, porque a prova é muito fácil, e a quantidade de exonerações diárias, dizem que são cerca de 8 exonerações diárias. [...]. Então tem uma rotatividade de professores.
Peixes	Pensando na escola pública, eu acho que as condições estão ruins e pioram. Tenho amigos em vários outros municípios do estado, que dizem a mesma coisa. A situação salarial em vários municípios, questão das condições de trabalho, cada vez piores (em termos materiais, e pessoais também), como as relações estão ficando mais preocupadas, com muitas cobranças. No estado, eu vejo muito isso, muitas cobranças da Secretaria de Educação, e a menor possibilidade de se adequar a certas cobranças, enfim. Ameaças. A direção sempre comenta conosco sobre algumas exigências que são feitas, que são algumas coisas bastante assustadoras. De hoje, por exemplo, por ter tido essa operação policial — alguns professores até foram, eu fui também, não sabia do que estava acontecendo — a Secretaria exigiu que mandassem fotos dos profissionais trabalhando, sabe? Para ter o controle, para saber se está tudo certo. Então, não importa o que aconteça, nós sempre temos que fazer. É bem assustador. Em termos de oportunidade, em relação aos concursos, eu não tenho visto acontecer na frequência que eu via quando estava na faculdade, ou recém-saída da faculdade, porque abriu muito concurso na época. Então, para a Educação Básica, na rede pública, pensando no Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, no estado, não, na região metropolitana, eu não vejo muito como eu via antes. Então, eu acho que a situação não está muito interessante nesse sentido. Tanto de oportunidade, como de condições de trabalho. Agora, o mercado é bastante competitivo para o professor. Umás áreas mais do que as outras. Os meus amigos de [disciplina da área de humanas] falam, nos concursos, do número de concorrentes, relações candidato-vaga gigantescas. Isso causa muita tensão. Eu estava aqui com uma amiga que é historiadora, e ela fala muito disso, dessa tensão, essa ansiedade que todo mundo vive. Que ainda não passou em um concurso e tenta, sente um desespero muito grande.

4.3.7 - Permanecer ou sair da Educação Básica, eis a questão

No intuito de entender, mais conclusivamente, por que se mantiveram atuantes na Educação Básica após a conclusão do mestrado e se pretendem (e em vista do quê) permanecer atuantes ainda na área de Educação, nessa mesma etapa de ensino (ou migrarem para outra área, ou outra etapa de ensino, ou, ainda, conciliarem a atuação na Educação Básica com outra atividade, não necessariamente educacional, ou com outra etapa de ensino), indagou-se aos 12 entrevistados sobre as suas atuais aspirações profissionais.

Diante das respostas, observou-se que:

- Cinco entrevistados (Touro, Leão, Virgem, Escorpião e Capricórnio) querem continuar trabalhando como professores da Educação Básica, sem vislumbrarem trabalhar em outra área (fora da Educação) ou em outra etapa de ensino. Desses cinco, três (Leão, Virgem e Capricórnio) trabalham em Colégio de Aplicação e explicitaram a importância de estarem nesse tipo de instituição para a decisão de permanecerem na Educação Básica; Touro concilia a rede pública com escolas da rede privada (de elite); e Escorpião visa ingressar em uma escola da rede federal;
- Cinco vislumbram, em algum momento, migrar para o Ensino Superior. Áries e Aquário, somente depois de se aposentarem (porque antes disso a migração, em termos financeiros, não compensa); Libra, que também trabalha em um Colégio de Aplicação, pensa em migrar, mas não por agora, talvez depois que fizer o doutorado; Gêmeos, que atua na rede privada, pensa em migrar quando essa migração lhe garantir o sustento (conforme sua resposta no Quadro 28); e Sagitário, que já atua parcialmente no Ensino Superior, pensa em migrar somente quando puder ter Dedicação Exclusiva na universidade em que já atua;

- Um (Câncer) pretende conciliar a Educação Básica com o Ensino Superior, por entender que são atuações que se alimentam mutuamente, que contribuem uma com a outra, mostrando preferência pela Educação Básica, caso tivesse de escolher entre as duas etapas de ensino;
- Um (Peixes) pretende se manter até passar em um concurso para um posto que tenha melhores condições de trabalho, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, mostrando preferência pela Educação Básica, caso consiga passar a atuar em uma escola nas condições de um Colégio de Aplicação, por exemplo.

Observou-se ainda que:

- Dos cinco que pretendem permanecer atuando exclusivamente na Educação Básica, quatro vivem em condições privilegiadas frente às condições vividas pela grandíssima maioria dos professores do país, e um se vê em situação condizente a disputar uma vaga que ofereça essas condições;
- Dos cinco que vislumbram um dia migrar para o Ensino Superior: nenhum se mostra insatisfeito com o trabalho nesta etapa de ensino, nem com urgência de fazer a migração; três já estão em fim de carreira (com mais de 20 anos na Educação Básica); um vê como projeto futuro, depois que estiver com mais experiência na Educação Básica; e outro pensa na migração definitiva não só por estar cansado de trabalhar em três lugares ao mesmo tempo, mas também porque a universidade, quando for possível a Dedicação Exclusiva, pagar-lhe-á mais;
- Dos dois cuja decisão dependerá mais das oportunidades que surgirem (pretendem prestar concurso para as duas etapas de ensino), ambos preferem a Educação Básica ao Ensino Superior.

Diante desse resultado, nota-se, entre os 12 entrevistados, que:

- em primeiro lugar, a atuação no Ensino Superior não se mostrou uma prioridade sequer depois de concluído o mestrado, somente prevalecendo, como mais uma opção, entre os que já completaram um ciclo de realização importante na Educação Básica e se veem em condições de concorrer a uma vaga em outra etapa de ensino, tendo em vista o título e a contribuição que podem dar a partir da experiência que tiveram na Educação Básica;
- em segundo lugar, embora prevaleça fortemente a preferência pela atuação na Educação Básica, a permanência nesta etapa de ensino, sobretudo após o mestrado, vê-se fortemente vinculada às satisfatórias condições de trabalho.

Assim sendo, é importante ressaltar que, embora essa realidade não reflita (retrate) a realidade mais ampla dos docentes da Educação Básica — que, como testemunhado pelos próprios entrevistados, enfrentam, em seu exercício profissional, uma vasta lista de precariedades —, ela concentra em si, consubstancia, sintetiza, no âmbito do magistério da Educação Básica, o que fora tratado no Capítulo 1 como as mudanças fundamentais no âmbito do trabalho e suas repercussões no magistério. Isso, porque, o que fora trazido pelos 12 entrevistados, quando analisado no conjunto de depoimentos, não é o retrato da realidade de cada um deles, individualizada, nem mesmo a de um grupo não localizado no tempo e no espaço, na história e na sociedade, mas o que fora trazido são tendências e elas não se contrapuseram às tendências apontadas pelos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa.

