

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



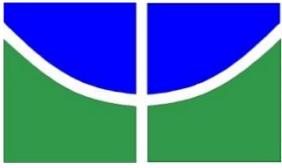
Programa de
Pós-Graduação
em Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

DANIEL DE FREITAS NUNES

**QUEM QUER SER PROFESSOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA**

BRASÍLIA
2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

DANIEL DE FREITAS NUNES

**QUEM QUER SER PROFESSOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva.

Brasília
Abril de 2015

DANIEL DE FREITAS NUNES

Área de Concentração: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora – PPGE FE/UnB, Presidente da Banca

Prof.^a Dra. Sanda Valéria Limonta – PPGE/FE-UFG, examinadora externa

Prof.^a Dra Cátia Picollo Viero Devechi – PPGE FE/UnB, examinadora interna

Prof.^a Dra. Shirleide Pereira Cruz – PPGE FE/UnB, examinadora suplente

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores e trabalhadoras deste país, em especial aos mais desfavorecidos, a quem as cargas tributárias mais pesam e que me financiaram mediante subvenção de bolsa de estudo e custeio durante 24 meses, mesmo que compulsoriamente, via pagamento de impostos. A estes destemidos brasileiros que a despeito de financiarem este sistema de ensino não o podem desfrutar em sua integralidade, espero, sinceramente, com este trabalho, oferecer alguma contribuição e retorno, mesmo que não seja imediato.

Ademais, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização do presente trabalho, meus sinceros agradecimentos. Agradeço ainda, em especial, a profa. Dra. Kátia Curado, pela confiança e autonomia que me foi depositada durante o processo de orientação da pesquisa e a Profa. Dra. Etiene Fabbrin, que na condição simultânea de cônjuge, consultora e revisora contribuiu imensamente para a concretização do mesmo tanto nos aspectos práticos e objetivos quanto nos aspectos emocionais.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

d972q de Freitas Nunes, Daniel
Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a
partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de
licenciatura / Daniel de Freitas Nunes; orientador
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. --
Brasília, 2015.
126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. formação inicial. 2. licenciaturas. 3. perfil
socioeconômico. 4. professores. I. Augusta Curado
Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia, orient. II. Título.

EPÍGRAFE

O fato de o senso comum nunca perceber a presença das classes e da economia moral que vai determinar o comportamento peculiar de cada classe é o que explica precisamente que a “determinação social” dos comportamentos individuais seja sistematicamente escondida e “esquecida”.

Jessé de Souza

RESUMO

A presente pesquisa apresenta um trabalho de compilação e tratamentos de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciaturas no Brasil a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação – ENADE/MEC compreendendo uma amostra de 197.625 alunos sendo que destes 78.088 são de instituições públicas e 119.537 de instituições privadas. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um estudo quantitativo, com especial interesse na descrição e discussão de variáveis socioeconômicas, no qual também lança-se mão da técnica estatística de análise multivariada Análise de Correspondência. Objetivamente, buscou-se, inicialmente, descrever variáveis tais como sexo, cor/raça, idade e nível de escolaridade dos pais no intuito de proporcionar um panorama socioeconômico introdutório da amostra trabalhada. Subsequentemente, objetivou-se verificar associação entre variáveis tais como curso/renda/cor, curso/sexo/renda, curso/hábitos de estudo, curso/ situação laboral/hábitos de estudo a partir das categorias administrativas (públicas e privadas) das Instituições de Ensino Superior e dos cursos que compõem a amostra. Discute-se, a partir da metodologia proposta e do instrumental empregado, que o Brasil apresenta um perfil de estudantes de licenciaturas oriundos de famílias com baixa renda e pouca tradição escolar, o que permite inferir que tratam-se de estudantes socioeconomicamente mais identificados com a classe trabalhadora, embora a renda apresente variação de acordo com os cursos trabalhados. Considera-se a partir daí que este perfil socioeconômico de estudante trabalhador implica diretamente nos motivos pela escolha do curso de licenciatura e conseqüentemente no perfil deste futuro professor: observa-se que estudantes na condição de trabalhadores dedicam menos tempo para frequência à biblioteca e estudos semanais. Sintetiza-se a partir destas considerações que a discussão em torno da profissionalidade ou profissionalização docente precisa levar em consideração o peso de questões socioeconômicas no que diz respeito a composição de uma identidade de classe.

Palavras-chave: formação inicial, licenciaturas, professores, perfil socioeconômico.

ABSTRACT

This research presents a work of compilation and treatment of socioeconomic variables of teacher training students in Brazil from the microdata of the Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação – ENADE/MEC comprising a sample of 197.625 students and of these 78.088 are from public institutions and 119.537 from private institutions. Methodologically, the work is characterized as a quantitative study, with particular interest in the description and discussion of socioeconomic variables, which also launches hand of the multivariate statistical technique called analysis of correspondence. Objectively, we sought to initially describe variables such as sex/race/color, age and schooling parents in order to provide an introductory socio-economic overview of the sample. Subsequently, the objective was to assess the association between variables such as undergraduate course/income/color, undergraduate course/sex/income, undergraduate course/study habits, undergraduate course/employment status/study habits from the administrative categories (public and private) of the universities and the courses that make up the sample. It discusses, from the methodology proposed that Brazil presents a profile of undergraduate students from families of low incomes and little education, which can be inferred that these students are most identified to the working class although the income presents variation according to the undergraduate courses. It is considered from there that the worker student socioeconomic profile directly implies on the reason for the choice of the degree course and consequently on the profile of this future teacher: it is observed that workers students spend less time to attend to the library and weekly studies. Is synthesized from these considerations that the discussion of professionalism and professionalization needs to consider the weight of socioeconomic issues regarding the composition of a class identity.

Keywords: pre-service teachers, teacher training, teachers, socioeconomic profile.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índice do prestígio social e salário da profissão docente em 21 países desenvolvidos e em desenvolvimento dos continentes europeu, asiático, africano e Americano.	23
Tabela 2: Total de matriculados em cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro no ano de 2011 por categoria administrativa (CAT ADM), distribuição da amostra por categoria administrativa e % da amostra em relação ao total de matriculados por categoria administrativa.	41
Tabela 3: Total de matriculados em cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro no ano de 2011 por organização acadêmica (ORG AC), distribuição da amostra por organização acadêmica e % da amostra em relação ao total de matriculados por ORG AC no ano de 2011	41
Tabela 4: Distribuição da amostra pelas áreas de enquadramento de Enade 2011	41
Tabela 5: variáveis consideradas na análise e tratamento dos dados socioeconômicos da amostra.....	43
Tabela 6: distribuição da amostra por área de enquadramento, sexo e categoria administrativa.....	49
Tabela 7: distribuição da amostra por área de enquadramento, cor/raça IES públicas	55
Tabela 8: distribuição da amostra por área de enquadramento, cor/raça IES privadas	55
Tabela 9: Composição étnica da população brasileira segundo a Pnad de 2011	56
Tabela 10: Estatística descritiva da idade da amostra por área de enquadramento e geral das IES públicas e privadas.....	60
Tabela 11: distribuição da classe docente no Brasil por faixas etárias segundo o TALIS e composição da amostra por faixas etárias	62
Tabela 12: Tempo médio (em anos) do professor brasileiro e média de experiência dos professores dos países participantes do estudo	63
Tabela 13: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas.....	66
Tabela 14: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas	67
Tabela 15: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas.....	67
Tabela 16: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas	68
Tabela 17: Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio por área de enquadramento das IES públicas	71
Tabela 18: Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio por área de enquadramento das IES privadas	71
Tabela 19: respostas da amostra das IES públicas para a variável CO_RS_16: “você mudou de estado, cidade ou país para realizar este curso? ”	74
Tabela 20: respostas da amostra das IES públicas para a variável CO_RS_16: “você mudou de estado, cidade ou país para realizar este curso?.....	75
Tabela 21: estratos de renda familiar da amostra das IES públicas.....	77
Tabela 22: estratos de renda familiar da amostra das IES privadas	78
Tabela 23: Situação laboral do estudante por área de enquadramento (IES públicas).....	87

Tabela 24: Situação laboral do estudante por área de enquadramento (IES privadas).....	88
Tabela 25: Hábitos de leitura por área de enquadramento, amostra das IES públicas	94
Tabela 26: Hábitos de leitura por área de enquadramento, amostra das IES privadas	95
Tabela 27: Frequência à biblioteca por área de enquadramento (IES públicas).....	97
Tabela 28: Frequência à biblioteca por área de enquadramento (IES privadas)	98
Tabela 29: : horas de estudo semanal por área de enquadramento (IES públicas).....	100
Tabela 30: horas de estudo semanal por área de enquadramento (IES privadas).....	101
Tabela 31: resposta da variável “como você avalia o nível de exigência do curso? ” (Amostra das IES públicas)	105
Tabela 32: resposta da variável “como você avalia o nível de exigência do curso? ” (amostra das IES privadas).....	106
Tabela 33: resposta da variável “você considera que seu curso contribui para aquisição de cultura geral? ” (IES públicas).....	109
Tabela 34: resposta da variável “você considera que seu curso contribui para aquisição de cultura geral? ” (IES privadas).....	110
Tabela 35: resposta da variável “você considera que o seu curso contribui para o exercício profissional? ” (IES públicas).....	111
Tabela 36: resposta da variável “você considera que o seu curso contribui para o exercício profissional? ” (IES privadas).....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: você encorajaria seu filho a ser professor?	24
Figura 2: evolução do piso salarial nacional da carreira docente	25
Figura 3: Evolução no número de ingressos nos cursos de licenciatura e bacharelado nas universidades federais brasileiras no período de 2002-2011	26
Figura 4: Exemplo de tabela de frequência cruzada simples (A), entre duas variáveis (V) e exemplo de tabela de frequência cruzada concatenada a partir de mais de duas variáveis (V).	46
Figura 5: Percentuais por sexo e área de enquadramento no Enade (IES públicas) em relação à composição por sexo da população brasileira	51
Figura 6: Percentuais por sexo e área de enquadramento no Enade (IES privadas) em relação à composição por sexo da população brasileira	51
Figura 7: Percentuais para os principais grupos étnicos por área de enquadramento no Enade (IES públicas) em relação à população brasileira	57
Figura 8: Percentuais para os principais grupos étnicos por área de enquadramento no Enade (IES privadas) em relação à população brasileira	58
Figura 9: AC codificada interativa a partir dos estratos feminino e masculino da amostra das IES públicas (A) e privadas (B)	81
Figura 10: CA codificada interativa por cor branca (BRC) e pardos e negros (PrdN) para a amostra das IES públicas (A) e privadas (B)	84
Figura 11: AC das variáveis área de enquadramento e situação laboral do estudante (IES públicas) ..	92
Figura 12: Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.	92
Figura 13: AC das variáveis área de enquadramento e situação laboral do estudante (IES privadas) ..	92
Figura 14: AC das variáveis área de enquadramento e quantidade de livros lidos anualmente (IES públicas)	96
Figura 15: AC das variáveis área de enquadramento e hábitos de leitura (IES privadas)	96
Figura 16: AC das variáveis área de enquadramento frequência na biblioteca e situação laboral (IES públicas)	99
Figura 17: AC das variáveis área de enquadramento frequência na biblioteca e situação laboral (IES privadas)	100
Figura 18: AC das variáveis área de enquadramento, quantidade de horas semanais de estudo e situação labora (IES públicas)	103
Figura 19: AC das variáveis área de enquadramento, quantidade de horas semanais de estudo e situação labora (IES privadas)	103
Figura 20: AC concatenada das variáveis área de enquadramento no Enade, nível de satisfação com o curso e tipo de escola em que cursou o ensino médio (IES públicas)	107

Figura 21: AC concatenada das variáveis área de enquadramento no Enade, nível de satisfação com o curso e tipo de escola em que cursou o ensino médio 108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. ESTADO DO CONHECIMENTO: PERFIL DO PROFESSOR BRASILEIRO NA LITERATURA ESPECIALIZADA	16
1.1. Perfil e caracterização social do professor brasileiro: uma revisão da literatura.....	18
1.2. Contradições no trato da questão do profissional docente no Brasil	22
1.3. Problematizando a discussão: afinal de contas, porque escolhem ser professor no Brasil?..	25
2. PROBLEMÁTICA: o problema, o objeto e os objetivos da pesquisa	30
2.1. O problema da pesquisa.....	31
2.2. O objeto da pesquisa ou porque ainda é importante estudar o perfil socioeconômico dos futuros professores	32
2.3. Objetivos ou que se pretende pesquisar.....	34
2.3.1. Objetivos específicos ou sobre as especificidades da pesquisa	34
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NOTAS METODOLÓGICAS.....	35
3.1. Pressupostos teóricos: uma breve explanação	36
3.2. Notas metodológicas: descrição da população, amostra, variáveis e tratamento dos dados .	38
3.2.1. Caracterização da base de dados, da população e descrição da amostra	38
3.2.1.1.Descrição das variáveis	42
3.2.1.2. Tratamento e análise dos dados	45
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1. Quem são os futuros professores? Um olhar sobre a questão de gênero, idade e características étnicas	49
4.1.1. Cursos para meninas e cursos para meninos: sexo e questão de gênero nos cursos de licenciatura.....	49
4.1.2. A cor do futuro professor: um olhar sobre as características étnicas.....	54
4.1.3. Quando irei me tornar professor: um olhar sobre a idade dos nossos futuros professores	60
4.2. Quem são os futuros professores? Histórico escolar familiar	65
4.2.1. A educação é um negócio de família? Um olhar sobre o nível educacional dos pais dos nossos futuros professores	65
4.2.2. Onde estudaram nossos futuros professores? Um olhar sobre o histórico escolar dos nossos futuros professores.....	70

4.2.3. De onde vem nossos futuros professores? Um olhar sobre o deslocamento de através de cidades e Unidades Federativas	73
4.3. Quem são os futuros professores: uma análise a partir da renda.....	76
4.3.1. A questão da renda sob a perspectiva de gênero	76
4.3.2. A questão da renda sob a perspectiva étnica	82
4.4. Estudante trabalhador ou trabalhador estudante? Situação laboral dos nossos futuros professores	86
4.5. O que eu faço para ser professor: hábitos de estudo, leitura e percepção dos futuros professores sobre o curso superior de licenciatura.....	93
4.5.1. O que eu faço para ser professor: hábitos de estudo e leitura dos futuros professores.....	94
4.6. Mas afinal de contas o que eu penso sobre o meu curso? Percepções dos futuros professores sobre seus respectivos cursos de licenciatura	104
4.6.1. O que eu penso sobre o meu curso: nível de exigência	104
4.6.2. O que eu penso sobre o meu curso: aquisição de cultura, contribuição para formação e exercício profissional.....	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada resulta de um trabalho de levantamento e tratamento de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura em situação de conclusão de seus respectivos cursos em universidades públicas e privadas do Brasil. O enfoque principal do trabalho foi, a partir destas variáveis, traçar um perfil socioeconômico deste estudante para então fazer inferências sobre o perfil social deste futuro professor com intuito de aferir quais variáveis socioeconômicas se associam a este perfil bem como o fator condicionante dessas variáveis à escolha pelo curso de licenciatura a partir do confronto dos dados com a literatura especializada.

Nesse sentido, buscou-se, a partir de pressupostos críticos-dialéticos empregar um instrumental metodológico que compreende uma exploração quantitativa do objeto estudado para então realizar uma análise qualitativa dos dados ora compilados. Dessa maneira, enquanto eixos de análise trabalhou-se com quatro frentes, a saber: i) perfil socioeconômico do futuro professor, ii) características socioeconômicas que se associam ao perfil do futuro professor, iii) comportamento das variáveis associadas ao perfil dos futuros professores e iv) implicação do perfil socioeconômico na constituição da identidade profissional docente.

Diante dos eixos de análise elencados, partiu-se da hipótese de que o acesso das camadas populares no ensino superior deriva de um processo incluyente mas que também apresenta um perfil excluyente quando considerado as particularidades da amostra, de modo que permite um acesso, embora democrático quando se considera a grandeza da amostra, condicionado em alguns casos, à determinadas características socioeconômicas do estudante, o que leva a associar o perfil do futuro professor ao perfil proletário. Paralelamente, partiu-se também da suspeita de que embora existam fatores como a baixa atratividade da carreira, em termos de prestígio social e salário, o curso de licenciatura pode representar um degrau social a mais para indivíduos oriundos de famílias de pouca escolaridade e baixa renda.

Deste modo, a fim de investigar tais hipóteses o presente projeto estruturou-se da seguinte maneira: i) estado do conhecimento: perfil do professor brasileiro a partir da literatura especializada; ii) problemática: problema e objeto e objetivos da pesquisa, iii) pressupostos teóricos e notas metodológico e, iv) resultados e discussão e v) considerações finais

1. ESTADO DO CONHECIMENTO: PERFIL DO PROFESSOR BRASILEIRO NA LITERATURA ESPECIALIZADA

Afinal de contas, a questão docente é o lado sombrio da nossa lua...



¹ Capa do disco *Dark Side of the Moon*, da banda inglesa Pink Floyd, lançado em 24 de março de 1973. Disponível em: <https://www.facebook.com/pinkfloyd/photos/pb.5660597307.2207520000.1423051588./10150631877537308/?type=3&theater>

O presente estrato do texto trata inicialmente de fazer uma sucinta contextualização acerca do perfil do professor brasileiro buscando realizar uma leitura do tema em tela a partir de um recorte amplo.

Para tal, com intuito de oferecer um panorama geral do estado do conhecimento a respeito do perfil do professor brasileiro, esclarece-se inicialmente os critérios utilizados no levantamento bibliográfico empreendido em quatro frentes, a saber: i) bancos de teses e dissertações; ii) base de dados de periódicos nacionais e internacionais; iii) pesquisa junto a banco de dados de órgãos oficiais; iv) revisão de literatura impressa e, v) revisão de relatórios de pesquisa.

Levando em consideração a discussão uníssona em torno do tema (perfil do professor brasileiro) e a emergência desta matéria na década de noventa do século passado, o recorte bibliográfico, no que concerne a artigos e livros, é amplo, compreendendo a década de noventa e a primeira década do século XXI. Priorizou-se trabalhos clássicos de autores recorrentemente evocados quando da discussão do tema em questão.

No que tange aos artigos de periódicos, o recorte de duas décadas (1990-2010) foi feito com o intuito de acompanhar a evolução da discussão em torno do tema objetivando de verificar os avanços analíticos e metodológicos em torno da discussão do tema em tela.