Quer dizer, o que fora detectado em plano “macro” fora também, como é de se esperar, confirmado em plano “micro”. E, muito sinteticamente falando, a hipótese levantada nesta pesquisa se confirma — a de que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente, assim como ter maior competitividade (“empregabili-

dade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente para atuar como pesquisador e docente de Nível Superior. Pois, de fato: as lacunas deixadas pela formação inicial dos docentes em geral foram admitidas; o mestrado foi avaliado como altamente contributivo para a atuação profissional na Educação Básica (portanto, preenchendo lacunas de formação importantes); foi procurado em vista disso, mas também, com bastante força, para aumento da “empregabilidade” (e para melhora das condições de trabalho, incluindo aumento salarial), dentro da Educação Básica, sendo a atuação no Ensino Superior vista como mais uma possibilidade, e não como prioridade.

As respostas dos 12 entrevistados a respeito de suas aspirações profissionais encontram-se no Quadro 32, a seguir.

Quadro 32 – Aspirações profissionais dos 12 entrevistados

Entrevistado	Resposta
Áries	Então, eu não sei. [...] Pretendo me manter na educação. Se eu vou ficar na rede federal muito tempo? Não sei. A escola me dá a possibilidade de eu trabalhar na pós-graduação, eu pensei nisso também. Mas as condições são muito complexas. Porque você tem que dar 10 horas da aula na pós-graduação, ter cinco orientandos, e ainda dar 10 horas de aula na Educação Básica [...] é muito cansativo, seu tempo fica muito corrido, fico pensando. [...] Eu e minha família estamos considerando mudar de cidade, meu filho está estudando em outra cidade, então estamos considerando ir para lá. Talvez eu possa trabalhar no Nível Superior lá... Mas isso não vai ser por agora. Eu ainda tenho algum tempo, até poder me aposentar. Porque eu ainda não pedi aposentadoria, eu estou averbando o tempo que eu trouxe do INSS.
Touro	Pretendo, sem dúvida, me manter na educação. Eu estou realizada. Assim, hoje, eu estou bem fazendo o que eu estou fazendo. Eu quero continuar sempre que possível estudando, melhorando ainda mais meu aspecto profissional, e me aprofundando nas discussões, para poder dar uma aula melhor [...]. Enfim, cada vez mais aprimorando para a qualidade da educação mesmo. Eu não me vejo saindo da educação. [...] Não me vejo saindo da Educação Básica ainda, não. Não me vejo. Eu quero continuar na Educação Básica.

Gêmeos	Agora eu quero fazer o doutorado. Não passei, de novo, nessa seleção do doutorado da [...], não vou mais tentar para lá. Eu acho que eu vou tentar para a [...], voltar. Então a minha aspiração é fazer uma pesquisa sobre a realidade de [...]. [...] E aí eu acho que é a hora de fazer uma transição para a sala de aula de Ensino Superior, não sei ainda. Não me sinto mais tão confortável dando aula de [...], eu queria fazer outras discussões. Não que eu não tenha espaço para fazer, há espaço, mas é que essas outras discussões não são protagonistas na escola. Os conteúdos ainda protagonizam. Agora, nessa atual conjuntura, eu estou muito preocupada com que está em sala de aula na Educação Básica. Por conta da movimentação da sociedade civil organizada em grupos de pais reunidos em torno da Escola sem Partido. Então eu não sei se eu vou conseguir durar. Porque eu não vou deixar de dar aula relacionando a sala de aula com a realidade. Que, na verdade, o que o “Escola sem Partido” propõe é que você desvincule sala de aula da realidade, é impossível fazer isso.
Câncer	Sim. Agora, sem dúvidas, sou professora. É a profissão que eu vou ter até quando eu puder. Meus planos: tenho feito alguns concursos na área da educação, para o 1.º segmento e professor substituto, universitário. A minha intenção mesmo seria trabalhar nos dois. Porque eu acho que em um você pensa, e reelabora a sua atuação, e, no outro, você atua. Eu acho que se complementam. Não só falar como fazer, mas fazer, falar como, refazer. Eu acho que é uma dialética. Isso que deveria ser. Esse é meu plano. Continuar, e tentar, efetivamente, entrar em um desses dois, e continuar na Educação Básica. Eu prefiro a Educação Básica.
Leão	O CAP sacramentou essa escolha de vida, mesmo. Não tenho dúvidas. [...] É a carreira que todo professor de Educação Básica tinha que ter, sabe? Não vejo como uma carreira privilegiada, eu vejo como um horizonte de possibilidades de ainda construir uma docência de Educação Básica, de fato, consistente, sabe? Profissional.
Virgem	As minhas aspirações profissionais... eu não tenho muitas. Eu quero continuar no CAP, não pretendo sair, não tenho vontade de mudar de emprego. Eu gosto muito de trabalhar no CAP, gosto muito de trabalhar onde eu trabalho. A minha aspiração é o doutorado. [...] Não tenho nenhuma vontade de sair da Edu-

	cação Básica, nenhuma. Pelo menos não por enquanto.
Libra	Fazer a seleção para o doutorado este ano. Agora que eu tenho uma pergunta, um problema bem definido, que sei o que eu quero pesquisar. Fazer o doutorado, continuar no CAP. E, futuramente, não tenho pressa para isso, fazer concurso para o Ensino Superior, para trabalhar na área de educação. [...] assim, por uma questão de estabilidade, eu só largaria o CAP se fosse para ir para outro concurso público. Então, meu objetivo de carreira seria fazer outro concurso, para o Ensino Superior, na área de educação.
Escorpião	O que eu gostaria, o ideal, idealmente, é dar aula no IFRJ, ou no Colégio Pedro II. Minha aspiração é ser um professor de carreira federal. [...] na parte de Ensino Médio, não na parte de graduação. Não penso em atuar no Nível Superior. Não gosto das polêmicas, das questões que aparecem, acho chato, acho desagradável. As brigas de vaidade, que também existem na rede estadual, mas são piores, mais ridículas, e me dão mais raiva na graduação.
Sagitário	As minhas aspirações profissionais continuam. Tem a ver com atuar lá na graduação, onde eu já atuo, depois na pós-graduação. Tem mestrado lá. [...] Mas, para isso, eu tenho que fazer o dever de casa. Porque tem que publicar, tem que fazer, tem que acontecer. Algo que para alguém com duas matrículas fica muito [...] Pretendo me manter na educação, não abro mão. Agora, na Educação Básica, até quando eu não tiver a Dedicação Exclusiva na graduação.
Capricórnio	Eu desejo continuar no CAP. Acho que eu desejo, acho que mais um ano, assim, fazer o pós-doc. Mas eu desejo continuar no CAP, desenvolver meus projetos de ensino, de pesquisa. Eu estou feliz no CAP, eu quero continuar na escola.
Aquário	Eu considero que eu já cheguei no ápice da minha carreira, dentro da Educação Básica. Eu já cheguei aonde eu gostaria de chegar. Então não pretendo sair. Principalmente porque, onde eu estou, a carreira acadêmica, financeiramente, não me interessa, porque eu terei duas aposentadorias, e estou quase me aposentando, daqui a quatro ou cinco anos, se não mexerem muito. Então, tenho uma aposentadoria especial, que é um direito que eu considero importante. E, financeiramente, não vale a pena uma

	carreira federal, para mim, nesse momento. Porque a aposentadoria é pelo teto do INSS, que hoje está em 5 mil 800 e poucos. Então, não vale a pena, para mim, esse tipo de aposentadoria nesse momento, eu teria que abrir mão das duas aposentadorias. Então, nem IFRJ, nem Colégio Pedro II me interessam mais, nesse momento, enquanto eu não me aposentar. [...] E Ensino Superior, também não. A carreira universitária não me interessa porque também a aposentadoria deles é pelo teto do INSS. Não tem mais a aposentadoria especial. Como eu não estou em início de carreira [...] vários colegas que estão em início de carreira, e que fizeram mestrado e doutorado comigo [...] aí é outra trajetória. A minha trajetória, eu acho, tem uma peculiaridade, por conta da minha idade, do meu perfil profissional até agora, já estou quase me aposentando [...] estou no final de duas carreiras. Então, eu pretendo me aposentar e, quem sabe, então, aí fazer um outro concurso para o Ensino Superior. É o que eu penso no momento.
Peixes	Por enquanto, continuar na Educação Básica, continuar nessas escolas nas quais eu venho trabalhando. Fazer esse doutorado e, ao longo do doutorado, caso abram concursos, de professor substituto, por exemplo, tanto em Educação Básica quanto, enfim, em universidade, Nível Superior, tentar esses concursos. Eu acho que está chegando a hora de tentar enveredar por esse caminho. Mas pretendo, sim, me manter na educação. Agora, na Educação Básica, vai depender de que oportunidade vai surgir. Se fosse oportunidade em um Colégio de Aplicação, por exemplo, a situação seria diferente. Eu acho que eu estaria mais interessada em uma oportunidade dessas do que no ambiente acadêmico, universitário de fato. Embora os Colégios de Aplicação sejam relacionados [...] A área acadêmica é também um interesse, de alguma forma. Penso em Educação Brasileira, por exemplo, que é uma disciplina de que eu gosto bastante. Pensando nas disciplinas que eu tive durante a graduação, e que foram disciplinas que achei interessantes, [...]

Por fim, destacou-se, dos currículos Lattes e das respostas dos entrevistados, informação sobre o ingresso ou a pretensão de ingressar no doutorado ou, ainda sobre, já terem concluído o curso. Conforme consta do Quadro 33, adiante:

- Cinco fizeram o doutorado: quatro em Educação; e um na disciplina que leciona;
- Um está fazendo doutorado em Educação;
- Quatro pretendem fazer doutorado: três na modalidade acadêmica, em Educação; e um na modalidade profissional, em Educação.

Diante desse resultado, vê-se que, entre os 12 entrevistados, a metade que ainda não ingressou no doutorado pretende fazê-lo, tendo somente um expressado o desejo de fazer o doutorado profissional.

Quadro 33 – Quais entrevistados fizeram, estão fazendo, ou pretendem fazer o doutorado

Entrevistado	Doutorado
Áries	Fez (em Educação).
Touro	Fez (em Educação).
Gêmeos	Pretende fazer (em Educação).
Câncer	Pretende fazer (em Educação).
Leão	Está fazendo (em Educação).
Virgem	Pretende fazer em 2019 (em Educação).
Libra	Pretende fazer em 2019 (em Educação).
Escorpião	Pretende fazer o doutorado profissional (em Educação).
Sagitário	Fez (em Educação).
Capricórnio	Fez (em Educação).
Aquário	Fez (na disciplina de formação).
Peixes	Está fazendo (em Educação).

No bloco “Depois do mestrado” (item 4.3), que se encerra aqui, viu-se que, entre os 12 entrevistados:

- Foi apresentada uma gama diversificada de contribuições do mestrado ao âmbito profissional. Mas, apesar disso, é possível reconhecer que, no grupo, prevalecem como “legado” do mestrado: o aumento da “empregabilidade” e o aperfeiçoamento da capacidade de escrita e do exercício profissional. Fazendo com que esse resultado também corrobore — uma parte da hipótese trazida por esta pesquisa — que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente à atuação como pesquisador(a) e docente de Nível Superior;
- Prevalece fortemente a visão de que o mestrado acadêmico é, sim, uma formação importante para a atuação profissional como professor da Educação Básica — e de que a dimensão prática da docência não se restringe ao ensino das disciplinas, mas compreende a inserção da atividade educativa formal no contexto mais amplo —, assim como prevalece como contribuição da formação no mestrado para o exercício da docência na Educação Básica: uma atitude mais “científica”, uma abordagem mais “científica” (curiosa, questionadora, analítica, reflexiva) da realidade; e um embasamento teórico mais consistente (que explica práticas e melhora a prática). Resultado que também corrobora a parte da hipótese levantada por esta pesquisa que considera que não se busca o mestrado prioritariamente com vistas à atuação no Nível Superior;
- Ainda que a realização alcançada pelo trabalho continue tendo alguma expressividade na decisão pela Educação Básica após a conclusão do mestrado (1/3 dos 12 entrevistados), ainda assim, prevalecem fatores mais “objetivos” nessa decisão. Isso, por-

que: quatro disseram que se mantêm pelas condições “privilegiadas” que alcançaram (sendo que dois desses ainda fazem ressalvas: um deixaria se estivesse em outras condições, e outro deixaria pelo menos a sala de aula); mais dois não mostram exatamente preferência, permanecendo apenas por uma questão de oportunidade de emprego; e ainda mais dois (formando uma maioria de oito), que, apesar de gostarem, só não deixam a Educação Básica por não terem como se sustentar sem ela. O confronto desse resultado com outros obtidos ao longo da pesquisa, formam uma síntese que revela que embora a atuação na Educação Básica aconteça majoritariamente por desejo, por convicção, esse desejo e essa convicção, muitas vezes, podem acabar rendidos pela precariedade das condições de trabalho, praticamente forçando os professores a buscarem outras alternativas de bem-estar (nem sempre realização) e de sustento, o que não exclui o Ensino Superior.

- Considerando a relação entre plano de carreira, mestrado e salário, ainda que metade tivesse plano de carreira enquanto trabalhava, somente três o tiveram como *motivação* para fazer o mestrado, tendo em vista considerarem o aumento salarial como significativo. No entanto, a quase totalidade dos seis teve em mente o aumento salarial que o título poderia lhes proporcionar. Para a outra metade que não seria, de antemão, contemplada por um plano de carreira, três já apresentavam preocupações com a questão da “empregabilidade” a ser alcançada com o mestrado (dois preocupavam-se com aumentar o salário; e um com, ao menos, ter salário). E 11 (a quase totalidade) acharam significativo o ganho financeiro (ainda que não imediato) proporcionado pelo título de mestre. Donde se conclui que o fator financeiro “pesou” tanto na decisão de fazer o mestrado (para 8 de 12), como para a permanência na Educação Básica (11 de 12);
- A relação interpessoal, ainda que não tenha funcionado como fator exatamente “positivo”, relevante, também não se mostrou

relevante como fator “negativo”, que poderia chegar a contribuir, sobretudo em contextos onde há poucos professores com mestrado, para a saída de professores (com mestrado) da Educação Básica. (Dos três que apontaram passar por algum desconforto, por alguma dificuldade, nenhum colocou ter sido algo muito sofrido ou muito difícil de contornar/superar);