Dessa maneira, com relação aos bancos de teses e dissertações, foram realizadas consultas no acervo digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e no portal Domínio Público, que disponibilizam metadados (título, resumo e palavras chave) de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil.

Já no que diz respeito às bases de dados de periódicos nacionais e internacionais priorizou-se o portal de periódicos da CAPES, que disponibiliza uma grande base de dados sobre publicações científicas nacionais e internacionais, o portal Scielo (Scientific Electronic Library Online) que conta com um acervo de 330 publicações científicas nacionais, além da rede Educ@ da Fundação Carlos Chagas (FCC), que hospeda especificamente publicações nacionais da área de educação.

No que concerne a pesquisa junto aos órgãos oficiais, foram consultadas as publicações e documentos estatísticos do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Ainda no que diz respeito a pesquisa bibliográfica empreendeu-se também o levantamento de relatórios de pesquisa produzidos por diferentes instituições de pesquisa e que contemplam os termos chave usados nos estágios anteriores, o que enriqueceu o rol bibliográfico da pesquisa contemplando relatórios de pesquisa de diferentes instituições, tanto nacionais como internacionais.

No que tange aos relatórios de pesquisas compilados é importante frisar que por serem produzidos por instituições independentes, alguns oferecem um panorama mais eminentemente técnico do que teórico da condição da carreira docente no Brasil, na América Latina e no mundo. Contudo, em que pese o tecnicismo de parte desses relatórios, ressalta-se que os mesmos são de fundamental importância para a leitura do atual cenário profissional nacional e internacional da função docente.

A bibliografia levantada distribui-se nos tópicos subsequentes do texto de acordo com os temas abordados. Logo, o material bibliográfico compilado a partir da pesquisa e pelo eixo de interesse “perfil do professor brasileiro” é discutida no estrato de contextualização do texto. Já a bibliografia levantada a partir do eixo de interesse “perfil da profissionalidade e da profissionalização docente” é discutida na apresentação e contextualização dos resultados.

1.1. Perfil e caracterização social do professor brasileiro: uma revisão da literatura

Levando em consideração que o intuito de trabalho é discutir o perfil dos futuros professores tornou-se uma obrigação teórica revisar a literatura recente sobre as características incipientes ao professorado nacional. Adicionalmente cabe registrar que exige-se no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996) formação de em nível superior em cursos de graduação específicos às áreas de atuação do professor.

Não obstante, a relevância do tema reside no fato de que, como aponta Gatti (1996), em países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil – a profissão docente sofre profundas mudanças a partir de fatores heterogêneos. Logo, é preciso considerar nesta discussão, como adverte a autora, dentre outros aspectos, o crescimento no número de matriculados e as diferentes origens sociais destes alunos, a demanda por qualidade da

escolarização e a ausência de prioridade da agenda educacional no âmbito político econômico. Ainda segundo a mesma:

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base de seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor (GATTI, 1996, p. 85).

Diante desta necessidade ora evidenciada, diversos autores postulam que no findar dos anos 90 e início do século XXI a figura do professor tem sido, mais do que em qualquer outro momento histórico, intensamente colocada em voga (UNESCO, 2004), motivo pelo qual este tema é tão atual. Em tempos de questionamento da qualidade do ensino ministrado nas escolas, a formação de professores vira protagonista a partir do momento em que é concebida como subproduto dos embates que se dão em favor da construção da cidadania e da democracia (*idem*).

Contraditoriamente, apesar desta “importância” do professor quando se pensa em mudanças paradigmáticas no campo da democracia e da cidadania, Nóvoa (1999) aponta que em pleno início do século XXI o professor atravessa uma fase de desvalorização social e precarização do trabalho.

Para este autor, a famigerada figura social do professor é paradoxalmente enxergada pela sociedade. Por um lado, o profissional docente é tratado com desconfiança, como profissional medíocre: frequentemente lhe recai a acusação de ser insuficientemente preparado. Por outro, é corriqueiramente tratado como uma figura social essencial aos avanços qualitativos almejados no ensino, no campo social e cultural (NÓVOA, 1999). Este tratamento dúbio gera, segundo o autor, um excesso de discursos sobre a importância social do professor e que jamais se efetivam na prática.

Aliás, esta contradição entre discursos é a ordem do dia na literatura que trata sobre o tema. Logo, o único fato positivo que pode-se subtrair destas constatações é que “a discussão sobre as expectativas criadas em torno do professor traz à tona a distância entre o discurso acerca de seu papel e o tratamento a ele concedido, tanto pelos estudiosos quanto pelas políticas a ele destinadas” (UNESCO, 2004).

Para Libâneo (2003), esta distância entre discurso e prática é mediada por um processo de desprofissionalização, ausência de prestígio social e formação teórico/prática

descontextualizada. O fato é que independentemente das fontes, as explicações para este *gap* entre discurso e prática e o processo em curso de precarização e baixo reconhecimento social advém de inúmeros motivos.

Segundo Defourny (2009), a grande maioria dos países – dentre os quais o Brasil – não logrou atingir padrões mínimos para alçar a profissão docente à altura da responsabilidade que a enseja. Ainda segundo este autor, com relação ao Brasil, a situação é crítica, e envolve omissões históricas.

Para Gatti & Barreto (2009), há uma série de questões que se somam enquanto desafios à formação de professores e a constituição da identidade docente no Brasil, de modo que a combinação de questões como a recente expansão da rede pública e privada de ensino, improvisações das mais diversas, questões de carreira e perspectivas profissionais caracterizam a atual discussão sobre formação docente.

Somando-se as questões concernentes a formação docente, no âmbito da identidade social do professor, o que se sabe, a partir de inúmeros estudos (UNESCO, 2004; MORICONI, 2008; GATTI & BARRETO, 2009; ALVES & PINTO, 2011; MIZALA & ÑHOPO, 2011; FERNANDES *et al.* 2012) é que o professor brasileiro se constitui – a despeito da exigência e da formação em nível superior – em um sujeito social marginal, oriundo de famílias de baixa escolaridade (UNESCO, 2004), que ganha salários significativamente menores se comparado a outros profissionais de nível superior (MORICONI, 2008; GATTI & BARRETO, 2009; ALVES & PINTO, 2011) e que amarga perdas salariais históricas (FERNANDES *et al.* 2012).

Esta constatação da marginalidade da figura social do professor ampara-se em diferentes estudos, e traz a questão da valorização como ponto nevrálgico quando se fala no reconhecimento da importância da educação no avanço de pautas progressistas, sociais e culturais em nosso país.

Com relação aos baixos salários pagos aos professores no Brasil, o que se constata desconfortavelmente quando se compara o retorno financeiro daqueles que escolheram o estudo como instrumento de ascensão social, é que o retorno das carreiras de nível superior que levam à docência é, em comparação a indivíduos que nunca frequentaram a escola, bem menos significativo do que outras carreiras de nível superior ou mesmo técnico, como aponta dados de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas - FGV (NERI, 2005).

Situando a discussão em um contexto internacional (América Latina), o Brasil ainda continua em situação desconfortável quando o assunto é salário de professores. De acordo com dados de estudo de Mizala & Ñhopo (2011), o Brasil é o país que oferece um dos menores salários para os professores frente a outras profissões técnicas e de mesmo nível (escolaridade). Para se ter uma ideia da discrepância, na comparação com 9 países, o Brasil fica atrás apenas da Nicarágua.

Como postulam os autores, os dados da pesquisa evidenciaram, no âmbito de América Latina – e o Brasil está longe de fugir à esta regra – que embora os professores tenham um maior nível educacional que outros profissionais e técnicos, a alta escolaridade galgada por esses profissionais não é devidamente recompensada pelos mercados de trabalho.

Contextualizando novamente a discussão no Brasil, adicionalmente, Moriconi (2008) indica que os salários dos professores com nível superior, se comparados aos salários de outras ocupações que também exigem esse grau de instrução não oferecem nenhuma concorrência, indicando que essa discrepância pode significar um esvaziamento da profissão.

Corroborando ainda com esta afirmação, o detalhado estudo da FGV (NERI, 2010) sobre os salários médios pagos por tipo de profissão desempenhada, que coloca na 37ª posição (para professores do Ensino Médio) e 46ª (para os professores do Ensino Fundamental) a profissão docente dentre as profissões mais bem pagas no estrato da população de 22 a 29 anos. Quando os salários são analisados considerando-se todas as faixas etárias a profissão cai vertiginosamente, ocupando respectivamente a 55ª e 79ª posição em um conjunto de pouco mais de 100 profissões.

Na contramão desta condição social, persiste ainda a distância abissal entre discurso e prática da qual nos lembra Nóvoa (1999): uma série de exigências que não são acompanhadas do devido reconhecimento social. Tal contexto proporciona, segundo Tartuce *et al.* (2010), entre os professores, um desconforto ocasionado pela iminência dessas exigências, ao mesmo tempo em que se observa uma crescente queda no prestígio social da profissão.

Esta distorção é cabalmente representada pela pouca vontade política na solvência da situação: os docentes da educação básica só vieram a ter um indicador nacional e regimental

de reajuste salarial a partir ano de 2009, com a instituição do piso salarial nacional dos professores da educação Básica (BRASIL, 2008).

Resumidamente, perfilar e caracterizar socialmente o professor Brasileiro exige considerar que neste país o professor ainda é – a despeito das exigências e das esperanças depositadas nestes profissionais no que concerne às mudanças culturais e sociais almeçadas – uma figura social marginal dentre aqueles que possuem nível de escolaridade superior.

1.2. Contradições no trato da questão do profissional docente no Brasil

Reiterando o que postula Nóvoa (1999), persiste no hodierno, uma considerável contradição entre os discursos que postulam o professor como uma figura socialmente importante, portadora do futuro e o que se observa na prática.

No Brasil, a situação não é diferente, quer seja nos discursos governamentais quer seja no senso comum, o professor é sempre retratado como um sujeito social importante, que desempenha uma função nobre e essencial à vida em sociedade.

Contudo, a cada fracasso do nosso sistema educacional, sobretudo no que concerne ao desempenho insuficiente em avaliações internacionais, como o Programme for International Student Assessment – *PISA*, o professor é novamente colocado em voga. Como observa Gatti & Nunes (2009), o desempenho questionável do país em avaliações nacionais e internacionais tem fomentado importantes debates sobre os fatores que implicam na melhoria da qualidade das escolas no país, sendo que a formação de professores é apontada como um fator de considerável peso.

Não obstante, como postula Schleicher (2007), a capacidade dos países – tanto os desenvolvidos como os em desenvolvimento – de competir no mercado global do conhecimento passa, necessariamente, pela formação de mão de obra de alto nível, e conseqüentemente, por melhores índices escolares.

Diante do protagonismo do professor quando a discussão é desempenho do sistema educacional e capacidade competitiva do país no mercado global do conhecimento, diversos tem sido os empreendimentos no âmbito da formação docente: mudou-se a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de licenciatura, criou-se a política nacional de valorização dos profissionais da educação e instituiu-se programas de valorização das licenciaturas, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid.

E o que se observa na prática? Muito pouco, ou quase nada. No âmbito do reconhecimento social do professor, o brasileiro, o indivíduo que muitas vezes a partir do senso comum postula o professor como importante, como portador do futuro, está longe de reconhecer isso no cotidiano.

Uma recente pesquisa intitulada “internacional Teacher Social Index” da Varkey Gems Foundation (VARKEY GEMS, 2013), que avaliou qualitativa e quantitativamente o status social dos professores em 21 países mundo afora – dentre os quais o Brasil – evidencia que o professor brasileiro está longe de ser o maior valorizador da figura social do professor e mais ainda de ser o melhor pagador.

Vale ressaltar que segundo os pesquisadores que coordenaram a pesquisa, para muitos, o status social é diretamente dependente do quanto se ganha, seja em termos absolutos ou relativos.

De acordo com dados apresentados pela pesquisa em questão, dentro do contexto de 21 países desenvolvidos e em desenvolvimento, o Brasil é o terceiro pior pagador, em termos de paridade do poder de compra, ficando atrás apenas de China e Egito, e o penúltimo país no ranking de reconhecimento social do professor, como podemos observar na tabela 1:

Tabela 1: Índice do prestígio social e salário da profissão docente em 21 países desenvolvidos e em desenvolvimento dos continentes europeu, asiático, africano e Americano.

PAÍS	POSIÇÃO NO RANKING	SALÁRIO MÉDIO (EM U\$) ²	RANKING DO PISA ³
CHINA	100	17,730	3
GRÉCIA	73.7	23,341	17
TURKIA	68.0	25,378	19
KORÉIA DO SUL	62.0	43,874	4
NOVA ZELÂNDIA	54.0	28,438	6
EGITO	49.3	10,604	NÃO AVALIADO
SINGAPURA	46.3	45,755	1
HOLANDA	40.3	37,218	7
ESTADOS UNIDOS	38.4	44,917	12
REINO UNIDO	36.7	33,377	10
FRANÇA	32.3	28,828	11
ESPAÑA	30.7	29,475	16
FINLÂNDIA	28.9	28,780	2
PORTUGAL	26.0	23,614	14

Continua...

²Valor estimado pela Paridade do Poder de Compra (Purchasing Power Parity – PPP) por hora trabalhada.

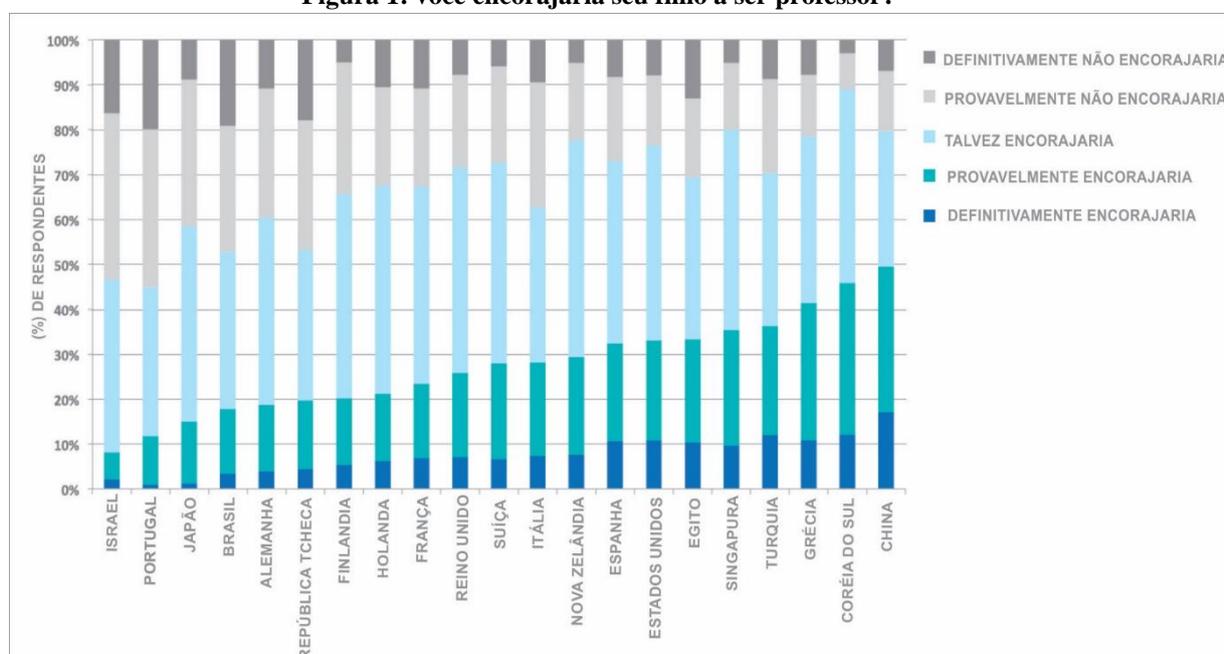
³1= maior pontuação no PISA, 20= menor pontuação no PISA.

SUIÇA	21.6	39,236	8
ALEMANHA	21.6	42,254	9
JAPÃO	16.2	43,775	5
ITALIA	13.0	28,603	15
REPÚBLICA CHECA	12.1	19,953	13
BRASIL	2.4	18,550	20
ISRAEL	2	32,447	18

Fonte: Traduzido e adaptado de Varkey Gems foundatin (2013).

Ainda de acordo com os dados da pesquisa, que também questionou pais sobre o encorajamento de seus filhos a serem professores, o Brasil ocupa o 4º pior lugar do ranking: parcela significativa dos entrevistados afirmaram que provavelmente ou definitivamente não encorajariam seus filhos a serem professores (figura 1).

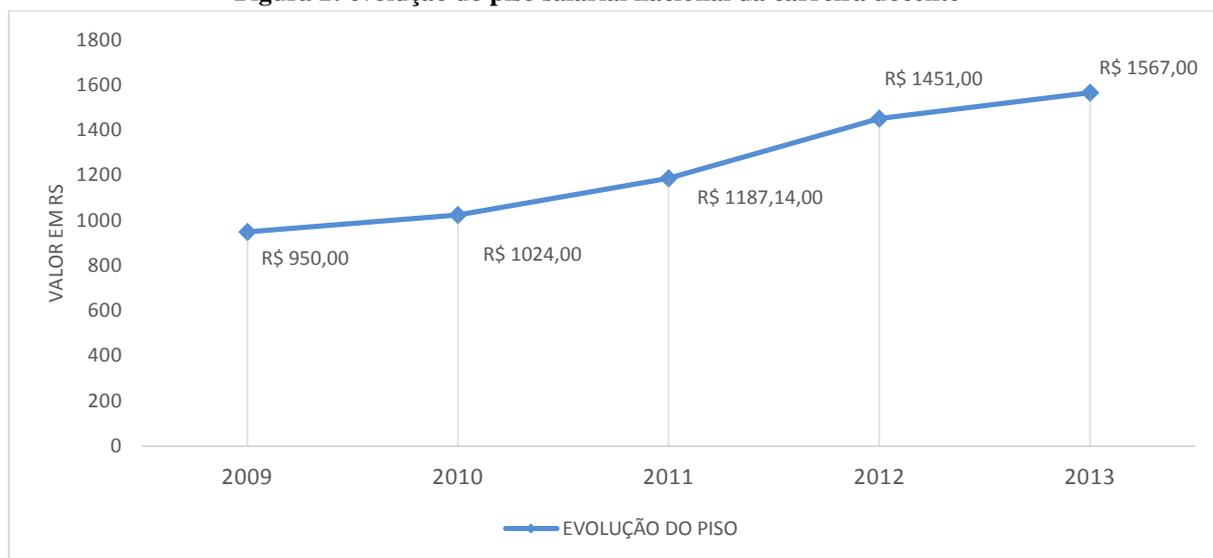
Figura 1: você encorajaria seu filho a ser professor?



Fonte: adaptado e traduzido de Varkey Gems Foundation (2013).

Uma das evidências claras deste desprestígio é o piso nacional dos profissionais do magistério, instituído pela lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Criado como instrumento de valorização da carreira docente, o valor definido pelo piso (figura 2) ainda está muito aquém dos salários de outros profissionais de formação superior.

Figura 2: evolução do piso salarial nacional da carreira docente



Fonte: Portal do Ministério da Educação – MEC (2013)

O que se pode constatar é que tanto no plano estatal, isto é nas ações empreendidas pelo estado brasileiro no âmbito da valorização do profissional docente quanto no senso comum, o reconhecimento do papel social do professor é uma questão de menor importância, sendo esta condição exemplarmente evidenciada pelo fato de que este profissional continua a ser um profissional distante do imaginário daqueles que aspiram uma boa carreira para seus filhos.

1.3. Problematizando a discussão: afinal de contas, porque escolhem ser professor no Brasil?

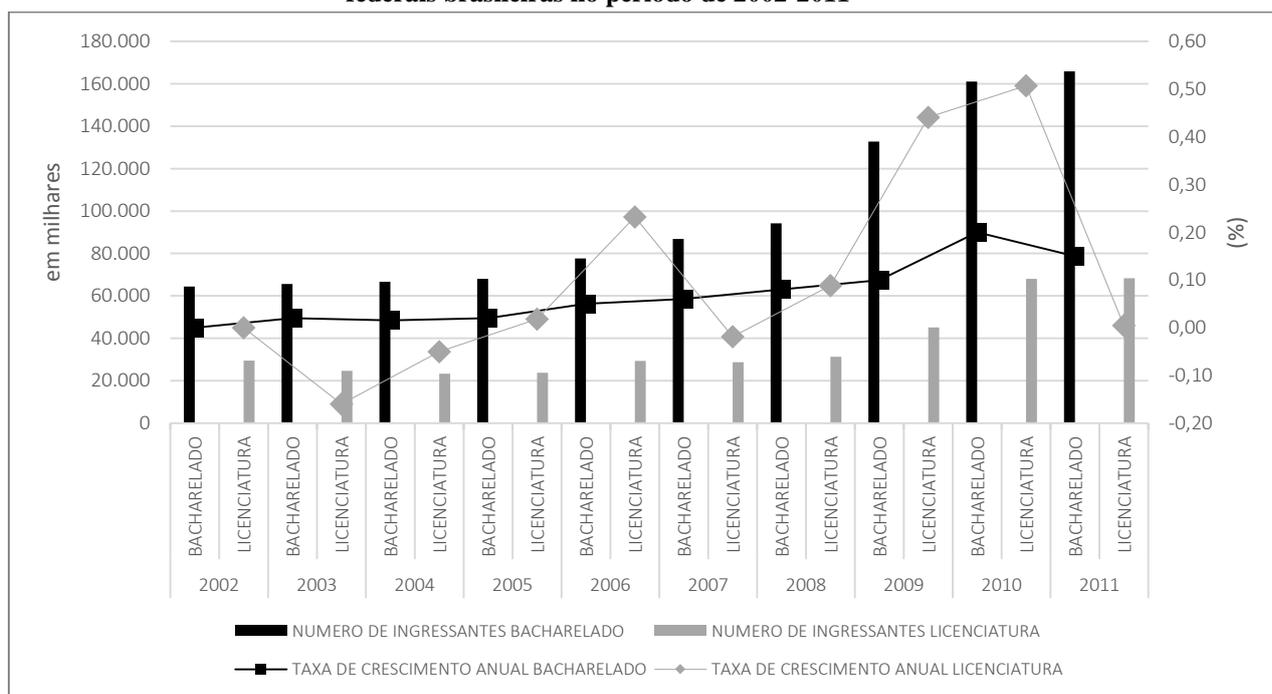
Fica bem claro, portanto, a partir da discussão anteriormente empreendida, que ser professor no Brasil é uma das tarefas das mais difíceis: a remuneração é medíocre, o reconhecimento social inexistente e há ainda um insuperável desequilíbrio nos discursos que dizem respeito às responsabilidades a este profissional atribuídas e o reconhecimento efetivo de sua importância social.

Mas afinal de contas, diante de evidências difíceis de contestar que nos são fornecidas por uma diversificada literatura, proveniente de diferentes áreas e perspectivas interpretativas que nos apontam que ser professor não é nada atrativo, fica o inevitável questionamento: afinal, porque, diante de condições nada atrativas, obscuras perspectivas de melhoria salarial e reconhecimento social, indivíduos decidem ser professores no Brasil?

No âmbito das matrículas nos cursos de licenciatura o que se sabe, a despeito deste cenário nada atrativo, é que houve nos últimos anos um expressivo aumento no número de

ingressantes nos cursos de licenciatura nas universidades federais brasileiras, em alguns anos até superior aos cursos de bacharelado, como evidencia a figura 3. Vale ressaltar ainda que a despeito do crescimento irregular no número de ingressantes em cursos de licenciatura até o ano de 2007, o que se observa a partir do ano de 2008 é um forte crescimento no número de ingressos com estabilização da taxa de crescimento no ano de 2011. Para se ter uma ideia da robustez deste crescimento, no ano de 2009 a taxa de crescimento em relação ao ano anterior foi de aproximadamente 44%, e no ano de 2010 de 51% em relação à 2009. Isso quer dizer, em números absolutos, que o número de ingressantes anual mais que dobrou no período de 2008-2010, passando de 31.334 ingressantes no ano de 2008 para 68.058 ingressantes no ano de 2010, perfazendo um aumento de 117% em apenas 2 anos (figura 3).

Figura 3: Evolução no número de ingressos nos cursos de licenciatura e bacharelado nas universidades federais brasileiras no período de 2002-2011



Fonte: Sinopse estatística do censo da educação superior de 2012. Elaboração do autor.

Estes dados nos levam a considerar uma situação paradoxal: se por um lado temos vasta literatura que nos indicava que ser professor não é nada atrativo, por outro temos evidências numéricas do expressivo aumento no número de ingressos em licenciaturas no que tange às Universidades federais.

Mas afinal de contas, porque há esta constância no ingresso de estudantes em cursos de licenciatura? Porque a cada ano, milhares e milhares de jovens decidem ingressar nos

cursos de licenciatura? Diferentes são as explicações fornecidas. A tese mais recorrentemente evocada é a de que a escolha pela licenciatura no Brasil acontece ou por “acidente” ou por força de circunstâncias.

Em estudo realizado no âmbito da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sobre a evasão nos cursos de licenciatura desta instituição, Gomes (1999) postula que no caso da universidade em questão a opção pela licenciatura nem sempre está ligada a opção pelo magistério, e que a opção por essa modalidade de ensino acaba muitas vezes sendo a única alternativa para dar prosseguimento a carreira escolar, levando o aluno, em muitos casos, a abandonar a graduação.

Em um clássico estudo realizado no âmbito do abandono da docência no estado de São Paulo, Lapo & Bueno (2003), identificam, a partir da amostra trabalhada, que ser professor, muitas vezes, aparece como possibilidade real ante a outras carreiras pretendidas em outras áreas do conhecimento, mas que por ação de questões socioeconômicas estão mais distantes da realidade social do compulsoriamente pretense professor.

No que diz respeito ao exercício efetivo da profissão, em um detalhado relatório sobre a profissão docente no Brasil publicado pela UNESCO em 2004, os consultores postulam que àquela época, 49,5% dos professores eram de filhos de pais com ensino fundamental incompleto, ao passo que a ausência de instrução alcançava 15% dos pais. Vale ressaltar ainda que apenas 5,7% dos professores eram filhos de pais com ensino superior completo.

Para os consultores redatores do relatório esses dados sugeriam, dentre outras questões, que o curso de licenciatura representava uma possibilidade de mobilidade social ante a famílias com pouca ou nenhuma escolaridade. Para os autores,

É possível, tomando-se os dados sobre o grau de instrução dos pais dos professores apresentado na pesquisa acima abordada, associar a construção de uma carreira docente à possibilidade de mobilidade social por meio de um processo de escolarização ao qual pais e mães dos docentes não tiveram acesso. (UNESCO, 2004, p. 54-55).

Vale ressaltar que a hipótese apresentada pelo relatório da UNESCO é totalmente plausível, sobretudo no Brasil. Se analisarmos o papel da educação enquanto instrumento de distinção social, vamos identificar que nos diferentes estágios da história brasileira a educação sempre fora e continua a ser uma ferramenta de distinção social.

O clássico texto de Anísio Teixeira “Educação não é privilégio” postulava àquela época (1950) que a passagem de um estágio educacional ao outro (da primeira para a segunda fase do ensino fundamental) – ante a paulatina expansão do atendimento pelo estado da segunda fase do ensino fundamental – representava o fim da vida escolar de milhares de estudantes. Para Teixeira (1989) antes de ser produto do fracasso escolar, este processo significava a produção de “doutorzinhos”.

Na mesma linha de análise, Azevedo (1964), um dos signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova, nos apresenta um delineamento histórico e cultural das origens do sistema de ensino brasileiro – considerando sua trajetória marcada pela tradição escolástica e humanística – no qual se observa nitidamente um ensino predominantemente aristocrático socialmente seletivo e de caráter anti-popular. Tanto para Azevedo (1964) quanto para Teixeira (1989) prolongar a vida escolar, ou até mesmo estudar – em determinadas épocas – sempre foi um fator de distinção social.

Passados quase meio século da publicação das obras de Azevedo e Teixeira, o que se observa é que estudar, isto é, prolongar a carreira escolar ainda se constitui em fator de distinção social. Para fins de exemplificação, ainda na virada do século, o ensino superior brasileiro abrangia apenas 13% da população brasileira de 18 a 24 anos (DINIZ & GUERRA, 2000). Ainda de acordo com estes autores, àquela época o ensino médio ainda se constituía em um grande filtro de retenção.

Segundo os dados apresentados por Diniz & Guerra (2000), havia uma considerável distorção entre o número de matriculados no ensino fundamental e médio, alcançando o percentual de 78% de uma fase para a outra, o que possibilitava inferir que boa parte dos matriculados no ensino fundamental não passavam para o ensino Médio.

Logo, há de se considerar a hipótese apresentada pelos consultores da UNESCO parece estar envolta de pertinência. Em um país onde o simples fato de estudar sempre se constituiu em fator de distinção social, cursar um grau superior, mesmo que seja em licenciatura e mesmo que seja para galgar uma profissão problemática e pouco valorizada como a de professor, pode significar ascensão social a indivíduos oriundos de famílias de pouca ou nenhuma escolaridade.

Há de lembrar, neste caso, como postula Gaioso (2005), que no caso do Brasil o desejo da graduação no ensino superior está intimamente ligado ao desejo de melhoria da qualidade de vida. Na mesma linha discursiva, Tartuce *et al.* (2010) nos lembra que a carreira docente apresenta alguma possibilidade de acesso a trabalho por meio de um “curso de formação considerado como acessível” (TARTUCE *et al.*, 2010, p. 451).

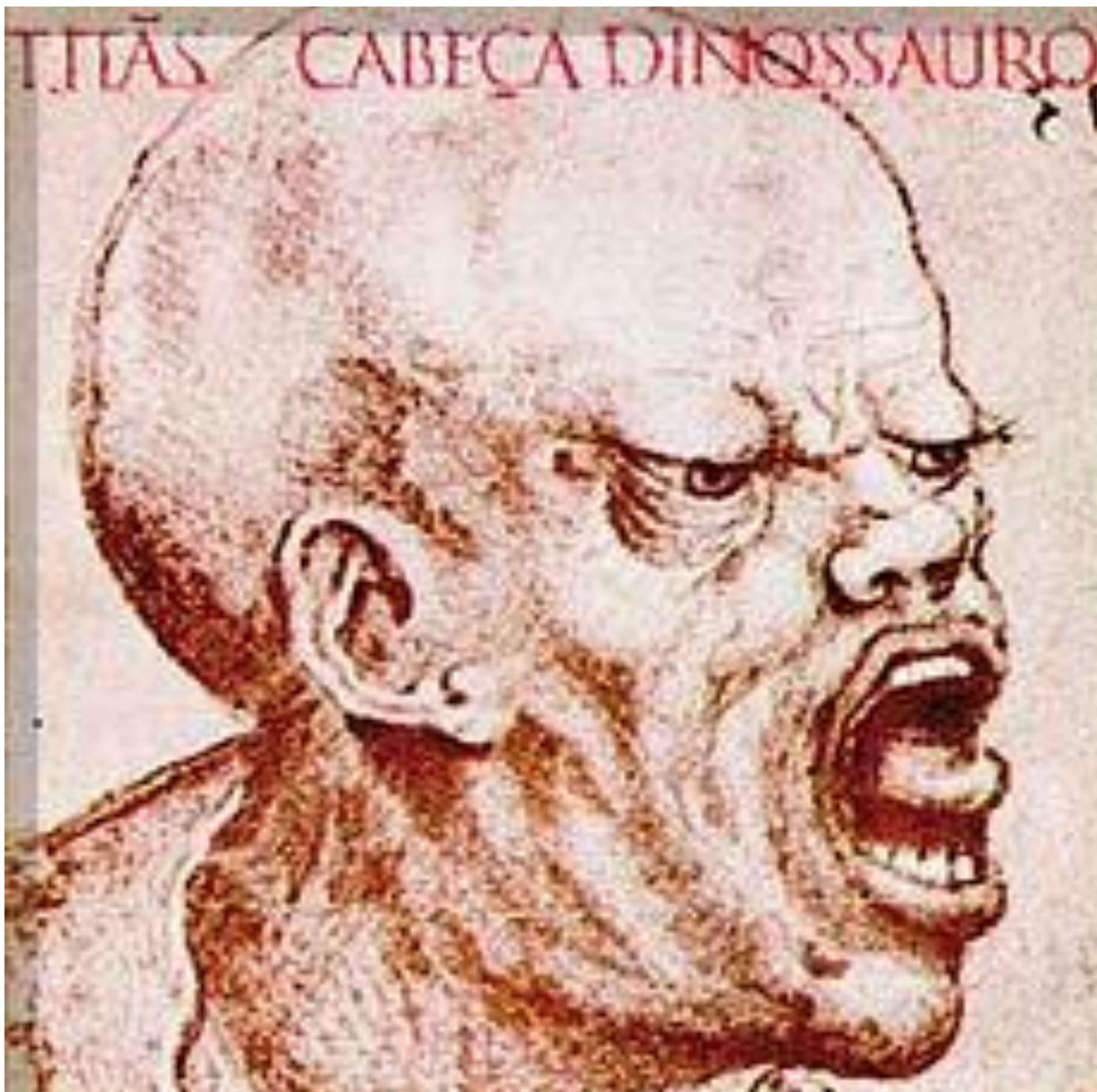
Na mesma perspectiva interpretativa, Gatti & Barreto (2009) postulam em detalhado estudo sobre os professores no Brasil que a despeito de grande maioria (65,1%)⁴ dos estudantes de pedagogia declararem ter escolhido o curso por quererem de fato ser professor, o registro da escolha da carreira docente constitui uma espécie de “seguro desemprego”, isto é, como alternativa para não ficar desempregado é relativamente alto, sobretudo em outros cursos de licenciatura que não são de pedagogia. Ainda segundo o estudo de Gatti & Barreto (*idem*), um número significativo dos estudantes de licenciatura considerados na análise (39,2%) encontrava-se na faixa de renda de até três salários mínimos.

Logo, fica claro a partir das hipóteses sugeridas pelos autores aqui revisados, que aparentemente o curso de licenciatura, representa, para os indivíduos que decidem cursá-lo, alguma possibilidade de conquista de emprego qualificado, isto é, que exige formação superior, ao mesmo tempo que possibilita um passo a mais na cadeia social do que dera a maioria de seus familiares. Levando em consideração que trata-se apenas de hipóteses, fica evidente a necessidade de se verificar estas hipóteses.

⁴ O ano de referência dos dados utilizados pelas autoras é o ano de 2005 e as mesmas utilizaram os microdados do Enade.

2. PROBLEMÁTICA: o problema, o objeto e os objetivos da pesquisa

Eis a cabeça de dinossauro de toda pesquisa...



⁵ Capa do disco *Cabeça de Dinossauro* da banda brasileira Titãs, lançado em 1986. Disponível em: <http://letras.mus.br/titas/discografia/>

2.1.O problema da pesquisa

Como pretendeu-se discutir aqui, há indícios mais que suficientes que apontam para a materialidade do fato de que há uma complexa trama de fatores que envolve a questão da figura do professor no Brasil. Se por um lado sabemos que ele é figura crucial quando se fala em avanço qualitativo do sistema educacional nacional, por outro sabemos que ele (professor) é uma figura social marginal, que recebe um baixo salário e que carrega em seus ombros as mais diversas responsabilidades concernentes aos avanços almejados no campo social e cultural.

Diante de tal contexto, fica a inadiável pergunta: afinal, porque diante de condições nada convidativas, milhares e milhares de indivíduos anualmente ingressam nos cursos de licenciatura? O curso de licenciatura, representaria – como sugere a literatura revisada – uma possibilidade de mobilidade social ante a indivíduos oriundos de famílias de baixa escolaridade? Seria também o curso de licenciatura uma possibilidade palpável de acesso a um emprego qualificado, isto é, que exige formação superior, como sugere Tartuce *et. al.* (2010)?

Obviamente, estes questionamentos são incipientes quando se trata do tema. Para além desta incipiência também evidenciam, tal qual postula Gatti (1996), a necessidade de se tratar um tema ainda pouco trabalhado nas pesquisas: a identidade do professor. A despeito desta necessidade, poder-se-ia até suspeitarmos, dada a data de publicação do texto de Gatti (ano de 1996) que esta necessidade fosse uma necessidade superada: de fato algum esforço tem sido empreendido na superação desta lacuna de conhecimento no âmbito das pesquisas sobre identidade do professor.

Exemplo disto é o pioneirismo da própria autora na condução de estudos sobre a temática que nos legaram contributivas obras, como o “Professores do Brasil: Impasses e Desafios” publicado no ano de 2009, no qual analisa dados socioeconômicos de professores e estudantes de licenciatura. Temos ainda de registrar os esforços empreendidos por outros pesquisadores que se debruçaram sobre a mesma temática, como Brito (2007), Louzano *et. al.*(2010), Silva *et. al.* (2010), Ristoff (2013) e Britto & Waltenberg (2014). Estes estudos, por lançarem mão da mesma base de dados – microdados do Enade – possibilitam uma singular convergência analítica e interpretativa que é muito difícil quando se trata de uma área de estudos onde o conhecimento e as inferências não são exatos.