- A grande maioria se sente em situação laboral bem mais favorável que a que vive a maioria do professorado da Educação Básica (pelo menos do estado do Rio de Janeiro) — situação essa, pelo que foi mostrado na própria pesquisa, está claramente vinculada à formação, à titulação obtida (ao mestrado). E a minoria (de dois) que não se sente assim, condiciona a permanência na Educação Básica à melhora das próprias condições de trabalho dentro dela, ou seja, em não ocorrendo, ainda que nutra alguma preferência por esta etapa de ensino, migraria para outra ou conciliaria com outra;
- A atuação no Ensino Superior não se mostrou uma prioridade, sequer depois de concluído o mestrado, somente prevalecendo, como mais uma opção, entre os que já completaram um ciclo de realização importante na Educação Básica e se veem em condições de concorrer a uma vaga em outra etapa de ensino, tendo em vista o título e a contribuição que podem dar a partir da experiência que tiveram na Educação Básica;
- Embora prevaleça fortemente a preferência pela atuação na Educação Básica, a permanência nesta etapa de ensino, sobretudo após o mestrado, vê-se fortemente vinculada às satisfatórias condições de trabalho;
- A metade que ainda não ingressou no doutorado pretende fazê-lo, tendo somente um expressado o desejo de fazer o doutorado profissional.

Considerações Finais

Como foi visto ao longo deste trabalho, a crise do capitalismo na década de 1970 ensejou, ante a necessidade de se investir menos e reaver os lucros, uma nova estratégia de exploração do trabalho, chamada de flexibilização. O novo cenário produtivo tornou-se propício para o desenvolvimento de novas tecnologias e para a contratação de trabalhadores com um perfil multifuncional e “mais qualificado”, fosse para dar conta de mais de um setor, fosse para migrar para outro, caso a produção disso necessitasse, configurando um novo arranjo social, mundialmente propalado como Sociedade do Conhecimento, e cuja tônica é a importância de se preparar (aprender) para viver bem sob a nova condição: a da primazia do conhecimento, da informação e da tecnologia no setor produtivo e de serviços (no mercado de trabalho).

Para dar conta, então, da produção, a pauta da flexibilização precisou adentrar a legislação trabalhista e a normatividade no setor educacional, marcando sobremaneira o ideário prevalente na contemporaneidade. Foi preciso ajustar, à maneira “flexível”, ou “flexibilizar”, tanto as leis de contratação do trabalhador, como o modo de formá-lo para o trabalho. E isso, diferentemente do que se propalou que aconteceria, não se constituiu um benefício para todos, mas beneficiou somente uma parcela muito reduzida de trabalhadores, sobretudo de desenvolvedores de tecnologia e de gerenciadores, e precarizou ainda mais o trabalho *social, complexo e combinado* (ANTUNES, 2013), criador de valor.

Isso, porque a tecnologia, nessa conjuntura, foi desenvolvida (e continua sendo) para baixar custos e gerar lucro, aumentando o desemprego e tornando o trabalho vivo não exatamente dispensável, mas cada vez menos custoso na produção de valor: tornando-o terceirizado (empobrecido de direitos) ou informal. “Para todos”, mesmo, somente a condição permanente de instabilidade, de insegurança, de desvinculação a coletivos de trabalhadores e de brutal concorrência.

No âmbito da educação, sobretudo a partir da década de 1990, a flexibilização adentrou o Brasil travestida de “competências” (no

plural mesmo). A nova terminologia teve forte presença nas recomendações feitas por organismos internacionais e na própria normatividade educacional do país. Uma terminologia — competências — que chegou como substitutiva da noção de qualificação profissional, sob o argumento de ser mais ampliada e capaz de dar conta do novo tipo de trabalho, segundo esse ponto de vista, mais intelectual e “desmaterializado”, e que exigiria, não apenas qualificação profissional, mas também uma série de habilidades pessoais, comportamentais, relacionais.

Não à toa, a valorização dos aspectos mais pessoais, comportamentais, relacionais seguiu acompanhada de uma desvalorização subliminar (menos evidente) da qualificação profissional (do “saber” e do “saber-fazer” ou do “propedêutico” e do “técnico”) quando, por exemplo, no Relatório Delors, publicado pela Unesco em 1996, disse-se que a capacidade de julgar não é necessariamente algo reservado a pessoas de altos estudos e que conteúdos de formação não são dedutíveis de capacidades e aptidões requeridas (no âmbito do trabalho). Ou seja, estabeleceu-se um impasse: recomenda-se uma formação baseada em competências, que extrapolaria a qualificação profissional (formação até então oferecida), tendo em vista esta última ser “rígida”, “pouco relacional”, “conteudista” (que só leva em conta o “saber”, ou é “pouco prática”, quando de conteúdo propedêutico; que só leva em conta o “saber-fazer”, ou é “apenas prática”, quando de conteúdo profissionalizante), ao mesmo tempo que se diz que os conteúdos de formação não são dedutíveis daquilo que se requer (como formação que qualifique para a atuação no mercado de trabalho).

Assim, o trabalhador, seja o formado ainda no velho molde (conteudista), seja o que se forma no novo molde (baseado em competências), já que nenhuma formação lhe garante a competência exigida, vê-se sem um “norte”, quase à deriva, em busca da qualificação que o faça “empregável”, ou, ao menos, “remunerável” em uma conjuntura onde o desemprego se torna exponencial. E desse “impasse” — do *“não serve apenas essa formação, é preciso algo a mais, mas esse algo a mais não diz exatamente o que é em termos de conteúdo de formação”*, erige-se um mercado formativo com um produto também não

muito claro (nem propedêutico nem técnico), cujo argumento de venda é ser “aquilo que o mercado exige e tem mais probabilidade de absorver”: capacidade de atuar “na prática”.

O que, de fato, acontece na tão enaltecida “Sociedade do Conhecimento” é o que, com o aporte de Salm (1980) e Frigotto (1984), bem explica Ciavatta (2009, p. 22):

O aperfeiçoamento da produção mediante o uso de novas tecnologias é comumente apresentado como necessário, dada a escassez de mão-de-obra qualificada, o que justificaria o investimento na formação de mão de obra especializada e de quadros técnicos. Mas a evolução do processo produtivo mostra que com a introdução do progresso técnico, das chamadas tecnologias de ponta, não ocorre a demanda geral de maior qualificação da força de trabalho. O que existe é a tendência à demanda de um corpo coletivo de trabalho nivelado por baixo ou de menor qualificação, mediante a simplificação da maior parte do processo de trabalho. Complementarmente, há a transformação ou a extinção de certos postos de trabalho e a especialização de outros.