De todo modo, dado o caráter mutagênico da formação docente no Brasil, temos inevitavelmente de considerar, após a cada instituição de uma nova política, após a expressiva expansão do ensino superior no Brasil, novas variáveis incidentes e que exigem inevitavelmente sua inclusão no escopo da discussão.

2.2. O objeto da pesquisa ou porque ainda é importante estudar o perfil socioeconômico dos futuros professores

Fica claro pela revisão de literatura que a despeito das péssimas condições de reconhecimento social e dos baixos salários, uma das hipóteses mais prováveis para o ingresso anual de milhares de jovens em cursos de licenciatura reside na possibilidade de o curso representar uma possibilidade de mobilidade social ou emprego garantido.

Fica evidente também que os diversos trabalhos que lançam mão da mesma base de dados – os microdados do Enade – que esta opção metodológica permite uma singular convergência interpretativa e analítica. Temos de reconhecer também que muito tem sido empreendido no esforço de compreender o perfil social e cultural daqueles que almejam tornar-se professores e a influência deste perfil na escolha pela carreira.

Face ao exposto, fica o inevitável o questionamento: se muito tem sido feito no esforço de compreender o perfil socioeconômico daqueles que pretendem ser professores, e levando em consideração a convergência analítica destes trabalhos, o que há de novo na pesquisa em tela?

Tendo em vista este questionamento como pertinente, a primeira apologia à presente pesquisa é de ordem metodológica. Os estudos anteriormente citados (BRITO, 2007; GATTI & BARRETO, 2009; LOUZANO *et. al.* 2010; SILVA *et. al.* 2010; RISTOFF, 2013; BRITTO & WALTENBERG, 2014), dada a natureza de seus interesses e objetivos anunciados, deixaram evidentemente algumas lacunas ainda a serem exploradas.

O estudo de Brito (2007) – que lança mão dos microdados de 2005 – apesar de descrever e analisar variáveis socioeconômicas, foca na questão do desempenho no exame e as variáveis socioeconômicas são de interesse secundário, sendo apresentadas em sua maioria na grandeza da amostra e não separadamente, por curso. Gatti & Barreto (2009) – que também prospectam os microdados de 2005 – em “professores do Brasil: impasses e desafios” descrevem boa parte das variáveis socioeconômicas de interesse nos microdados,

mas dado ao interesse do estudo realizado, são focados os dados do curso de pedagogia ao passo que os dados dos outros cursos de licenciatura não apresentados na grandeza da amostra e não separadamente por curso.

Na mesma via, o estudo de Louzano *et al.* (2010) – que também lança mão dos microdados de 2005 – descreve e compara as variáveis socioeconômicas dos participantes do Enade mas com interesse anunciado sobre o curso de pedagogia. Silva *et al.* (2010) também descreve e compara algumas variáveis socioeconômicas, mas como o interesse da pesquisa é a questão de gênero e desempenho no exame, as variáveis socioeconômicas são secundariamente exploradas.

Inovadoramente, Ristoff (2013) faz uma detalhada descrição e tratamento das variáveis socioeconômicas de maior interesse por curso e compreendendo, na mesma análise, os microdados do exame aplicado em 2005 e 2008. Trata-se de um contributivo texto, já que possibilita também a comparação dos cursos de formação de professores com outros cursos sabidamente de maior prestígio social, como os cursos da área das Engenharias. Por sua vez, Britto & Waltenberg (2014) lançam mão dos microdados do exame de 2008, onde descreve e trata algumas variáveis socioeconômicas mas com ênfase no curso de pedagogia.

Em que pese o caráter inovador e contribuinte destes estudos, o interesse da grande maioria recai sobre o curso de pedagogia e as bases de dados que são trabalhadas são do ano de 2005 ou do ano de 2008, o que por si só já enseja a necessidade de se trabalhar as bases mais recentes. Outro fator a ser mencionado, diz respeito à própria natureza da coleta de dados do Enade. Até exame de 2011, conforme consta nos manuais de usuários do Enade (INEP, 2009; 2013) nos anos em que os cursos de formação de professores foram avaliados (2005-2008), a seleção da amostra se deu por estudantes de licenciatura ou bacharelado daquele determinado curso, e não especificamente por cursos de licenciatura.

Logo, temos de considerar metodologicamente que se o interesse é aferir informações única e exclusivamente de estudantes de licenciatura, a qualidade da amostra neste caso pode ficar comprometida. Conforme o manual do usuário dos microdados do exame de 2011 (INEP, 2013) e informação da própria equipe estatística do Enade, apenas nesta avaliação os cursos foram amostrados separadamente, isto é, por licenciatura e bacharelado. Esta

mudança procedimental nos legados mais fidedignos e próximos, o que confere ineditismo a presente pesquisa.

Ademais, ainda no campo metodológico, a maioria destes estudos lançam mão de técnicas estatísticas descritivas, a partir de tabelas de frequência, histogramas, ou testes paramétricos como é o caso de Brito (2007). O que vamos propor mais adiante é um tratamento multivariado das variáveis de interesse, o que possibilitará uma visão mais ampla do objeto em estudo e das inter-relações entre as variáveis de interesse.

2.3. Objetivos ou que se pretende pesquisar

Diante da revisão de literatura e das lacunas ora identificadas a partir dos trabalhos analisados, o objetivo principal da presente pesquisa consiste em analisar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes em vias de conclusão do curso de licenciatura a partir dos microdados do Enade de 2011 para fins de inferências sobre as implicações do perfil ora identificado na constituição da identidade social do futuro professor.

2.3.1. Objetivos específicos ou sobre as especificidades da pesquisa

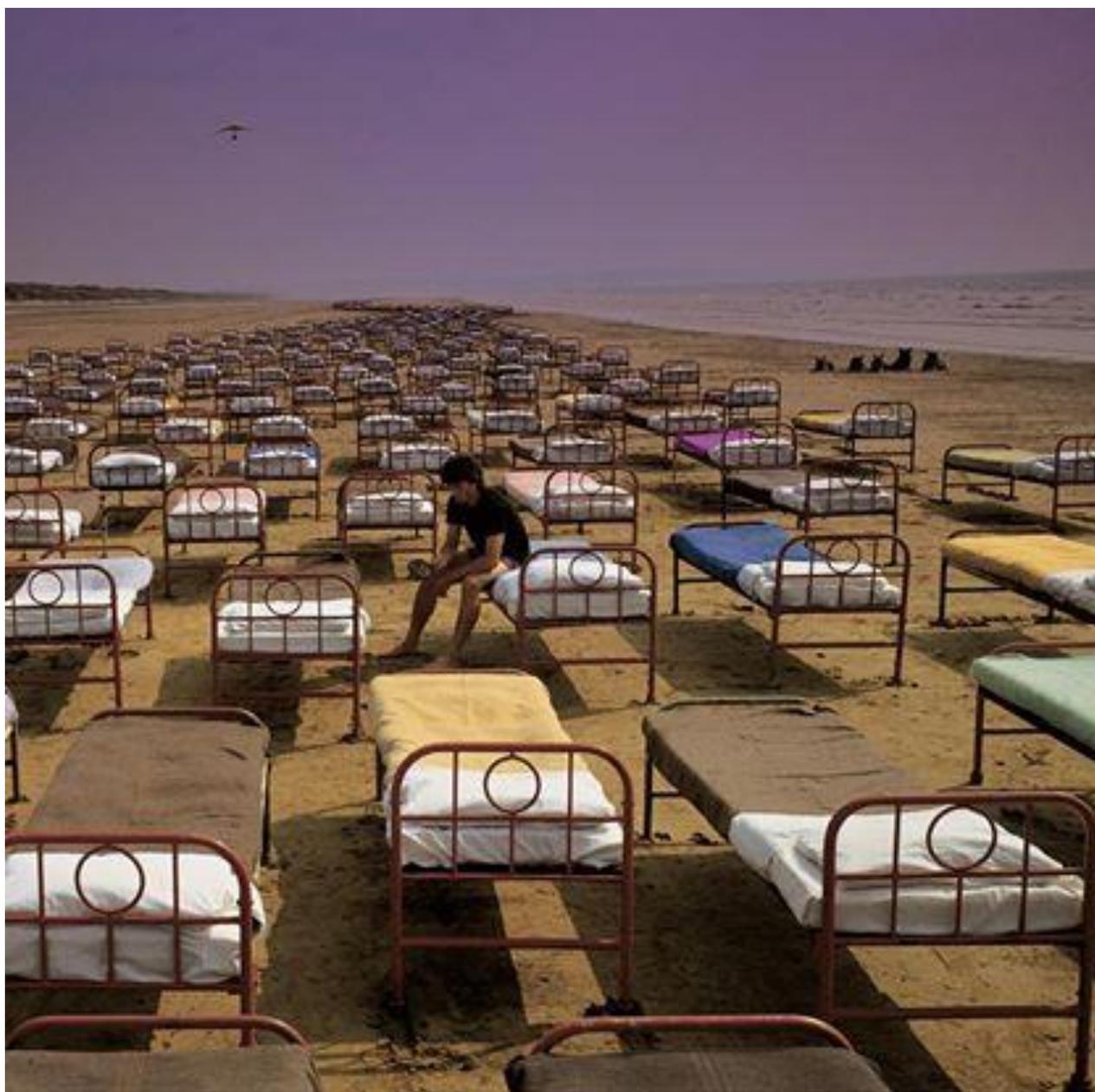
Tendo em vista a amplitude do conceito de “perfil socioeconômico e cultural” cabe aqui esclarecer como este conceito é aqui concebido e quais aspectos do universo socioeconômico e cultural da amostra serão abrangidos. Neste sentido, estabeleceu-se como objetivos específicos as seguintes necessidades:

- ❖ Precisar indicadores socioeconômicos por área de enquadramento (cursos) do Enade;
- ❖ Analisar o comportamento dos indicadores socioeconômicos ora precisados em relação à variável área de enquadramento (curso).
- ❖ Verificar a interação de variáveis tais como curso, sexo, cor com variáveis relativas a renda, motivo de escolha pelo curso, hábitos culturais e nível de percepção sobre a importância do curso.
- ❖ Contextualizar e discutir a partir da literatura especializada os fatores e características socioeconômicas preponderantes identificados na amostra;

Resumidamente, pretende-se a partir dos objetivos prepostos, verificar o comportamento multivariado das variáveis em estudo, e assim traçar um perfil comparativo das áreas de enquadramento (cursos) que compõem a amostra. Objetivamente, pressupõe-se que diante das intenções anunciadas, poderemos agregar novas vias de discussão ao objeto.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NOTAS METODOLÓGICAS

Um momentâneo lapso de razão...ou não,



6

⁶ Capa do disco *A momentary Lapse of Reason* da banda inglesa Pink Floyd, lançado em janeiro de 1977.

Disponível em:

<https://www.facebook.com/pinkfloyd/photos/pb.5660597307.2207520000.1423051056./10151637898017308/?type=3&theater>

Diante da complexidade do problema e frente a gama diversa de possibilidades investigativas disponíveis, o presente trabalho buscou amparar-se nos pressupostos da pesquisa educacional quantitativa, o que no nosso entender melhor atende e contempla a discussão do complexo leque de variáveis possivelmente associadas ao que se pretende investigar: o perfil socioeconômico dos futuros professores.

Nesse sentido, partindo da responsabilidade que nos é imposta ao lançar mão desta perspectiva (quantitativa), houve a preocupação em esboçar um desenho metodológico que contemplasse o maior número de variáveis no intuito de fortalecer o poder inferencial do trabalho.

Como observa Creswell (2012), a pesquisa quantitativa ampara-se na compilação de dados numéricos em larga escala e caracteriza-se pela descrição do problema de pesquisa pela análise de tendências visualizáveis a partir desses dados ou a partir da explicação desse problema de pesquisa por meio da discussão da relação entre as variáveis envolvidas no estudo. Deste modo, ainda segundo este autor, o percurso metodológico na pesquisa quantitativa envolve a análise de tendências e a comparação de grupos ou variáveis por meio de análises estatísticas, e a interpretação dos resultados se dá pela comparação com resultados e pesquisas anteriores.

3.1. Pressupostos teóricos: uma breve explicação

É incontestável o fato de que os estudos quantitativos desenvolvidos por educadores e sobre educação no Brasil quase inexistem no hodierno, o que evidencia a cristalização metodológica da pesquisa em educação em pressupostos majoritariamente qualitativos e muitas vezes carentes de qualquer rigor metodológico, como discute Deveschi & Trevisan (2012).

Como observa Gatti (2012) na história da metodologia da pesquisa em educação no Brasil, observa-se que passamos de pesquisas cuidadosamente instrumentalizadas a partir de métodos estatísticos mais ou menos sofisticados para o lado oposto, onde se faz uma crítica voraz contra esse modelo.

Contudo, como pondera esta autora, deve-se reconhecer que essa crítica muitas vezes não deixou claro seus pressupostos, caindo em um discurso muitas vezes vago, por ser pouco fundamentado em conhecimentos consistentes sobre o modelo quantitativo. Nesse sentido, a autora advoga que:

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é a qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial, não tem significado em si”. (GATTI, 2012, p.32)

Nesse sentido, embora a intenção metodológica do presente trabalho pressuponha um modelo quantitativo no esforço de tecer considerações que pela sua consistência sejam futuramente incorporadas na discussão do tema em tela, a interpretação consistirá em uma atribuição de qualidade, isto é, será qualitativa e compreenderá uma discussão em torno de questões sociais, históricas e de classe que no nosso enxergar ensejam a problemática em voga.

Deste modo, adotando o processo de pesquisa quantitativa proposto por Gatti (2012), a análise qualitativa dos dados, isto é, o processo de atribuição de qualidade se dará à luz da literatura pertinente, partindo de uma perspectiva referencial base. Por se tratar de um leque amplo de variáveis este processo de atribuição de qualidade dialoga com diferentes estudos produzidos a partir de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, é também multidisciplinar.

Entende-se portanto, que dada a grandeza do objeto e o esforço em proporcionar uma síntese científica, nenhum conhecimento ou contribuição deve ser ignorada, por mais trivial ou puramente técnica que pareça ser. Logo, trata-se também de um processo de pesquisa contra hegemônico. De todo modo pretende-se partir de uma linha mestra empreender este processo a partir de pressupostos baseados em princípios *críticos-dialéticos*, segundos os quais,

O sujeito aparece como elemento que se contrapõe ao objeto e vice-versa. As pesquisas dessas abordagens desenvolvem-se por um caráter conflitivo, manifestam interesse transformador da realidade. Cabe ao sujeito perceber a contradição com o objeto, num primeiro momento, no sentido de alcançar uma síntese posterior entre um e outro. O mundo é visto nos seus aspectos de interesses antagônicos e em construção. Faz parte dessas abordagens uma *práxis* transformadora dos homens como agentes históricos, mas essa *práxis* deve ser científica e historicamente embasada[...]Os significados resultam da superação dos conflitos entre o sujeito e o objeto, estando o caráter crítico na relação entre eles. Apreendem não só o contexto, mas o conjunto, a coletividade, o todo. Podemos dizer que tais abordagens resgatam o caráter relacional entre o todo e a parte no processo de produção do conhecimento (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 152).

Logo, Compreende-se também tal qual Devechi & Trevisan (*idem, ibidem*) que a pesquisa crítico-dialética exige uma postura histórico-social do pesquisador em relação ao que se pesquisa, na qual:

O pesquisador desenvolve uma relação dinâmica, em que tanto ele como o próprio objeto podem sofrer transformação ao longo do processo de investigação. O conhecimento é resultado da contradição entre o pesquisador e o objeto pesquisado (sociedade), na medida em que essa relação pode ser mediada pelas categorias da reificação ou alienação e da ideologia (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 152).

Face ao exposto, a postura histórico-social aqui adotada é delineada pela condição inata de outrora ser um estudante licenciatura e por isso mesmo, parte indissociável do objeto estudado, da amostra. Enquanto tal, estabelece-se uma relação simbiótica com o objetivo quer seja na condição egresso de uma licenciatura quer seja na condição de classe que nada difere daquelas aqui discutidas. A *práxis* que intenta em ser transformadora neste caso é atividade de pesquisa, esta é entendida como instrumento contra hegemônico e desvelador de contradições, força motriz do processo de produção do conhecimento.

Deste modo, entende-se, ao adotar esta postura enquanto *práxis*,

[...] o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social (FRIGOTTO, 2010, p. 81).

Nesse sentido, amparado em tais pressupostos, esclarece-se pois que o intento por trás da realização deste trabalho, mesmo que utópico, consiste em um íntimo desejo de transformar ou mesmo somar nova perspectiva de análise no plano histórico e social das discussões que se sucedem no campo da identidade do profissional docente.

3.2. Notas metodológicas: descrição da população, amostra, variáveis e tratamento dos dados

Neste estrato do texto trataremos de descrever população, amostra, variáveis e técnicas de tratamento dos dados coletados no intuito de oferecer um panorama geral dos estágios metodológicos da pesquisa em tela a partir de três sub-tópicos: caracterização da base de dados, da população e da amostra pesquisada; descrição das variáveis e tratamento e análise dos dados.

3.2.1. Caracterização da base de dados, da população e descrição da amostra

A base de dados utilizada neste estudo consiste no microdados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) e faz parte do banco de microdados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sobre essa fonte de dados é

importante ressaltar que o acesso é direto e se dá pela página do instituto na internet⁷ e faz parte de um esforço de melhor atender, segundo o órgão, “demandas de informações sobre o Enade, além de garantir a transparência requerida pela sociedade e promover a participação dos diferentes agentes sociais envolvidos nas ações educativas[...]” (INEP, 2013).

Especificamente, utiliza-se das variáveis do questionário socioeconômico respondidos pelos estudantes selecionados para fazer o Enade. Sobre este exame é importante ressaltar que além de precisar indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC) das Instituições de Ensino Superior brasileiras, sua realização gera um conjunto de informações detalhadas dos estudantes participantes que resumem-se em um índice de 126 variáveis. Deste modo, indiscutivelmente, a aplicação do Enade nos legou um grande acervo de dados quantitativos e qualitativos que podem vir a nos auxiliar em uma série de análises (INEP, 2013). Estes microdados foram extraídos a partir do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0.