Além disso, no Brasil, a exigência da formação docente de Nível Superior (graduação) para a atuação na Educação Básica é muito recente (a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), e essa formação se dá de modo fragmentado (em licenciaturas que variam em áreas disciplinares e segmentos de ensino), não contando os professores da Educação Básica com uma base comum formativa. Essa situação enseja uma disputa sobre onde, quando e como deve ser realizada a formação desses profissionais e, sobretudo, a quem cabe essa tarefa, fomentando ainda mais o mercado formativo — sobretudo porque o Ensino Superior privado representa cerca de 88% do ensino desse Nível no Brasil. Vale lembrar que, no caminho inverso da grande maioria das empresas, o ensino privado atravessou a recente crise (investiu, intensificou processos de consolidação) e levou a indústria aca-

dêmica ao topo da lista dos mercados mais promissores e rentáveis do país.

Como bem captou Gentili (1998), finda a promessa do pleno emprego, vivida até a crise de 1970, nos países capitalistas centrais, aos poucos passou a marcar o discurso dos organismos internacionais uma lógica educacional de teor privatista, com ênfase em capacidades e competências (flexíveis) que cada pessoa deve adquirir para atingir uma melhor posição (uma melhor “empregabilidade”) em um mercado de trabalho, onde não há — admite-se, ainda que nem sempre abertamente —, forçosa, estrutural ou, ainda, “endemicamente”, espaço para todos.

Nessa conjuntura, um fenômeno chamou a atenção: o crescimento significativo do número de docentes com mestrado na Educação Básica. Principalmente, depois de se observar que, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, fala-se: em repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas (a de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho); e que a estrutura de regulamentação profissional prejudica o reconhecimento de formações inovadoras, dando primazia ao diploma sobre a competência. O que impinge mais responsabilidade ao professor e, ao mesmo tempo, acaba pondo em questão a força do seu diploma, como se o documento perdesse a condição de atestado de competência alcançada por meio de uma boa (adequada) formação. Quer dizer, se o diploma tem pouco valor, porque não atesta uma formação baseada em competências, o professor para formar, por sua vez, os alunos, com base nas competências (nova exigência do mercado de trabalho), precisa buscar mais formação, porque, afinal, é “incompetente”, não sabe como articular os diferentes saberes escolares com a “nova” prática social.

Em seguida, constatou-se não se ter consolidado uma produção acadêmica voltada a entender o fenômeno, ou, em linhas gerais: com que objetivos os docentes da Educação Básica buscam o mestrado

do; as motivações que os impelem a essa busca; e por que esses profissionais se mantêm atuantes na mesma etapa de ensino.

Ante a conjuntura explicitada, vislumbrou-se, pois, como hipótese, que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a:

- preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente;
- ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica (campo maior de emprego que a Educação Superior), e não somente para a atuação no Nível Superior.

Optou-se por estudar o fenômeno a partir dos egressos de três programas de pós-graduação em Educação (um público federal, um público estadual e um comunitário) situados no estado — PPGE da UFRJ; ProPEd da Uerj; e PPGE da PUC-Rio — haja vista: em primeiro lugar, o mestrado acadêmico ser bem mais antigo que o mestrado profissional, e não ser ele, segundo a normatividade que o baliza até então, voltado para a atuação fora do Nível Superior; em segundo lugar, o mestrado acadêmico em Educação ser muito procurado pelos professores da Educação Básica; e, em terceiro lugar, ter havido um aumento significativo de programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, onde seria viável o desenvolvimento da pesquisa. E, para que o fator tempo contribuísse para uma boa consistência na análise, trabalhou-se com uma década: 2007-2016.

Partiu-se do entendimento de que, embora nenhum objeto de investigação no âmbito social seja estanque, o movimento que lhe é constitutivo não impede que as concepções teóricas e científicas deem conta de conhecê-lo, que produzam um conhecimento verdadeiro a seu respeito. Isso, porque, entende-se também, que o conhecimento verdadeiro não é o “retrato” da realidade, mas a captação de suas leis,

regularidades, categorias (que, inclusive, continuam a vigor durante o processo de mudança), aquilo que permite compreender os rumos da realidade, inferir tendências, “úteis”, necessárias para a vida sob a condição humana, para a relação que os seres humanos travam com o mundo. Quer dizer, entende-se que a verdade, embora não seja absoluta, mas relativa, porque histórica, é, sim, possível quando entendida como aquela que não extrapola a relação dos seres humanos (seres cognoscentes) com o mundo, quando não se discute “verdade” como algo de existência independente, fora dessa relação.

Desse modo, tal como concebe o materialismo histórico-dialético, buscou-se, ante o fenômeno recente do aumento significativo de professores com mestrado na Educação Básica, captar suas regularidades (suas leis), suas determinações (e dinâmica), sem perder de vista o que explica Ciavatta (2009):

[...] o presente é [...] o momento de um processo histórico não concluído, aberto, suscetível de ser potencializado em sua própria objetividade, à qual pertencem as práticas sociais com capacidade de imprimir direção aos processos sociais [orelha do livro].

Para isso, conforme explicitado no Capítulo 2, algumas perguntas nortearam a investigação. Foram elas:

- a) Com que objetivos docentes da Educação Básica buscam o mestrado acadêmico e quais motivações os impelem a essa busca?
- b) Tais objetivos condizem com o(s) preceituado(s) na documentação balizadora desse tipo de pós-graduação no Brasil?
- c) Os objetivos dos egressos que permanecem na Educação Básica são alcançados?
- d) O que, na visão dos egressos, contribuiu/interferiu, enquanto faziam a pós-graduação, para o alcance ou para o não-alcance dos seus objetivos?

Diante do resultado obtido, pôde-se inferir, como conclusão “mais geral”:

- Que, tendo havido, entre os egressos dos PPGes estudados, no período de uma década (2007-2016), uma prevalência expressiva da graduação feita em instituição pública (408 graduações frente a 141 cursadas em instituições privadas), e que todos os 12 egressos entrevistados se graduaram em universidade pública, a formação na universidade pública, pelo menos no período estudado, pareceu um fator bastante importante para o ingresso dos professores da Educação Básica no mestrado, sobretudo considerando que o número de instituições públicas corresponde a apenas 12% das instituições de Ensino Superior no Brasil;
- Além disso, que ingressam mais no mestrado acadêmico em Educação os professores que se graduam em Pedagogia ou fazem licenciatura na área de humanas.

Já como conclusão mais restrita aos 12 professores entrevistados:

- a) Em relação aos objetivos com que docentes da Educação Básica buscam o mestrado acadêmico e quais motivações os impelem a essa busca:**

A carreira docente, antes do mestrado, foi seguida desejosamente, não havendo pretensão manifesta de deixar a docência, e que a atuação na Educação Básica se deu, majoritariamente, por convicção, por identificação com aquilo que o trabalho nessa etapa de ensino possibilita — mesmo que aquilo que a Educação Básica possibilite seja a experiência necessária para uma boa atuação no Ensino Superior —, e não como uma atuação pela impossibilidade de migrar para outra etapa de ensino.