A população pesquisada é constituída por todos os estudantes que foram regularmente inscritos e selecionados para fazer o Enade 2011. Enquanto critérios de composição da amostra, foram eleitos os estudantes de cursos enquadrados na área das licenciaturas regularmente selecionados por critérios de amostragem pelo INEP para fazer o exame no ano de 2011, que estavam na condição de concluintes e que responderam o questionário socioeconômico. Como o interesse recaiu sobre o questionário socioeconômico, não se considerou a variável presença na prova, mas sim a variável “situação do questionário socioeconômico” (respondeu/não respondeu) como parâmetro de quantificação da amostra.

Levando em consideração que o Enade elege diferentes cursos a cada ano, lança-se mão dos dados do ano de 2011⁸ já que foram selecionados, para o ano em questão, cursos de licenciatura de diferentes áreas de concentração. Vale ressaltar ainda, que os microdados do exame de 2011 foram os primeiros a descrever o grau acadêmico por curso, a partir da variável “código de enquadramento do curso”, que discrimina o grau acadêmico do curso

⁷ <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

⁸ Esclarece-se que só consta na página do INEP microdados até 2012, sendo que neste ano não foram elegidos cursos da área de licenciaturas, motivo pelo qual usa-se dados do ano de 2011.

avaliado, o que permite aferir com precisão se o curso avaliado é de licenciatura ou bacharelado.

Este detalhe confere ineditismo e diferencia o presente trabalho dos demais que porventura tenham utilizado essa fonte de dados. Como nos exames anteriores não se descrevia especificamente os cursos por grau acadêmico (licenciatura ou bacharelado), e apenas se esclarecia no dicionário de variáveis que o curso poderia ser de licenciatura ou bacharelado, metodologicamente há de se considerar que estes pormenores comprometem a qualidade da amostra quando o assunto é a especificidade do perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura. Logo, com essa mudança metodológica empreendida pelo INEP na coleta dos dados é proporcionado aos pesquisadores que lançam mão dos microdados de 2011 em diante, maior poder inferencial e uma melhor qualificação da amostra.

Ainda de acordo com o manual do usuário dos microdados do INEP, no exame de 2011 foram avaliados apenas estudantes na situação de conclusão do curso (INEP, 2013) fator este que agrega mais ineditismo ao estudo aqui realizado, e reforçam o poder inferencial dos dados a serem descritos, já que nos anos anteriores compunham a amostra estudantes ingressantes e concluintes. Face ao exposto e obedecidos os critérios de qualificação da amostra, de acordo com os microdados de 2011 estavam na situação de concluintes, foram regularmente selecionados e responderam o questionário socioeconômico 309.625 estudantes, dos quais 197.625 eram estudantes dos cursos enquadrados nas áreas de licenciatura, o que perfaz um percentual de aproximados 64% dos estudantes selecionados para o exame no ano de 2011 e que se enquadram nas condições anteriormente citadas.

Compreendendo que pode haver dois universos formativos distintos quando se considera as categorias administrativas das IES (se são públicas ou privadas), tanto a descrição da amostra quanto os resultados serão apresentados em separado, por cada categoria administrativa conforme consta na tabela 3. Cabe registrar que se comparado com os números absolutos de matriculados no ensino superior brasileiro no ano de 2011, a amostra corresponde a mais de 14% do total de matriculados naquele ano (tabela 2), o que permite afirmar que se considerado os critérios de amostragem do INEP e a abrangência da amostra, os resultados gerados possuem acurado poder inferencial.

Tabela 2: Total de matriculados em cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro no ano de 2011 por categoria administrativa (CAT ADM), distribuição da amostra por categoria administrativa e % da amostra em relação ao total de matriculados por categoria administrativa.

CENSO			AMOSTRA			AMOSTA/CENSO
CAT ADM	FREQUÊNCIA	%	CAT ADM	FREQUÊNCIA	%	%
PÚBLICA	588.329	43,4	PÚBLICA	78.088	39,5	13,3
PRIVADA	768.000	56,6	PRIVADA	119.537	60,5	15,6
TOTAL	1.356.329	100	TOTAL	197.625	100	14,6

Fonte: Microdados do Enade 2011, Sinopse Estatística do censo da educação superior 2011. Elaboração do autor.

Quando se considera a organização acadêmica das IES que oferecem licenciaturas (universidades, faculdades ou centros universitários) a amostra abrange mais de 14% da população de matriculados em cada categoria organizacional (tabela 3).

Tabela 3: Total de matriculados em cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro no ano de 2011 por organização acadêmica (ORG AC), distribuição da amostra por organização acadêmica e % da amostra em relação ao total de matriculados por ORG AC no ano de 2011

CENSO			AMOSTRA			AMOSTRA/CENSO
ORG AC	FREQUÊNCIA	%	ORG AC	FREQUÊNCIA	%	%
UNIVERSIDADE	866.813	65,2	UNIVERSIDADE	127.347	64,4	14,7
CENTRO UNIVERSITÁRIO	148.154	11,1	CENTRO UNIVERSITÁRIO	20.938	10,6	14,1
FACULDADE	314.437	23,7	FACULDADE	49.340	25,0	15,7
TOTAL	1.329.404	100	TOTAL	197.625	100,0	14,9

Fonte: Microdados do Enade 2011, Sinopse Estatística do censo da educação superior 2011. Elaboração do autor.

Este poder inferencial também é reforçado quando se observa que os cursos de licenciatura selecionados representam disciplinas de todas as fases da educação básica (tabela 4), o que permite traçar um perfil socioeconômico fidedigno dos futuros professores brasileiros em todas as áreas do conhecimento demandadas na educação básica. Ressalta-se ainda que com o intuito de possibilitar uma melhor visualização gráfica dos resultados quando da realização dos testes de CA, os nomes dos cursos serão codificados (tabela 4).

Tabela 4: Distribuição da amostra pelas áreas de enquadramento de Enade 2011

ÁREAS DE ENQUADRAMENTO DO CURSO NO ENADE	AMOSTRA TOTAL			AMOSTRA POR CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS					
	FREQUÊNCIA	%	% ACUMULADO	IES PÚBLICAS			IES PRIVADAS		
				FREQUÊNCIA	%	% ACUMULADO	FREQUÊNCIA	%	% ACUMULADO
MATEMÁTICA – MAT	11.387	5,76	5,76	7.250	9,3	9,3	4.137	3,5	3,5

Continua...

LETRAS – LTR	27.000	13,66	19,42	14.533	18,6	27,9	12.467	10,4	13,9
FÍSICA – FSC	2.312	1,17	20,59	1.935	2,5	30,4	377	,3	14,2
QUÍMICA – QM	4.065	2,06	22,65	2.501	3,2	33,6	1.564	1,3	15,5
BIOLOGIA – BLG	14.700	7,44	30,09	7.304	9,4	42,9	7.396	6,2	21,7
PEDAGOGIA – PDG	88.066	44,56	74,65	21.882	28,0	71,0	66.184	55,4	77,1
HISTÓRIA – HST	11.675	5,91	80,56	6.319	8,1	79,0	5.356	4,5	81,5
ARTES VISUAIS – ARTV	3.033	1,53	82,09	1.287	1,6	80,7	1.746	1,5	83,0
GEOGRAFIA – GGF	8.117	4,11	86,20	5.902	7,6	88,3	2.215	1,9	84,9
FILOSOFIA – FLS	3.248	1,64	87,84	1.462	1,9	90,1	1.786	1,5	86,4
EDUCAÇÃO FÍSICA – EDF	19.922	10,08	97,93	4.936	6,3	96,4	14.986	12,5	98,9
COMPUTAÇÃO – CPC	737	0,37	98,30	480	,6	97,1	257	,2	99,1
MÚSICA – MSC	1.349	0,68	98,98	845	1,1	98,1	504	,4	99,5
CIÊNCIAS SOCIAIS – CCS	2.014	1,02	100,00	1.452	1,9	100,0	562	,5	100,0
TOTAL	197.625	100,0		78.088	100,0		119.537	100,0	

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Notas: O tamanho da amostra para cada área de enquadramento pode diferir do tamanho da amostra descrito nos relatórios sínteses por curso do INEP. Esta divergência é puramente metodológica, já que adotamos critérios próprios de qualificação da amostra. De todo modo, ressaltamos que essa divergência é insignificante quantitativamente. Para fins de exemplo, no caso do curso de pedagogia, a maior área de enquadramento do exame, a diferença da nossa amostra para a amostra descrita no Relatório Síntese do INEP é apenas de 307 estudantes (amostra=88.066 e Relatório Síntese do INEP= 87.759);

O tamanho da amostra para cada área de enquadramento também pode variar de acordo com a variável em questão, já que em algumas perguntas do questionário há estudantes que não responderam a questão adequadamente, o que torna a resposta inutilizada. Neste sentido, esclarece que em algumas tabelas de frequência apresentadas o tamanho da amostra pode não corresponder com o tamanho da amostra inicialmente quantificada.

Seguramente, o que se pode afirmar é que trata-se de uma base confiável e fidedigna à realidade de estratificação do ensino superior brasileiro, e por isso mesmo permitirá, a partir dela, traçar um perfil representativo daqueles que estão em vias de hipoteticamente ingressar na carreira docente: os alunos concluintes dos cursos de licenciatura das IES brasileiras.

3.2.1.1. Descrição das variáveis

Como já explicado, as variáveis utilizadas neste trabalho dizem respeito ao questionário socioeconômico do Enade, nas quais foram priorizadas as que descrevessem o perfil socioeconômico da amostra. Estas variáveis estão descritas na tabela 5. De todo modo, ressalta-se que a algumas das variáveis são relativas à prova (exame do Enade) ou das IES (Instituições de Ensino Superior) e que necessariamente precisaram ser utilizadas para filtragem dos dados.

Tabela 5: variáveis consideradas na análise e tratamento dos dados socioeconômicos da amostra

NOME DA VARIÁVEL	TIPO	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
CD_CATAD	NUMÉRICA	CÓDIGO DA CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES	1 = PÚBLICA 2 = PRIVADA
CO_GRUPO	NUMÉRICA	CÓDIGO DA ÁREA DE ENQUADRAMENTO DO CURSO NO ENADE	ÁREAS DE ENQUADRAMENTO 2011
NU_IDADE	NUMÉRICA	IDADE DO INSCRITO EM 21/11/2010	-
TP_SEXO	CARACTERE	SEXO DO INSCRITO	M = MASCULINO F = FEMININO
AMOSTRA	NUMÉRICA	INDICATIVO DE ESTUDANTE SELECIONADO PARA A AMOSTRA	0 = ESTUDANTE NÃO SELECIONADO 1 = ESTUDANTE SELECIONADO 9 = ESTUDANTE NÃO SELECIONADO E IMPLANTADO COM OU SEM LIMINAR
PESO_AMOST	NUMÉRICA	PESO DA AMOSTRA	-
IN_GRAD	NUMÉRICA	INDICADOR DE CONCLUINTE / INGRESSANTE	0 = CONCLUINTE 1 = INGRESSANTE
STATUS	NUMÉRICA	INDICATIVO DE INSCRITO REGULAR OU IRREGULAR	0 = IMPLANTADO SEM LIMINAR 1 = REGULAR 2 = IRREGULAR 6 = AÇÃO JUDICIAL
IN_INSCR	NUMÉRICA	SE REGULARMENTE INSCRITO PELA IES	0 = SIM 1 = NÃO INSCRITO (MANDADO DE SEGURANÇA) 2 = NÃO INSCRITO (PARTICIPOU DA PROVA SEM LIMINAR)
TP_SIT_SOC	NUMÉRICA	SITUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	0 - NÃO RESPONDEU 1 - RESPONDEU
CO_RS_S2	CARACTERE	2 - COMO VOCÊ SE CONSIDERA?	A = BRANCO(A). B = NEGRO(A). C = PARDO(A)/MULATO(A). D = AMARELO(A) (DE ORIGEM ORIENTAL). E = INDÍGENA OU DE ORIGEM INDÍGENA.
CO_RS_S5	CARACTERE	5 - SOMANDO A SUA RENDA COM A RENDA DOS FAMILIARES QUE MORAM COM VOCÊ, QUANTO É, APROXIMADAMENTE, A RENDA FAMILIAR? (CONSIDERE A RENDA DE TODOS OS SEUS FAMILIARES QUE MORAM NA SUA CASA COM VOCÊ)	A = NENHUMA. B = ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO (ATÉ R\$ 697,50) C = ACIMA DE 1,5 ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 697,51 A R\$ 1.395,00). D = ACIMA DE 3 ATÉ 4,5 SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 1.395,01 A R\$ 2.092,50). E = ACIMA DE 4,5 ATÉ 6 SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 2.092,51 A R\$ 2.790,00). F = ACIMA DE 6 ATÉ 10 SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 2.790,01 A R\$ 4.650,00). G = ACIMA DE 10 ATÉ 30 SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 4.650,01 A R\$ 13.950,00). H = ACIMA DE 30 SALÁRIOS MÍNIMOS (MAIS DE R\$ 13.950,01).
CO_RS_S7	CARACTERE	7 - INDIQUE A RESPOSTA QUE MELHOR DESCREVE SUA ATUAL SITUAÇÃO DE TRABALHO. (NÃO CONTAR ESTÁGIO, BOLSAS DE PESQUISA OU MONITORIA)	A = NÃO ESTOU TRABALHANDO. B = TRABALHO EVENTUALMENTE. C = TRABALHO ATÉ 20 HORAS SEMANAIS. D = TRABALHO MAIS DE 20 HORAS SEMANAIS E MENOS DE 40 HORAS SEMANAIS. E = TRABALHO EM TEMPO INTEGRAL - 40 HORAS SEMANAIS OU MAIS.
CO_RS_S13	CARACTERE	13 - ATÉ QUE NÍVEL SEU PAI ESTUDOU?	A = NENHUMA ESCOLARIDADE. B = ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 5º ANO (ANTIGA 1ª À 4ª SÉRIE). C = ENSINO FUNDAMENTAL: 6º AO 9º ANO (ANTIGA 5ª À 8ª SÉRIE). D = ENSINO MÉDIO. E = ENSINO SUPERIOR. F = PÓS-GRADUAÇÃO.

Continua...

CO_RS_S14	CARACTERE	14 - ATÉ QUE NÍVEL DE ENSINO SUA MÃE ESTUDOU?	A = NENHUMA ESCOLARIDADE. B = ENSINO FUNDAMENTAL: 1º AO 5º ANO (ANTIGA 1ª À 4ª SÉRIE). C = ENSINO FUNDAMENTAL: 6º AO 9º ANO (ANTIGA 5ª À 8ª SÉRIE). D = ENSINO MÉDIO. E = ENSINO SUPERIOR. F = PÓS-GRADUAÇÃO.
CO_RS_S16	CARACTERE	16 - VOCÊ MUDOU DE CIDADE, ESTADO OU PAÍS PARA REALIZAR ESTE CURSO?	A = NÃO. B = SIM, MUDEI DE UMA CIDADE PARA OUTRA, DENTRO DO MESMO ESTADO. C = SIM, MUDEI DE ESTADO. D = SIM, MUDEI DE PAÍS.
CO_RS_S17	CARACTERE	17 - EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO?	A = TODO EM ESCOLA PÚBLICA. B = TODO EM ESCOLA PRIVADA (PARTICULAR). C = A MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA. D = A MAIOR PARTE EM ESCOLA PRIVADA (PARTICULAR). E = METADE EM ESCOLA PÚBLICA E METADE EM ESCOLA PRIVADA (PARTICULAR).
CO_RS_S19	CARACTERE	19 - EXCETUANDO-SE OS LIVROS INDICADOS NA BIBLIOGRAFIA DO SEU CURSO, QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU ESTE ANO?	A = NENHUM. B = UM OU DOIS. C = ENTRE TRÊS E CINCO. D = ENTRE SEIS E OITO. E = MAIS DE OITO.
CO_RS_S20	CARACTERE	20 - QUANTAS HORAS POR SEMANA, APROXIMADAMENTE, VOCÊ DEDICA AOS ESTUDOS, EXCETUANDO AS HORAS DE AULA?	A = NENHUMA, APENAS ASSISTO ÀS AULAS. B = UMA A TRÊS. C = QUATRO A SETE. D = OITO A DOZE. E = MAIS DE DOZE.
CO_RS_S29	CARACTERE	29 - COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ NORMALMENTE UTILIZA A BIBLIOTECA DE SUA INSTITUIÇÃO? (SE FOR ESTUDANTE DE EAD - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, CONSIDERE AS CONDIÇÕES DO POLO DE APOIO PRESENCIAL E/OU SEDE)	A = DIARIAMENTE. B = ENTRE DUAS E QUATRO VEZES POR SEMANA. C = UMA VEZ POR SEMANA. D = UMA VEZ A CADA 15 DIAS. E = SOMENTE EM ÉPOCA DE PROVAS E/OU TRABALHOS. F = NUNCA A UTILIZO. G = A INSTITUIÇÃO NÃO TEM BIBLIOTECA.
CO_RS_S50	CARACTERE	50 - COMO VOCÊ AVALIA O NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO?	A = DEVERIA EXIGIR MUITO MAIS. B = DEVERIA EXIGIR UM POUCO MAIS. C = EXIGE NA MEDIDA CERTA. D = DEVERIA EXIGIR UM POUCO MENOS. E = DEVERIA EXIGIR MUITO MENOS.
CO_RS_S51	CARACTERE	51 - VOCÊ CONSIDERA QUE SEU CURSO CONTRIBUI PARA A AQUISIÇÃO DE CULTURA GERAL?	A = CONTRIBUI AMPLAMENTE. B = CONTRIBUI PARCIALMENTE. C = CONTRIBUI MUITO POUCO. D = NÃO CONTRIBUI.
CO_RS_S52	CARACTERE	52 - VOCÊ CONSIDERA QUE SEU CURSO CONTRIBUI PARA A AQUISIÇÃO DE FORMAÇÃO TEÓRICA NA ÁREA?	A = CONTRIBUI AMPLAMENTE. B = CONTRIBUI PARCIALMENTE. C = CONTRIBUI MUITO POUCO. D = NÃO CONTRIBUI.
CO_RS_S53	CARACTERE	53 - VOCÊ CONSIDERA QUE SEU CURSO CONTRIBUI PARA A PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL?	A = CONTRIBUI AMPLAMENTE. B = CONTRIBUI PARCIALMENTE. C = CONTRIBUI MUITO POUCO. D = NÃO CONTRIBUI.

Fonte: manual do usuário, microdados do Enade.

A seleção de variáveis foi empreendida a partir do esforço de traçar um perfil socioeconômico que perpassa a história de vida do estudante, e por isso mesmo possibilitarão traçar um perfil que contempla três fases: i) história de vida do estudante, a partir da aferição de dados sobre a escolaridade dos pais, o tipo de escola em que concluiu o ensino médio; ii) características socioeconômicas a partir do levantamento de informações sobre renda, perfil étnico e situação laboral; iii) perfil acadêmico e cultural a partir de informações sobre hábitos de leitura e frequência à biblioteca.

Este cuidado permitirá, também, no nosso entender, uma discussão histórica sobre as características da formação inicial de professores no Brasil, corroborando alguns aspectos já abordados pela literatura revisada e agregando novas inferências, o que objetivamente enriquece a discussão em torno do tema em tela.

3.2.1.2. Tratamento e análise dos dados

Levando-se em consideração que trata-se de um trabalho com sujeitos, há de se considerar, inevitavelmente, a iminência de um número significativamente diverso de variáveis, como evidencia a tabela 6. Face ao exposto, e diante do desafio de comportar máximo possível de variáveis a discussão, optamos por tratar e analisar as informações levantadas dentro dos pressupostos estatísticos-metodológicos da análise multivariada dos dados.

Tendo como referência Moitta Neto (2004), “a análise multivariada corresponde a um grande número de métodos e técnicas que utilizam simultaneamente todas as variáveis na interpretação teórica dos dados obtidos” (MOITTA NETTO, 2004, s/p). Nesse sentido, dentro desse conjunto de métodos e técnicas, o presente trabalho lança mão da técnica de Análise por Correspondência (AC). Fazendo um rápido empréstimo conceitual à Hair *et al.* (2005), pode se dizer que a análise por correspondência possibilita a representação multivariada de interdependência para dados qualitativos, o que torna-se inaplicável em outros testes estatísticos. Ainda segundo Carvalho e Struchiner (1992) esse método se faz eficiente por permitir uma visualização gráfica das relações mais significativas de um grande conjunto de variáveis.

Sucintamente, esta técnica caracteriza-se, segundo Greenacre (2007), como um procedimento estatístico multivariado que envolve a análise gráfica e numérica de dados a partir de tabelas de frequência cruzada. Ainda segundo este autor, o objetivo desta técnica é representar o máximo possível da variância dos dados conjugados em um gráfico de poucas dimensões, sendo mais comum a representação dessa variância em gráficos de duas dimensões. Usualmente, essa variação é representada em gráficos simétricos cuja a escala de cada eixo varia de zero (0) à um (1), onde zero representa a média ponderada e o um (1) a escala máxima da variação.

Metodologicamente, por não ser um teste paramétrico, o objetivo maior da AC é demonstrar as correspondências mais significativas das variáveis de determinada tabela

neste gráfico de duas dimensões (GRENACRE, 2007). Por isso mesmo, é um método significativamente contribuinte quando a intenção é demonstrar o comportamento de determinadas variáveis entre si. O fato de não se tratar de um teste paramétrico permite ainda que a heterogeneidade dos dados seja considerada no todo, sem mesclagem ou supressão de variáveis, opções que podem não ser oferecidas por outros testes estatísticos dada a exigência de pressupostos.

Instrumentalmente a AC pode ser empreendida a partir de diferentes interesses. O uso mais recorrente é a verificação da correspondência entre duas variáveis a partir de uma tabela de frequência cruzada simples (figura 4A), sendo ainda possível adicionar mais variáveis à análise a partir de tabelas concatenadas (GRENACRE, 2007). Neste caso a construção da tabela consiste no método de concatenação de diferentes tabelas de frequência cruzada simples (figura 4B) em uma mesma tabela. Uma das mais conhecidas aplicações do uso de AC a partir de tabelas de frequência cruzadas concatenadas pode ser encontrada na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu em sua obra *La Distinction*, onde o mesmo descreve a população francesa a partir de variáveis como ocupação e gosto pela arte e música (GRENACRE, 2007).

Figura 4: Exemplo de tabela de frequência cruzada simples (A), entre duas variáveis (V) e exemplo de tabela de frequência cruzada concatenada a partir de mais de duas variáveis (B).

		V 1				
		1	2	3	4	→ RESPOSTAS DA V 1
V 2	1	1X1	1X2	1X3	1X4	
	2	2X1	2X2	2X3	2X4	
	3	3X1	3X2	3X3	3X4	
	4	4X1	4X2	4X3	4X4	
		RESPOSTAS DA V 2				

		V 1				
		1	2	3	4	→ RESPOSTAS DA V 1
V 2	1	1X1	1X2	1X3	1X4	
	2	2X1	2X2	2X3	2X4	
	3	3X1	3X2	3X3	3X4	
	4	4X1	4X2	4X3	4X4	
V 3	1	1X1	1X2	1X3	1X4	
	2	2X1	2X2	2X3	2X4	
V 4	1	1X1	1X2	1X3	1X4	
	2	2X1	2X2	2X3	2X4	
	3	3X1	3X2	3X3	3X4	
		RESPOSTAS DA V 2 V 3 E V4				

Fonte: adaptado e reproduzido a partir do exemplo de Grenacre (2007, p.18 e p.131).

Há ainda a possibilidade de verificar graficamente o fenômeno de “interação” entre as variáveis de interesse (GRENACRE, 2007). Esta opção torna-se utilizável quando parte-se da suspeita que o efeito de determinada variável a *priori* associada a outra variável qualquer é muito maior ou mesmo insignificante quando se considera o peso desta variável em diferentes estratos de respondentes, como sexo, grupo educacional, idade⁹ etc. Neste caso, quando há este interesse, os dados precisam de uma codificação mais específica caracterizada como “codificação interativa” (GRENACRE, *idem*). A codificação interativa consiste na divisão de uma variável existente a partir de critérios pré-estabelecidos. Esta divisão deve obedecer as possibilidades de combinação possíveis. A título de exemplo, se a intenção fosse verificar a interação de uma variável a partir do sexo dos respondentes, a variável original então se dividiria em dois estratos o estrato masculino e feminino de respondentes.

Levando em consideração estas possibilidades metodológicas a partir da AC, optaremos por utilizar tanto a AC entre duas variáveis quanto para mais de duas variáveis, tanto pelo uso de tabelas concatenadas quanto a partir do uso de tabelas de codificação interativa. Considerando que a questão de gênero é uma questão incipiente quando se fala em formação e trabalho docente, buscaremos também verificar a interação desta variável com outras variáveis, tais quais como a renda. Deste modo, tendo em vista que o interesse maior do trabalho é demonstrar o comportamento das variáveis conjugadas, entendemos que isto será perfeitamente possível a partir da aplicação da AC. Ressalta-se ainda que os teste de AC serão rodados no Software XLSstat, da Addinsoft.

Ademais, complementarmente, observamos ainda que os resultados também são apresentados em tabelas de frequência cruzada e estatística descritiva. Vale lembrar que estatisticamente, a tabela de frequência cruzada consiste na apresentação de frequências relativas às linhas e colunas de uma tabela a partir do cruzamento de duas variáveis (figura 4A), seja em números absolutos ou em percentuais, ou ainda com números absolutos e percentuais, o que é chamado de perfis das linhas e colunas da tabela (GREENACRE, 2007).

⁹ Para mais informações sobre o conceito de “interação” entre variáveis, ver cap. 16 do livro “Correspondence Analysis in Practice” de Michael Grenacre.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

"We're charging our battery and now we're full of energy [...]"¹⁰



11

¹⁰ Trecho da letra *The Robots*, primeira música do disco *"The Man Machine"*.

¹¹ Capa do disco *The Man Machine* da banda alemã Kraftwerk, lançado em 1978, disponível em: <http://letras.mus.br/kraftwerk/discografia/>

Com intuito de ir além da apresentação pura e simples de uma grande quantidade de informações estatísticas, o capítulo de resultados e discussão sistematizará a apresentação dos resultados na seguinte ordem: i) serão apresentados resultados que caracterizam a amostra, como sexo, idade, características étnicas; ii) resultados que descrevem socioeconomicamente a amostra, como renda familiar média, tipo de escola em que estudou, situação laboral e escolaridade de pais; iii) perfil estudantil do futuro professor, como hábitos de leitura e estudo, percepção sobre a importância do curso e impacto do curso sobre a formação cultural do pretendo professor.

4.1. Quem são os futuros professores? Um olhar sobre a questão de gênero, idade e características étnicas

Neste estrato do texto apresentaremos o primeiro tópico dos resultados e discussões deste trabalho. Aqui apresentaremos, em três sub-tópicos, dados sobre a composição da amostra por sexo, cor e idade. Objetivamente, apresenta-se dados primários e introdutórios que vão possibilitar uma visão geral da amostra.

4.1.1. Cursos para meninas e cursos para meninos: sexo e questão de gênero nos cursos de licenciatura

É recorrente na literatura que trata da formação ou identidade docente (ENGUIITA, 1991; APPLE, 1996; FONTANA, 2005), a afirmação de que este campo profissional, por questões de gênero, se constituiu em um espaço feminino. Essas afirmações sempre foram passíveis de constatação empírica em qualquer escola. Diante desta fácil constatação, esta formula é comumente repetida e bem aceita em textos que tratam das questões de gênero na sala de aula. Quantitativamente, no que tange a nossa amostra, a questão da feminização da profissão docente também é facilmente atestada, como demonstra a tabela 6.

Tabela 6: distribuição da amostra por área de enquadramento, sexo e categoria administrativa

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		IES PÚBLICAS		TOTAL	IES PRIVADAS		TOTAL
		Sexo do inscrito			Sexo do inscrito		
		Feminino	Masculino		Feminino	Masculino	
MATEMÁTICA	N	3.430	3.820	7.250	2.246	1.891	4.137
	%	47,3%	52,7%	100,0%	54,3%	45,7%	100,0%
LETRAS	N	11.598	2.935	14.533	9.919	2.548	12.467
	%	79,8%	20,2%	100,0%	79,6%	20,4%	100,0%

Continua...

FÍSICA	N	549	1.386	1.935	140	237	377
	%	28,4%	71,6%	100,0%	37,1%	62,9%	100,0%
QUÍMICA	N	1.429	1.072	2.501	885	679	1.564
	%	57,1%	42,9%	100,0%	56,6%	43,4%	100,0%
BIOLOGIA	N	5.143	2.161	7.304	5.371	2.025	7.396
	%	70,4%	29,6%	100,0%	72,6%	27,4%	100,0%
PEDAGOGIA	N	19.745	2.137	21.882	62.361	3.823	66.184
	%	90,2%	9,8%	100,0%	94,2%	5,8%	100,0%
HISTÓRIA	N	3.422	2.897	6.319	2.836	2.520	5.356
	%	54,2%	45,8%	100,0%	52,9%	47,1%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	986	301	1.287	1.424	322	1.746
	%	76,6%	23,4%	100,0%	81,6%	18,4%	100,0%
GEOGRAFIA	N	3.101	2.801	5.902	1.108	1.107	2.215
	%	52,5%	47,5%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%
FILOSOFIA	N	656	806	1.462	544	1.242	1.786
	%	44,9%	55,1%	100,0%	30,5%	69,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.427	2.509	4.936	6.609	8.377	14.986
	%	49,2%	50,8%	100,0%	44,1%	55,9%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	179	301	480	60	197	257
	%	37,3%	62,7%	100,0%	23,3%	76,7%	100,0%
MÚSICA	N	306	539	845	177	327	504
	%	36,2%	63,8%	100,0%	35,1%	64,9%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	842	610	1.452	308	254	562
	%	58,0%	42,0%	100,0%	54,8%	45,2%	100,0%
TOTAL	N	53.813	24.275	78.088	93.988	25.549	119.537
	%	68,9%	31,1%	100,0%	78,6%	21,4%	100,0%

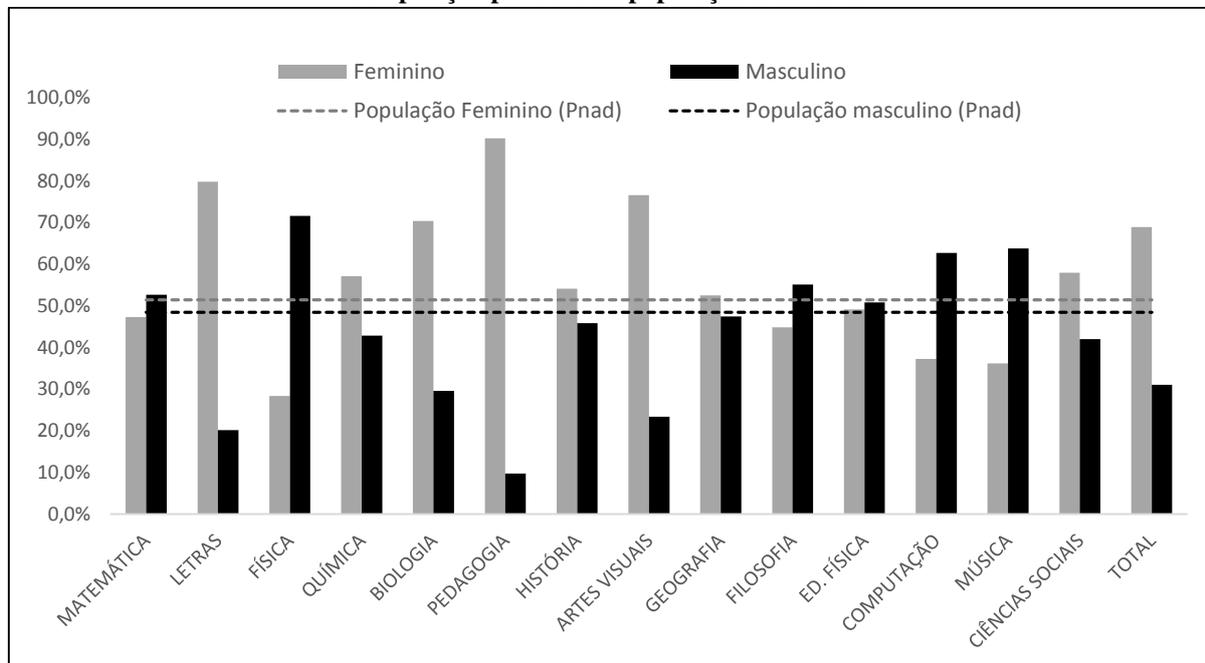
Fonte: microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Esse caráter feminino é mais acentuado sobretudo no curso de pedagogia, no qual em ambas as categorias administrativas, o sexo feminino constitui mais de 90% da amostra ficando em segundo lugar o curso de Letras, com 79,8% de mulheres, em terceiro o curso Artes Visuais com 76,6% e em quarto o curso de Biologia, com 70,4 % (IES públicas), sendo que estes percentuais se repetem, na mesma ordem, com certa variação no que diz respeito as IES privadas. Essa super-representação feminina fica evidente quando comparamos com o quantitativo de indivíduos do sexo feminino e masculino da população brasileira tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2011 – Pnad (figura 5).

Sobre esta comparação cabe ressaltar que dos quatorze cursos que compõem a amostra das IES públicas apenas os cursos Matemática, História, Geografia, Filosofia e Ed. Física ficam próximos de um equilíbrio populacional quando o assunto é o sexo dos estudantes (figura 5), ao passo que na amostra das IES privadas esta aproximação de

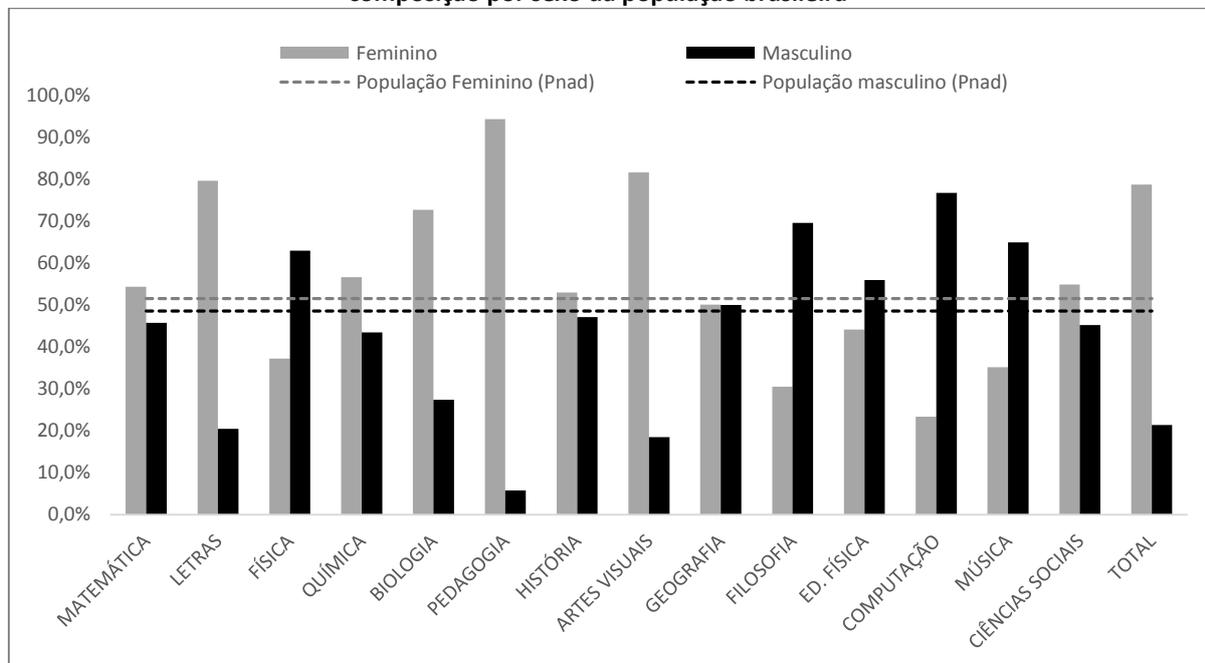
equilíbrio é representada pelos cursos de Matemática, Química, História, Geografia, Ed. Física e Ciências Sociais (figura 6).

Figura 5: Percentuais por sexo e área de enquadramento no Enade (IES públicas) em relação à composição por sexo da população brasileira



Fonte: microdados do Enade, Microdados da Pnad. Elaboração do autor.

Figura 6: Percentuais por sexo e área de enquadramento no Enade (IES privadas) em relação à composição por sexo da população brasileira



Fonte: microdados do Enade, Microdados da Pnad. Elaboração do autor.

Mas afinal, como interpretar essa massiva presença feminina dos cursos de formação de professores?