Como *motivação* para fazer o mestrado, prevaleceram as questões relativas ao exercício profissional do professor na atualidade. Tendo menor representatividade (como fator motivador) a proximidade com pesquisa desde a graduação e um plano de carreira. Até porque poucos tinham plano de carreira que lhes desse aumento que considerassem significativo. No entanto, o fator financeiro “pesou” tanto na decisão de fazer o mestrado, como para a permanência na Educação Básica.

Como *objetivo* a ser alcançado com o curso, pode-se dizer que a melhoria das próprias condições de trabalho (aumento da “empregabilidade”, aumento salarial) concorreu fortemente com o objetivo de aprofundamento/ampliação/sistematização dos estudos. E que, ainda que a atuação no Ensino Superior tenha tido alguma representatividade como objetivo a ser alcançado com o mestrado, ela apareceu mais como um aumento de “empregabilidade” que propriamente como um desejo devido à especificidade do tipo de ensino/trabalho (no caso de Nível Superior).

O mestrado profissional concorreu muito pouco, quase inexpressivamente, com o mestrado acadêmico, não sendo objeto de muita rejeição e críticas, talvez por ele ser relativamente novo e pouco conhecido, o que pode indicar uma reconfiguração na procura pelo mestrado nos próximos anos.

b) Em relação a haver correspondência entre os objetivos com que os egressos procuram o mestrado acadêmico e os objetivos preceituados na documentação balizadora desse tipo de pós-graduação no Brasil:

O mestrado *acadêmico* ainda é balizado pelo Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, do antigo Conselho Federal de Educação. Segundo o documento, a pós-graduação *stricto sensu* (‘acadêmica’, uma vez que ainda não existia a ‘profissional’) destina-se à “formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (CAPES, 1965). Como dito anteriormente, a propósito dos objetivos com que os

docentes entrevistados procuraram o mestrado acadêmico, a atuação no Ensino Superior não se mostrou propriamente um desejo pela especificidade do tipo de ensino/trabalho, mas um aumento de “empregabilidade”, uma outra chance de emprego.

c) Quanto aos objetivos dos egressos que permanecem na Educação Básica serem alcançados com o mestrado acadêmico:

Sim, os objetivos são alcançados, tendo em vista prevalecer como “legado” dessa formação: o aumento da “empregabilidade”, o aperfeiçoamento da capacidade de escrita e do exercício profissional. Praticamente todos os entrevistados conseguiram postos de trabalho mais bem remunerados e, no geral, com melhores condições de trabalho por causa do mestrado; e, os poucos que ainda não conseguiram o posto que desejam se veem com possibilidade de conseguir.

d) Quanto ao que, na visão dos egressos contribuiu/interferiu, enquanto faziam a pós-graduação, para o alcance ou para o não-alcance dos seus objetivos:

Prevaleceram como dificuldades: a impossibilidade de ter licença ou redução de carga horária no trabalho, junto da expectativa ou praticamente exigência por parte dos professores dos PPGs, de que os mestrandos não trabalhassem enquanto faziam a pós-graduação; e o distanciamento dos professores das questões mais concretas da realidade brasileira.

Quanto à **hipótese** levantada pela pesquisa — de que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente e a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente para a atuação no Nível Superior — considera-se que ela se comprova.

A seguir, os motivos.

Ainda que tenha prevalecido, entre os 12 entrevistados, uma avaliação positiva da formação que tiveram antes do mestrado, é importante ter em conta dois fatores. Em primeiro lugar, que todos os entrevistados cursaram a graduação em universidades públicas, e que as universidades públicas são as que mais se destacam, no país e fora dele (internacionalmente), pela sua qualidade. Ou seja, ainda que o resultado tenha sido, de um modo geral, satisfatório, houve críticas direcionadas a ela, pertinentes — porque de profissionais que atuam na área a partir dessa formação —, e elas se voltaram para o que há de melhor em termos de graduação no país. Em segundo lugar, o número de instituições de Ensino Superior públicas no Brasil é exponencialmente inferior ao número de instituições privadas. Desse modo, o resultado “satisfatório” em relação à formação que tiveram na graduação não exprime a realidade mais ampla de formação alcançada nessa etapa de ensino no Brasil. Fazendo com que esse resultado possa indicar somente a realidade de um grupo bem reduzido (em condições similares às dos 559 egressos, cuja grande maioria se graduou em instituição pública de ensino; ou, ainda, em condições similares às dos 12 entrevistados, que na totalidade estudaram em instituições públicas de Ensino Superior e cuja maioria, de nove professores, cursou a maior parte da Educação Básica em escola privada).

Ademais essa interpretação ganha mais consistência ao se observar o que traz o Censo da Educação Superior publicado pelo Inep em 2007, ano em que parte dos egressos desta pesquisa iniciava o mestrado. O documento mostra que, naquele ano, do total de 2.281 instituições de Educação Superior, 89% pertenciam à iniciativa privada. E, passados 10 anos, a situação praticamente não mudou. Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, do total de 2.448 instituições de Educação Superior, 88% pertenciam à iniciativa privada.

Quer dizer, a visão “satisfatória” sobre a formação inicial expressa pelos 12 entrevistados provavelmente não se faz majoritária entre aqueles que tentam ingressar no mestrado e não conseguem. Ainda que um dado não totalmente levantado pela pesquisa, há uma forte

concorrência para a entrada no mestrado. Sabe-se, por exemplo, que a seleção para o mestrado do PPGE da PUC-Rio: em 2018, teve 350 candidatos e 19 aprovados; e, em 2019, 293 candidatos e 22 aprovados.

Some-se ainda que, entre os 12 entrevistados, prevaleceu o entendimento de que há, sim, um despreparo formativo “gerador” da incompetência dos professores.

As críticas feitas à graduação para formação de professores podem ser assim sucintamente descritas: (1) os cursos não preenchem as lacunas deixadas pela formação escolar; (2) há um alastramento de cursos oferecidos por instituições privadas, geralmente de pouca consistência teórica; (3) os cursos são desconectados do currículo e da prática escolar.

Quanto a ter maior competitividade (“empregabilidade”) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica, e não somente para a atuação no Nível Superior — a segunda parte da hipótese —, considera-se que ela também foi confirmada.

A seguir, os motivos.

A saída momentânea do magistério por parte de três professores, antes do mestrado, deu-se exatamente pelas adversas condições de trabalho às quais estavam submetidos, e não por não se identificarem com a profissão, quer dizer, deu-se pela incompatibilidade com a profissão tal como ela vem se concretizando no país na contemporaneidade, e o aumento da “empregabilidade” (para gozar de melhores condições de trabalho) apareceu como um dos principais objetivos na procura pelo mestrado.

Além disso, como já dito anteriormente, a atuação no Ensino Superior, além de baixa representatividade entre os entrevistados, figurou-se mais como um aumento da “empregabilidade” (mais uma chance de emprego) que propriamente como um interesse na especificidade do trabalho nesta etapa de ensino.

No entanto, quanto à permanência dos professores na Educação Básica após o mestrado, constatou-se entre os 12 entrevistados alguns pontos importantes, que se seguem.