Analogicamente, os autores que discutem a feminização da profissão docente lançam mão de diversas interpretações. Dentre os postulados, são recorrentemente usados os textos de Apple (1995) e Enguita (1991). Segundo estes autores, a profissão docente já foi um espaço masculino que só veio a ser ocupada paulatinamente pelas mulheres a partir do momento em que os salários começaram a baixar e o trabalho a ser considerado desqualificado, sem autonomia. Por sua vez Fontana (2005) discute, que no que diz respeito à massiva presença das mulheres na sala de aula há a persistência de um estereótipo muito bem elaborado quanto se fala da mulher na sala de aula: ela é afável, e naturalmente apta a lidar com crianças.

No âmbito da interpretação marxista dos movimentos do mercado de trabalho – do qual também faz parte a profissão docente – o texto de Braverman (1987) é também bastante lembrado. Este autor postula que o avanço feminino em determinados atividades profissionais se deu através de um processo contínuo de desqualificação do trabalho e um consequente barateamento da mão de obra, sendo as mulheres um importante componente dos “exércitos industriais de reserva”.

De todo modo, apesar dessa esmagadora presença feminina, há exceções visíveis, e estas exceções são registradas sobretudo em áreas que demandam especialidades que oferecem opções no mercado de trabalho que vão além da docência, como os cursos de Computação e a Física, que apresentam um número de indivíduos de sexo masculino maior do que o de mulheres, sendo ainda que em outras áreas de igual status como a Química e a Matemática a discrepância quanto ao sexo dos estudantes é bem menor.

Fica visível portanto, que cursos que são mais associados a primeira fase do Ensino Fundamental, onde os salários são historicamente menores, a presença feminina é esmagadoramente superior, ao passo que os cursos mais associados ao ensino médio ou profissional – que paga os melhores salários – como a Matemática, Química, Física, Música e a Educação Física, as discrepâncias quanto ao sexo são bem menos acentuadas. É explícito pois, que a questão de gênero é latente: os homens ocupam em maior número cursos que oferecem possibilidades profissionais que vão além da docência.

Vale ressaltar que este perfil corrobora com a composição da classe docente no Brasil. Dados do Estudo Exploratório do Professor Brasileiro (INEP, 2009) evidenciam que a despeito do caráter esmagadoramente feminino da classe, no Ensino Médio (disciplinas

especializadas) e no Ensino Técnico-Profissional, que sabidamente pagam os melhores salários, a discrepância quanto ao sexo dos estudantes é quase que insignificante.

De todo modo, para além destas constatações, que envolvem questões de gênero e ressignificação histórica do trabalho docente, como discute Enguita (1991) e Apple (1995) como podemos contextualizar a discussão no sentido de ressignificar a discussão do papel da mulher no âmbito da profissão docente? Para além do estereótipo de afável e naturalmente apta ao lidar com crianças, como podemos rediscutir a presença das mulheres nos cursos de licenciatura e seu conseqüente ingresso no mercado de trabalho docente, sobretudo em cursos mais associados à primeira fase do ensino fundamental, como e o caso do curso de pedagogia?

Indo além das interpretações de Enguita (1991), Apple (1995) e Fontana (2005), pesquisas tem fornecido dados que podem agregar mais variáveis a esta discussão. Sabe-se por exemplo que em países como a Inglaterra e a Austrália as mulheres apresentam um desempenho acadêmico superior ao dos homens (LAM *et al.*, 2010). No âmbito da Educação Básica, a diferença de desempenho para menos, em muitos casos, quando se compara meninos e meninas tem sido uma preocupação de pesquisadores¹² e até mesmo de governos e para alguns autores isto tem diretamente a ver com a presença da mulher na sala de aula.

Sobre esse *gap* no desempenho alguns estudos têm demonstrado que alunos, sobretudo na primeira fase do ensino fundamental, tendem a ter um melhor desempenho quando ensinado por mulheres. Na Grécia, onde a situação é inversa à do Brasil – há mais homens do que mulheres nas salas de aulas, inclusive na primeira fase do ensino fundamental – Hopfe & Hatzichristou (1999) indicam que na primeira fase do ensino fundamental as crianças apresentam um melhor desempenho quando ensinadas por mulheres.

Na mesma via interpretativa, Lam *et al.* (2010) infere a partir de um estudo com estudantes e professores da primeira fase do ensino fundamental realizado em Hong Kong que tanto meninas quanto meninos tendem a aprender melhor quando ensinados por mulheres. No que diz respeito à segunda fase do Ensino Fundamental, Deer (2007) postula,

¹² Cita-se aqui os estudos de – Hopfe & Hatzichristou (1999) realizado na Grécia, Deer (2007) realizado nos EUA, Carrington *et al.* (2008) realizado na Inglaterra, Holmlund & Sund (2008) realizado na Suécia e Lam *et al.* (2010) realizado em Hong Kong.

ao trabalhar com uma amostra dos Estados Unidos da América (EUA) que a diferença de desempenho entre meninos e meninas seria significativamente superada, em algumas disciplinas, se tanto meninas quanto meninos fossem ensinados por professores do sexo feminino.

Considerando ainda que a relação entre professor e aluno não é estritamente profissional, isto é, também envolve questões emocionais, tanto Hopfe & Hatzichristou (1999) quanto Deer (2007) e Lam *et al.* (2010) postulam que tanto meninos quanto meninas tendem a evidenciar pontos de vistas mais positivos em relação aos estudos quando os professores são do sexo feminino. O que queremos apontar é que a interpretação comumente adotada sobre a massiva presença da mulher nos cursos de formação de professores e posteriormente na sala de aula necessita ser ressignificada, e para nós isto significa comportar mais variáveis a discussão, e que essa discussão venha a superar a interpretação da presença da mulher apenas como um indicador de desqualificação e perda de autonomia no âmbito do trabalho docente.

4.1.2. A cor do futuro professor: um olhar sobre as características étnicas

Por ser um país fundado no escravagismo, a questão étnica no que concerne aos negros e pardos no Brasil sempre fora uma questão iminente. Como postula Fernandes (2005), é evidente que pardos e negros no Brasil estão em condição de desvantagem em relação aos brancos em uma série de indicadores sociais, inclusive naquele que mais importa, a educação. Diante deste fato, elencamos como fundamental conhecer etnicamente nossa amostra no intuito de verificar o acesso a estes cursos por indivíduos não brancos.

Face ao exposto, agregamos a variável cor/raça à discussão. Neste sentido, a primeira inferência que fazemos é que a despeito do caráter aproximadamente similar da amostra em cada categoria administrativa quando a questão é a composição por sexo, quando o assunto é a cor/raça dos estudantes, há largas divergências quando se considera as amostras das IES públicas e privadas, o que nos gerou resultados que se diferenciaram significativamente. Exemplo disto é a predominância, em todos os cursos das IES privadas, de indivíduos de cor branca, acima dos 50%, ao passo que nas IES públicas apenas cinco das catorze áreas de enquadramento possuem um número de brancos superior a 50% (tabela 7).

Ademais, outro fato relevante a ser citado é que em ambas as amostras (IES públicas e privadas), cursos da área de humanidades como Letras, Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Música e Ciências Sociais concentram mais estudantes negros (tabelas 7 e 8).

Tabela 7: distribuição da amostra por área de enquadramento, cor/raça IES públicas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		IES PÚBLICAS					TOTAL
		Como você se considera?					
		Branco(a)	Negro(a)	Pardo(a)/mulato(a)	Amarelo(a) (de origem oriental)	Indígena ou de origem indígena	
MATEMÁTICA	N %	3.335 46,0%	693 9,6%	3.046 42,1%	105 1,4%	64 ,9%	7.243 100,0%
LETRAS	N %	6.415 44,2%	1.534 10,6%	6.217 42,9%	189 1,3%	148 1,0%	14.503 100,0%
FÍSICA	N %	925 47,9%	188 9,7%	766 39,6%	29 1,5%	24 1,2%	1.932 100,0%
QUÍMICA	N %	1.198 48,0%	252 10,1%	987 39,5%	42 1,7%	18 ,7%	2.497 100,0%
BIOLOGIA	N %	3.516 48,3%	627 8,6%	2.941 40,4%	116 1,6%	85 1,2%	7.285 100,0%
PEDAGOGIA	N %	9.177 42,0%	2.934 13,4%	9.191 42,1%	271 1,2%	267 1,2%	21.840 100,0%
HISTÓRIA	N %	2.872 45,6%	975 15,5%	2.289 36,4%	60 1,0%	101 1,6%	6.297 100,0%
ARTES VISUAIS	N %	697 54,2%	103 8,0%	430 33,4%	31 2,4%	25 1,9%	1.286 100,0%
GEOGRAFIA	N %	2.661 45,2%	777 13,2%	2.309 39,2%	70 1,2%	74 1,3%	5.891 100,0%
FILOSOFIA	N %	743 51,0%	187 12,8%	479 32,9%	19 1,3%	30 2,1%	1.458 100,0%
ED. FÍSICA	N %	2.561 52,0%	524 10,6%	1.706 34,6%	78 1,6%	58 1,2%	4.927 100,0%
COMPUTAÇÃO	N %	237 49,5%	46 9,6%	185 38,6%	8 1,7%	3 ,6%	479 100,0%
MÚSICA	N %	447 53,1%	98 11,6%	269 31,9%	13 1,5%	15 1,8%	842 100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N %	734 50,8%	219 15,2%	446 30,9%	23 1,6%	22 1,5%	1.444 100,0%
TOTAL	N %	35.518 45,6%	9.157 11,8%	31.261 40,1%	1.054 1,4%	934 1,2%	77.924 100,0%

Fonte: microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Tabela 8: distribuição da amostra por área de enquadramento, cor/raça IES privadas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		IES PRIVADAS					TOTAL
		2 - Como você se considera?					
		Branco(a)	Negro(a)	Pardo(a)/mulato(a)	Amarelo(a) (de origem oriental)	Indígena ou de origem indígena	
MATEMÁTICA	N %	2.526 61,1%	340 8,2%	1.187 28,7%	56 1,4%	25 ,6%	4.134 100,0%
LETRAS	N %	6.844 55,0%	1.184 9,5%	4.137 33,3%	165 1,3%	110 ,9%	12.440 100,0%
FÍSICA	N %	250 66,7%	21 5,6%	98 26,1%	5 1,3%	1 ,3%	375 100,0%

Continua...

QUÍMICA	N	1.039	104	391	19	8	1.561
	%	66,6%	6,7%	25,0%	1,2%	,5%	100,0%
BIOLOGIA	N	4.731	542	1.949	110	52	7.384
	%	64,1%	7,3%	26,4%	1,5%	,7%	100,0%
PEDAGOGIA	N	38.283	6.036	20.452	866	392	66.029
	%	58,0%	9,1%	31,0%	1,3%	,6%	100,0%
HISTÓRIA	N	3.000	677	1.574	41	51	5.343
	%	56,1%	12,7%	29,5%	,8%	1,0%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	1.317	97	289	23	15	1.741
	%	75,6%	5,6%	16,6%	1,3%	,9%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.262	230	685	17	19	2.213
	%	57,0%	10,4%	31,0%	,8%	,9%	100,0%
FILOSOFIA	N	1.006	204	527	13	32	1.782
	%	56,5%	11,4%	29,6%	,7%	1,8%	100,0%
ED. FÍSICA	N	8.968	1.546	4.064	230	123	14.931
	%	60,1%	10,4%	27,2%	1,5%	,8%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	170	17	61	8	1	257
	%	66,1%	6,6%	23,7%	3,1%	,4%	100,0%
MÚSICA	N	326	55	115	1	5	502
	%	64,9%	11,0%	22,9%	,2%	1,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	314	63	166	6	12	561
	%	56,0%	11,2%	29,6%	1,1%	2,1%	100,0%
Total	N	70.036	11.116	35.695	1.560	846	119.253
	%	58,7%	9,3%	29,9%	1,3%	,7%	100,0%

Fonte: microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Embora represente, de maneira geral, um retrato mais ou menos etnicamente estratificado como o da população brasileira, cabe registrar que se compararmos as características étnicas da amostra com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), vamos identificar que há uma super-representação de determinados estratos étnicos – com destaque para os brancos – sobretudo nas IES privadas. De todo modo cabe registro também que mesmo em menor grau, essa super-representação também é identificada nas IES públicas, onde os cursos mais “brancos” são os cursos de Artes Visuais (54,2%), Música (53,1%), Ed. Física (52%) e Filosofia (51%) (tabela 7). Para fins de comparação, a tabela 9 apresenta a composição étnica brasileira a partir dos dados da Pnad de 2011.

Tabela 9: Composição étnica da população brasileira segundo a Pnad de 2011

COR OU RAÇA (Pnad)			
ESTRATO ÉTNICO	FREQUÊNCIA	%	% ACUMULADO
INDÍGENA	783.629	,4	,4
BRANCA	93.253.526	47,8	48,2
PRETA	16.029.220	8,2	56,4
AMARELA	1.087.736	,6	56,9
PARDA	84.088.689	43,1	100,0
TOTAL	195.242.800	100,0	

Fonte: Microdados da Pnad 2011. Elaboração do autor.

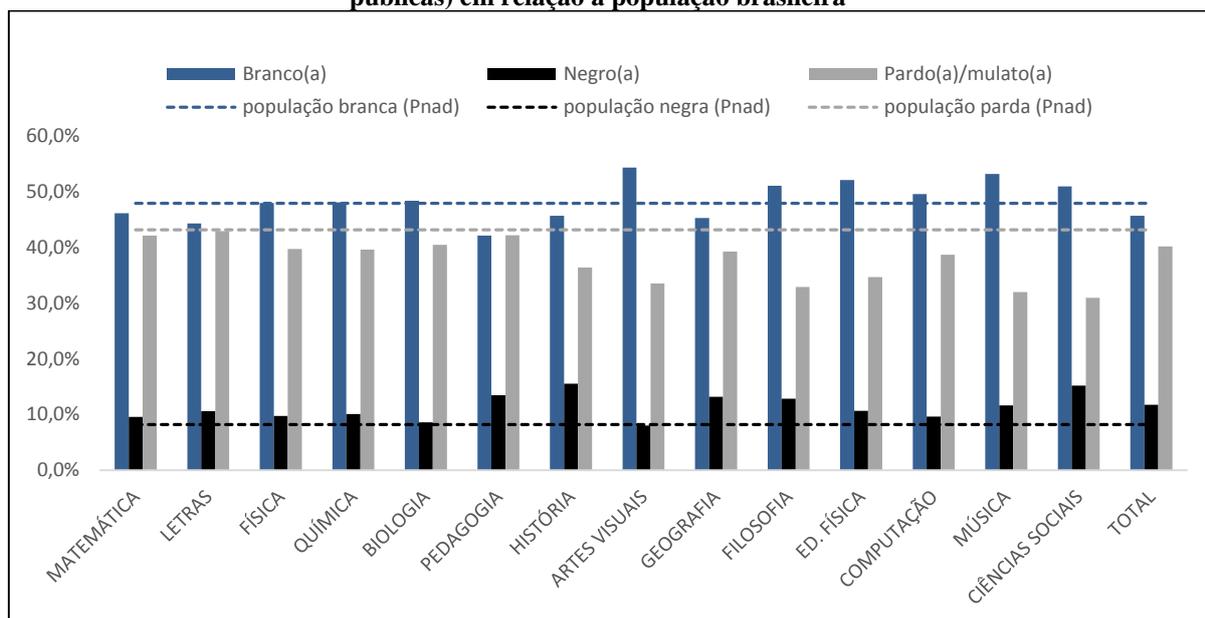
Nota: Frequências registradas considerando o peso amostral de cada indivíduo no plano amostral da Pnad.

De todo modo, paradoxalmente, as IES públicas e seus cursos são, de longe, as mais inclusivas quando se considera as características étnicas da amostra. Para fins de registro, enquanto no ano de 2011 o número de autodeclarados brancos, negros, pardos, indígenas e amarelos na população brasileira era de 47,8%, 8,2%, 43,1%, 0,4% e 0,6% respectivamente (tabela 9), quando se considera as IES públicas, negros, indígenas e amarelos alçam percentuais acima do correspondente na população.

Sobre este quesito, as IES privadas demonstram um cenário mais preocupante e que é delineado por uma super-representação de brancos e uma sub-representação de pardos em mais de 10 pontos percentuais. De todo modo, apesar do caráter mais inclusivo das IES públicas, quando se considera a amostra por área de enquadramento e se toma como referência os três principais grupos étnicos brasileiros (negros, brancos e pardos), é possível observar a super-representação étnica de brancos e a sub-representação sobretudo de pardos (figura 7), ao passo que nas IES privadas observa-se uma super-representação de brancos e a sub-representação de pardos e negros (figura 8).

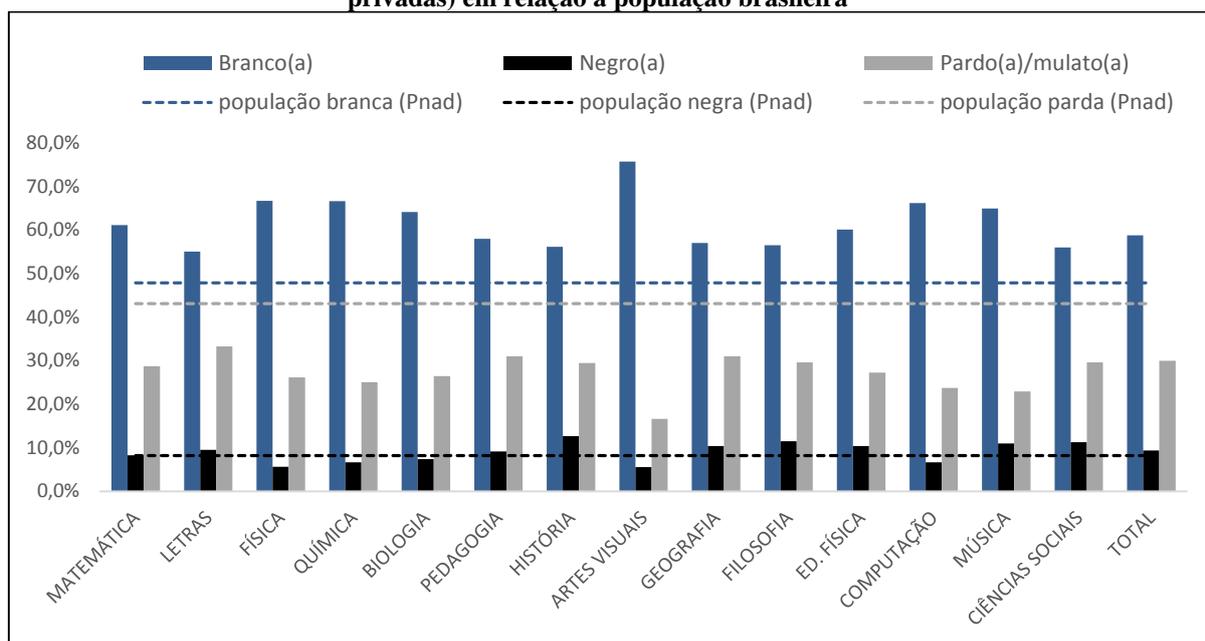
Não obstante, cabe ressaltar que a despeito das IES públicas registrarem um percentual de estudantes negros maior do que a população correspondente em todos os cursos (com exceção do curso de artes visuais), os pardos estão sub representados (em relação à população) em todos os cursos, com destaque para os cursos de Artes Visuais, Filosofia, Ciências Sociais, Ed. Física e Música, onde a diferença para menos entre estudantes e população é de aproximadamente dez pontos percentuais (figura 7).