Prevaleceu fortemente a visão de que o mestrado acadêmico é, sim, uma formação importante para a atuação profissional como professor da Educação Básica — e de que a dimensão prática da docência não se restringe ao ensino das disciplinas, mas engloba a inserção da atividade educativa formal no contexto mais amplo. Ou seja, a formação alcançada com o mestrado, de certo modo, contribuiria para a permanência dos professores na mesma etapa de ensino.

A grande maioria se sente (e efetivamente está) em situação laboral bem mais favorável que a que vive a maioria do professorado da Educação Básica (pelo menos do estado do Rio de Janeiro) — situação essa, pelo que foi mostrado na própria pesquisa, está claramente vinculada à formação, à titulação obtida (ao mestrado). E a pequena minoria que não se sente assim condiciona a permanência na Educação Básica à melhora das próprias condições de trabalho dentro dela, ou seja, em não ocorrendo, ainda que nutra alguma preferência por essa etapa de ensino, migraria para outra ou conciliaria com outra. Quer dizer, embora a atuação na Educação Básica aconteça majoritariamente por desejo, por convicção, esse desejo e essa convicção, muitas vezes, podem acabar rendidos pela precariedade das condições de trabalho, praticamente forçando os professores a buscarem outras alternativas de bem-estar (nem sempre realização) e de sustento, o que não exclui o Ensino Superior.

A atuação no Ensino Superior não se mostrou mesmo uma prioridade, sequer depois de concluído o mestrado, somente prevalecendo, como mais uma opção, entre os que já completaram um ciclo de realização importante na Educação Básica e se veem em condições de concorrer a uma vaga em outra etapa de ensino, tendo em vista o título e a contribuição que podem dar a partir da experiência que tiveram na Educação Básica.

Ainda quanto à confirmação da hipótese, é importante repetir que, embora a realidade dos 12 entrevistados não reflita (retrate) a realidade mais ampla dos docentes da Educação Básica — que, como testemunhado pelos próprios entrevistados, enfrentam, em seu exercício profissional, uma vasta lista de precariedades —, ela concentra em si,

consubstancia, sintetiza, no âmbito do magistério da Educação Básica, conforme os resultados apresentados, o que fora tratado no Capítulo 1 como as mudanças fundamentais no âmbito do trabalho e suas repercussões no magistério. Isso, porque o que fora trazido pelos 12 entrevistados, quando analisado no conjunto de depoimentos, não é o retrato da realidade de cada um deles, individualizada, nem mesmo a de um grupo não localizado no tempo e no espaço, na história e na sociedade, mas o que fora trazido são tendências e elas não se contrapuseram às tendências apontadas pelos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa. Quer dizer, o que fora detectado, em plano “macro”, fora também, como é de se esperar, confirmado, em plano “micro”.

Diante disso, vale ainda citar a título de conclusão, outros achados da pesquisa. Tendo em vista a conjuntura apresentada no Capítulo 1, cabe observar que, entre os 12 entrevistados:

- Ainda que o despreparo dos professores da Educação Básica tenha sido admitida (pela insuficiência na formação: que não prepara para o exercício profissional), teve baixíssima representatividade a visão de que essa formação insuficiente, a incompetência que ela gera e a responsabilização do professor (da categoria como um todo, sobre tudo isso) integrem uma conjuntura de superexploração do trabalho nos países capitalistas periféricos;
- Prevalece uma visão “adaptada” do papel da escola (à lógica vigente), de pouco questionamento sobre o modelo de sociedade em que se vive, pautando a transformação no nível do indivíduo, de sua ascensão social, de seu “empoderamento”. Em outras palavras, prevalece a credulidade na mobilidade social pela escolaridade (desde que a escola cumpra o seu papel), e que as explicações de ela não ocorrer da forma como deveria no Brasil deve-se a entraves da própria escola, como se ela estivesse mal preparada para fazer o que a conjuntura espera dela, e não, o contrário, que ela, sendo desse modo, cumpre

uma função bastante interessante na acumulação/concentração de capital;

- Há uma certa familiaridade com os termos (“slogans”) do ideário prevalente no campo educacional. Alguns entrevistados se utilizam da dupla de termos “habilidades e competências”, proferidos juntamente, sem lhes lançar qualquer crítica, em suas respostas;
- A concessão de licença ou a redução de carga horária de trabalho para que professores da Educação Básica cursem o mestrado não é muito comum nas escolas do estado do Rio de Janeiro;
- Conciliar o mestrado com a docência na Educação Básica é algo penoso, que exige abdicação de muitas coisas: de descanso, de cuidados com a saúde, do convívio social e, até mesmo, de emprego;
- É preciso muita determinação para, diante das dificuldades, concluir o curso;
- Há, de fato, professores da Educação Básica que se decepcionam por esperarem do mestrado acadêmico aquilo que, na verdade, encontrariam no mestrado profissional, o que parece apontar para, nos próximos anos, uma reconfiguração na procura pelo mestrado, uma maior procura pelo mestrado profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ ago. 2007.

AMORIM, Henrique. O trabalho imaterial no debate contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 105-117.

ANALYTICS, Clarivate. **Research in Brazil**: A report for CAPES by Clarivate Analytics. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2019.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: _____ (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-27.

_____. **Os Sentidos do Trabalho**. 6.ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. (Coleção Mundo do Trabalho).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico.pdf>>.

[mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf](#)>. Acesso em 11 jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Andreza. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.

BARREIROS, Dayse Kelly. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da Educação Básica**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpídio (Org.); FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Coord.). **A super-visão de estágio em serviço social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 11-29.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.-br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. **Lei 5.452**, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11->

[agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](#)>. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. **Lei 5.764**, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5764.HTM>. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. **Lei 6.019**, de 03 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm>. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. **Lei 8.949**, de 09 de dezembro de 1994. Acrescenta parágrafo ao art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para declarar a inexistência de vínculo empregatício entre as cooperativas e seus associados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8949.htm>. Acesso em 12 fev. 2019.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 09 dez. 2017.

_____. **Lei 12.690**, de 19 de julho de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Cooperativas de Trabalho; institui o Programa Nacional de Fomento às Cooperativas de Trabalho - PRONACOOP; e revoga o parágrafo único do art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: <<http://www.mnecr.org.br/biblioteca/legislacao/leis-e-decretos-federais/lei-no-12-690-de-19-de-julho-de-2012-nova-lei-de-cooperativas-de-trabalho/view>>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. **Lei 13.429**, de 21 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm>. Acesso em 05 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em 08 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf>. Acesso em 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-graduação 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em 08 out. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundação CAPES. **Documento de Área (Educação) 2016**. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 29 set. 2017.

_____. **Parecer CFE 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%209771965.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. Crise socioeconômica e intensificação do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 43-53.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo/ Brasília: Cortez/ MEC/ Unesco, 1998. Disponível em:<<http://ftp.infoeuropa.eu-rocid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIECONÔMICOS. **Boletim Emprego em Pauta**. n. 7, mar. 2018a. Disponível em:<<https://www.dieese.org.br/boletimempregoem>-

pauta/2018/boletimEmpregoEmPauta7.html>. Acesso em 10 fev. 2019.

_____. **Boletim Emprego em Pauta**. n. 8, jul. 2018b. Disponível em:<<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2018/boletimEmpregoEmPauta8.html>>. Acesso em 10 fev. 2019.

_____. **Boletim Emprego em Pauta**. n. 11, dez. 2018c. Disponível em:<<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2018/boletimEmpregoEmPauta11.html>>. Acesso em 10 fev. 2019.

_____. **Desempenho dos Bancos**. 2018d. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2018/desempenhoDosBancos1semestre2018.html>>. Acesso em 10 fev. 2019.

DORTIER, Jean-François. (dir.). **Dicionário de Ciências Humanas**. Revisão e coordenação da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 55-74.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. In: SHORÖTER, Michael. (Org.) **A Sociedade dos Indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão Técnica e Notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FORTI, Lorena. Nexos entre capitalismo, noção de competência e políticas de educação. In: Encontro Internacional de Política Social, 2018, Espírito Santo. **Anais...**, Espírito Santo, 2018.

FORTI, Rogério. **Terceirização e aferição da culpa na responsabilidade da administração pública pelo inadimplemento das organizações contratuais**: mudanças da Súmula 331, TST. 2015. 120f. Dissertação (mestrado em Sociologia e Direito) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. 2015.

FORTI, Valeria. **Ética, Crime e Loucura**: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>>. Acesso em 10 nov. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out. 2017.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

GOUVEIA, Jaqueline Moraes Assis. Trabalho material e imaterial: a ampliação da exploração na economia do conhecimento. **Leituras de Economia Política**, Campinas, n. 26, p. 61-76, jan./ jun. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**. Londres: Polity Press, 1991. 2v.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)

MADDISON, Angus. **La economía mundial 1820-1992. Análisis y estadísticas**. Paris, OCDE, 1997.

MARX, Karl. Carta a Pável V. Annenkov. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 232-240, agosto/ 2017.

_____. **O Capital**: crise da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Livro I, v. I.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1.^a ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/ 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MONTAÑO, Carlos. No “mastro” da teoria marxista. In: _____ (Org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014. p. 425-431.

MORENO, Ana Carolina. 99% dos professores brasileiros ganham em média menos de R\$ 3,5 mil, diz estudo. **G1**, 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/99-dos-professores-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método de Marx**. 2016. (2h50m1s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8>>. Acesso em jun. 2018.

_____. **Introdução ao Método de Marx**. 2016. (4h19m4s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dl3Yocu-1oI>>. Acesso em jun. 2018.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. A competência como eixo da educação básica, da formação docente e do mundo do trabalho na sociedade do conhecimento: algumas reflexões. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 191-209.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. 2011. 72 f. Manual (Pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Formar os professores do primeiro grau à Universidade**: a aposta de Genebra. Universidade de Genebra, Mimeo, 1996.

_____. **A qualidade da formação profissional se concretiza já em sua concepção.** Texto apresentado no Encontro dos Profissionais de Saúde, organizado pelo CEFIEC sobre o tema “Projeto qualidade de cuidados médios”. Marseille, Mimeo, 1997.

_____. **Ensinar saberes ou desenvolver competências:** a escola entre dois paradigmas. Universidade de Genebra. Mimeo, 1999.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação.** Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. **Professores-mestres:** a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

ROSA, Marli Aparecida. **Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores de língua portuguesa.** 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2008.

SALM, Cláudio. **Escola e Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SEGALLA, Amauri; MENDES, Jaqueline. Conheça as empresas da área de educação que ensinam e dão lucro. **Em.com.br**, Minas, 05 dez. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/12/05/internas_economia,921982/conheca-as-empresas-da-area-de-educacao-que-ensinam-e-dao-lucro.shtml>. Acesso em 22 mar. 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia.** 2008. 292 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2008.

SILVEIRA, Clarice Santiago. **A formação em pesquisa no mestrado em Educação**: contribuições para prática pedagógica e profissional de professores da Educação Básica. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2012.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, Denise T. R. de; SARTI, Flavia M. Mercado simbólico de formação docente. In: _____ (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 95-111.

STAMPA, Inez.; SANTANA, Marco Aurélio. Trabalho no capitalismo contemporâneo. **O Social em Questão**, nº 25/26, 2011, p. 9-12.

TONET, Ivo. A Crise das Ciências Sociais. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/a_crise_das_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em 15 out. 2018.

VIEIRA, Henrique Corrêa; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. XIII SEMEAD (SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO), 2010, Porto Alegre, **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre, PUC-RS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20email%20em%20pesquisas%20acad%C3%A1micas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2019.

SOBRE A AUTORA



LORENA FORTI

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Possui Licenciatura Plena em Filosofia (1998) e Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (2015), ambas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi bolsista de Iniciação Científica da Uerj, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Ford. Primeira colocada no Prêmio de Iniciação à Ciência Professor Evanildo Cavalcante Bechara pela autoria e apresentação de trabalho na 21 Semic (2012). Tem experiência no magistério público estadual e trabalha atualmente na rede particular de ensino. Também já atuou como jornalista e como assessora de imprensa.

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Agosto de 2020

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

O livro que ora vem a público, de autoria de Lorena Forti, resulta de cuidadosa pesquisa junto a egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação no município do Rio de Janeiro. A hipótese levantada pela autora nos exige lembrar de dois pilares que sustentam o modo de ser de um país de capitalismo dependente como o Brasil: (i) uma Educação de padrão rebaixado, com uma clara dualidade escolar, isto é, uma escola que mantém um padrão dual de qualidade — a escola para os das frações ricas da sociedade e aquela para as frações empobrecidas da classe trabalhadora; (ii) a superexploração do Trabalho em todos os ramos e setores. Para profissionais da Educação Pública Básica, cuja função precípua é o “alívio da pobreza”, as condições péssimas de trabalho são históricas e permanentes. A busca por formação continuada — por meio do Mestrado Acadêmico em Educação — é por si só louvável e, a partir da confirmação da hipótese de Lorena, indica que tais docentes buscam o preenchimento de lacunas deixadas por uma formação inicial considerada “insuficiente”; ao passo que procuram também por melhores condições de trabalho, no âmbito da própria Educação Básica, mas também no nível superior de ensino, diga-se de passagem, um mercado em franca expansão. A pesquisa, como toda boa pesquisa, abre-nos mais janelas de questões, para novas pesquisas no campo Trabalho e Educação: de que maneira a formação no Mestrado Acadêmico contribui efetivamente para a qualificação da formação de discentes da Educação Básica? Quais são os limites, contradições e desafios postos aos Programas de Pós-Graduação em Educação para que retroalimentem a Educação Pública com profissionais críticos e comprometidos com uma educação emancipadora, para além da busca individual de uma suposta “empregabilidade” e de melhores (e legítimas) condições de trabalho? Trata-se, portanto, de uma pesquisa que vale ser lida e examinada, e que nos possibilita — a todos os pesquisadores do campo Trabalho e Educação — apreender os limites e desafios da formação em nível pós-graduado, que precisa articular-se com a defesa e compromisso por uma Educação Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade.

Larissa Dahmer Pereira