Figura 7: Percentuais para os principais grupos étnicos por área de enquadramento no Enade (IES públicas) em relação à população brasileira



Fonte: microdados do Enade, Microdados da Pnad. Elaboração do autor.

Figura 8: Percentuais para os principais grupos étnicos por área de enquadramento no Enade (IES privadas) em relação à população brasileira



Fonte: microdados do Enade, microdados da Pnad. Elaboração do autor

De todo modo esse *gap* é ainda mais visível quando se considera a amostra das IES privadas, na qual negros e pardos estão consideravelmente sub representados em determinados cursos como Física, Química, Biologia, Artes Visuais e Computação (figura 8). Não menos relevante, cabe ressaltar que tanto nas IES públicas quanto privadas quando há uma super-representação de brancos mais acentuada há uma sub-representação de pardos e negros mais visível, do mesmo modo que em cursos onde os negros estão super-representados e os pardos mais próximos do percentual populacional há uma oscilação negativa no percentual de brancos, o que leva a sugerir que em cursos aparentemente preteridos por brancos há uma maior presença de pardos e negros.

Em maior ou menor grau estes dados expressam desigualdades que maculam a história brasileira quando se analisa a composição étnica da nossa população. Cabe lembrar que apesar desta repetida constatação a discussão é de todo pertinente e atual. Como postula Marteleto (2012), vasta literatura tem indicado que a clivagem étnica no Brasil se dá sobretudo entre negros pardos e brancos, e que a dinâmica desta clivagem é mediada, sobretudo, pela relação de desvantagem de negros e pardos em relação aos brancos. Ainda de acordo com esta autora, embora seja observável um avanço na diminuição das desigualdades entre estes grupos étnicos, os brancos ainda se encontram em situação de privilégio, o que também é atestado em nossas amostras.

De todo modo, enquanto tímido contraponto, Marteleto (*idem*) infere também que a despeito do cenário de latente desigualdade, é possível atestar uma melhoria na situação educacional de jovens negros (17-18 anos) quando comparados aos pardos: enquanto no ano de 1989 os pardos possuíam em média meio ano de estudo a mais que os negros, em 2007 os negros registraram 0.22 anos a mais de estudo que os pardos. Essa diminuição de desigualdade educacional e essa melhoria no nível educacional no estrato autodeclarado negro da população é de alguma maneira também representada em nossa amostra, exemplo disto é o registro de negros acima de seu contingente populacional no caso das IES públicas. De todo modo, nossa amostra representa também esta situação de aparente “privilégio” dos brancos: exemplo disso é sub-representação de negros e pardos em cursos onde há a maior presença de brancos.

O que se sabe, é que no campo do desempenho escolar e no ingresso a universidade a cor/raça denota muita coisa. Em estudo realizado no âmbito da Universidade de Brasília, Cardoso (2008) evidencia, a partir de dados de rendimento escolar – de alunos que ingressaram naquela universidade pelo sistema de cotas raciais – que o desempenho de jovens negros em cursos da área de ciências era inferior em alguns casos, o que possibilita inferir que em um país, de maioria negra, a condição étnica, além de se constituir em um fator de diferenciação social, é também um fator de diferenciação escolar. Para termos um exemplo claro, Velloso & Cardoso (2011) postulam, que as chances de estudantes negros ingressarem na mesma IES sem o sistema de cotas era significativamente baixo em algumas áreas do conhecimento: cabe registrar que as áreas de menor possibilidade de ingresso para negros são àquelas notadamente de maior prestígio.

De todo modo, as IES públicas podem ser consideradas etnicamente mais inclusivas, se somarmos o percentual de negros e pardos, chegaremos a um índice que ultrapassa, mesmo que ligeiramente, os 50%, ao passo que nas IES privadas o número dos brancos ultrapassa 58%. Disto podemos fazer algumas inferências e sugerir algumas hipóteses. O fato de nas IES públicas haver um maior número de negros e pardos pode indicar que as políticas de ações afirmativas ou até mesmo a expressiva expansão no número de vagas tem significado uma maior inclusão étnica, mesmo que nos cursos de licenciatura, tidos como cursos de baixo prestígio social.

4.1.3. Quando irei me tornar professor: um olhar sobre a idade dos nossos futuros professores

Os clássicos textos de Huberman (1989a; 1989b) sobre ciclo de vida profissional dos professores postulam, tendo como referência o contexto europeu, que o início de carreira de professor se dava por volta dos 22 anos de idade, de maneira que nessa fase da vida inaugurava-se um longo ciclo de ingresso na carreira marcado pela dúvida, turbulência e consolidação da carreira profissional. Concebendo o ingresso e a consolidação da carreira docente como um ciclo, a idade da nossa amostra é fundamental pra visualizarmos este ciclo.

Diante desta necessidade identificada e no que diz respeito a nossa amostra, muito pode ser dito com relação à idade (tabela 10) dos nossos futuros professores. A primeira inferência a ser feita é a alta média de idade. Se considerarmos a idade ideal para ingresso no ensino superior, isto é, logo após a conclusão do Ensino Médio, na faixa dos 18 anos de idade, e a de saída em torno dos 22, nossa amostra foge significativamente a este padrão: trata-se de indivíduos que entraram tardiamente no ensino superior, com médias gerais de idade na faixa dos 29,6 e 32 anos de idade (IES públicas e privadas respectivamente) (tabela 10). Contudo, cabe registro que essa média varia significativamente quando se considera a amostra por área de enquadramento, como evidencia a tabela 10.

Tabela 10: Estatística descritiva da idade da amostra por área de enquadramento e geral das IES públicas e privadas

ESTATÍSTICA DESCRITIVA			
ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE	ESTATÍSTICA	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
MATEMÁTICA	Média	29,52	30,17
	Desvio padrão	7,917	8,559
	Mínimo	19	19
	Máximo	68	69
LETRAS	Média	30,14	31,63
	Desvio padrão	8,390	9,116
	Mínimo	18	19
	Máximo	78	86
FÍSICA	Média	28,36	32,13
	Desvio padrão	7,025	8,550
	Mínimo	19	20
	Máximo	64	64
QUÍMICA	Média	26,60	27,47
	Desvio padrão	5,518	6,638
	Mínimo	19	19
	Máximo	61	63

Continua...

BIOLOGIA	Média	27,22	27,64
	Desvio padrão	7,035	7,029
	Mínimo	19	18
	Máximo	74	67
PEDAGOGIA	Média	32,26	33,80
	Desvio padrão	8,947	9,235
	Mínimo	19	19
	Máximo	80	76
HISTÓRIA	Média	27,64	32,69
	Desvio padrão	6,862	9,823
	Mínimo	19	19
	Máximo	74	74
ARTES VISUAIS	Média	32,25	33,54
	Desvio padrão	9,630	9,877
	Mínimo	20	20
	Máximo	69	71
GEOGRAFIA	Média	28,82	31,22
	Desvio padrão	7,413	9,009
	Mínimo	19	20
	Máximo	71	75
FILOSOFIA	Média	30,52	34,27
	Desvio padrão	9,102	11,169
	Mínimo	20	19
	Máximo	67	78
ED. FÍSICA	Média	25,57	26,76
	Desvio padrão	5,142	6,216
	Mínimo	20	19
	Máximo	58	66
COMPUTAÇÃO	Média	27,16	30,90
	Desvio padrão	5,894	7,965
	Mínimo	20	20
	Máximo	53	52
MÚSICA	Média	29,99	30,39
	Desvio padrão	8,139	9,267
	Mínimo	21	20
	Máximo	72	73
CIÊNCIAS SOCIAIS	Média	27,60	37,08
	Desvio padrão	7,081	10,188
	Mínimo	19	20
	Máximo	77	67

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

As variações mais significativas, ao contrário do que poderíamos pensar de imediato, não estão associadas a determinadas áreas de enquadramento e perpassam todas as áreas do conhecimento. Registra-se ainda que tanto nas IES públicas quanto privadas, o curso de Química é o que apresenta uma média de idade mais distante da média geral: 26,6 e 27,5 anos, respectivamente. Se consideramos o desvio padrão (5,5 e 6,6), podemos inferir que trata-se da área de enquadramento que apresenta os pretensos professores mais jovens da amostra.

Salvo o registro da inexistência de um padrão claro quanto à idade média, a afirmação de que trata-se de indivíduos que tardiamente entram no ensino superior é totalmente corroborável, como denota as médias de idade da amostra. Logo, para a nossa análise, este

ingresso tardio no ensino superior pode explicar muita coisa sobre a composição da classe docente no Brasil.

Comparando estes dados com outras bases disponíveis é possível inferir que o ingresso do professor na carreira não segue as proporções de alunos concluintes, como é o caso da nossa amostra. Números recentes do Teaching and Learning International Survey (TALIS) de 2013 (OECD, 2014), que apresenta um extenso relatório sobre as condições do trabalho docente e da educação através do globo terrestre permite contributivas comparações nesse sentido, como mostra a tabela 11.

Tabela 11: distribuição da classe docente no Brasil por faixas etárias segundo o TALIS e composição da amostra por faixas etárias

FAIXA ETÁRIA	MENOS DE 25 ANOS (%)	25-29 ANOS (%)	30-39 ANOS (%)	40-49 ANOS (%)	50-59 ANOS (%)	60 ANOS OU MAIS (%)	IDADE MÉDIA
BRASIL	4,6	13,0	36,2	30,2	13,7	2,3	39,2
MÉDIA OECD	1,9	10,0	29,2	28,8	23,8	6,3	42,9
AMOSTRA	29,2	24,7	28,3	13,4	3,9	,5	31,06

Fonte: OECD TALIS 2013, microdados do ENADE, elaboração do autor.

O que pode se inferir a partir da tabela 11 é que embora o Brasil possua uma classe docente diversificada em termos de idade, há uma super concentração percentual em alguns estratos etários. A primeira comparação é a discrepância entre o número de professores em determinadas faixas e o respectivo número de formandos. Isso leva a sugerir que se levarmos em consideração que a estratificação da amostra por faixa etária tenha se repetido em anos anteriores, com variações dentro de uma flutuação amostral pouco significativa, os mais jovens aptos a entrar na carreira não fazem inicialmente esta escolha.

Esta inferência começa a fazer sentido quando a tabela 11 evidencia que dos 29,2% que possivelmente poderiam entrar na carreira, no ano de 2012 estavam na faixa etária abaixo dos 25 anos, apesar de no ano de 2012, segundo o TALIS, apenas 4,6% dos professores brasileiros eram oriundos dessa faixa etária, o que é uma discrepância significativa.

Outro fato curioso é que quanto mais aumenta a faixa etária mais vão se estabilizando os percentuais por faixas etárias tanto nos dados do TALIS quanto nos dados da nossa amostra. Isso permite sugerir que os jovens, sobretudo das faixas etárias abaixo de 25 anos e de 25-29 anos podem não estar optando inicialmente pela carreira docente, ao passo que em faixas etárias mais avançadas as discrepâncias entre os aptos a entrar no mercado e o número de professores não são tão notáveis.

Esta hipótese é afirmável quando se analisa a atratividade da carreira docente entre os mais jovens. Em estudo realizado com ingressantes do ensino superior, no âmbito da Universidade de São Paulo (USP), Leme (2012) postula que para aqueles que estão ingressando no ensino superior, em especial na faixa etária que vai dos 20 anos até os 30, ser professor não é a primeira opção, nem mesmo para aqueles que estão ingressando em cursos de licenciatura.

Cursos como o de física por exemplo, que na tabela 10 apresenta uma média de idade de 28,4 anos, a opção pela licenciatura não é a mais cogitada e o êxodo de carreira é iminente, já que essa área oferece outras possibilidades no mercado de trabalho, como aponta Kussuda (2012). O mesmo acontece, em maior ou menor grau em outras áreas do conhecimento. Fato relevante que corrobora esta afirmativa é a pesquisa coordenada pelo professor Marcelino Rezende Pinto, da USP, bastante citada na imprensa nacional e que comparou o número de graduados em licenciatura e a demanda estimada de professores para concluir que não faltam professores no Brasil, eles apenas não estão sendo atraídos para a carreira (PINTO, *mimeo*).

O que se pode inferir é que seguramente os mais jovens não se sentem atraídos pela profissão docente, e os estudos são unânimes ao postular que questões como salário, condições de trabalho e prestígio social da profissão estão entre os maiores obstáculos (LEME, 2012, KUSSUDA, 2012, TARTUCE *et. al*, 2011), e que quando o fazem é mais por forças das circunstâncias do que por opção pessoal.

Essa falta de atratividade incide, diretamente, na experiência profissional dos docentes brasileiros, e o caráter marginal da escolha pela carreira docente pode também ser inferido a partir da leitura dos dados do TALIS. De acordo com este estudo, quando o assunto é a experiência profissional medida em anos, os professores Brasileiros ficam atrás apenas da Islândia (9,6 anos), México (7,4 anos) e Alberta (7 anos) dentre os países (ou regiões) onde os professores mais acumularam experiência fora da profissão docente (tabela 12).

Tabela 12: Tempo médio (em anos) do professor brasileiro e média de experiência dos professores dos países participantes do estudo

	TEMPO MÉDIO (EM ANOS) DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR NA ESCOLA EM QUE TRABALHA	TEMPO MÉDIO (EM ANOS) DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR	TEMPO MÉDIO EM (ANOS) DE EXPERIÊNCIA EM OUTRAS ÁREAS PROFISSIONAIS
BRASIL	7,0	13,6	6,6
MÉDIA OECD	9,8	16,2	3,8

Fonte: OECD TALIS 2013. Elaboração do autor.

Complementarmente, o que se pode afirmar a partir da tabela 12 é que o profissional docente no Brasil, a despeito de comportar um número maior de professores oriundos de faixas etárias mais elevadas, é em média, três anos menos experientes que os professores dos países participantes do estudo, ao passo que quando o assunto é experiência acumulada em outras áreas profissionais, a situação se inverte: os professores brasileiros possuem, em média, quase três anos a mais de experiência.

Logo, o caráter circunstancial da escolha pela profissão fica evidente: no Brasil o professor, ou o aspirante a professor, se aventuram e outras áreas profissionais antes de ingressar na carreira docente, o que possibilita especular que ao que parece, a opção pela carreira docente parece ser uma das últimas possibilidades consideradas.

Ao que parece, o ciclo de vida profissional docente se inverte, quando se considera o caso Brasileiro. Segundo o clássico estudo de Huberman (1989b), que se dedicou a revisar a literatura internacional sobre os ciclos profissionais dos professores, o questionamento ou momento de “dúvidas” a respeito da profissão surge entre a fase de 12-20 anos de experiência de profissão que compreende os 32-45 anos de idade. No Brasil, todavia, este momento de dúvida, de medo de “ser condenado a morrer com um pedaço de giz na mão em frente ao quadro negro¹³” (HUBERMAN, 1989a, p. 354, *tradução nossa*) parece anteceder o ingresso na carreira. Este medo de morrer com um pedaço de giz na mão é pelo que aponta vasta literatura, o que retarda o ingresso na carreira, levando o pretense professor a se aventurar, primeiro, em outras áreas profissionais.

Mas isto leva a inferir considerações bem mais além dos fatores condicionantes do ingresso na carreira docente e do perfil etário da amostra. Considerando que o perfil da amostra trabalhada esteja bem próximo do daqueles aptos a ingressarem na carreira anualmente, podemos adicionalmente corroborar a tese de que a presença de estratos etários envelhecidos evidencia, a despeito do significativo percentual (29,2%) de jovens formados (menos de 25 anos), que há um ingresso mais significativo na carreira dos candidatos a professores mais envelhecidos dentre os habilitados a se tornarem professores. Isto fica evidente quando se analisa que a presença de professores com idades mais elevadas não necessariamente significa professores com maior experiência acumulada (tabela 12).

¹³ Traduzido do inglês

Essa aparente pouca experiência acumulada reflete diretamente na qualidade do sistema educacional. Segundo Huberman (1989b), o início da carreira docente é, para muitos professores, um momento traumático, marcado pela sensação de opressão, experimentação pela tentativa de erro/acerto, desequilíbrio entre rigidez e permissividade e problemas com a disciplina dos alunos. Este último aspecto, constitui-se, no caso brasileiro, uma característica marcante dos problemas enfrentados em sala de aula. Segundo o TALIS, os professores brasileiros gastam, em média, 20% de todo o seu tempo para manutenção da ordem em sala de aula, um percentual bem acima da média de 13% dos países participantes da pesquisa (OECD, 2014).

Resumidamente, queremos sugerir que a composição etária da nossa amostra impõe considerar que a conjugação de diferentes fatores apontados anteriormente leva o Brasil a formar professores com uma faixa etária elevada quando se considera o tempo ideal de ingresso e conclusão de um curso de graduação no Brasil. Contudo, este fato representa bem mais do que formar professores mais envelhecidos: implica diretamente na experiência acumulada dos nossos professores e conseqüentemente na qualidade dos mesmos.

4.2. Quem são os futuros professores? Histórico escolar familiar

Neste estrato do texto aprofundaremos a apresentação e discussão dos dados compilados a partir do interesse em discutir questões relativas à escolaridade dos pais e mães dos nossos aspirantes bem como sobre o tipo de escola em que estudaram além de dados relativos a mobilidade geográfica dos nossos futuros professores. Objetivamente, pretende-se traçar um pré-perfil socioeconômico a partir de informações educacionais.

4.2.1. A educação é um negócio de família? Um olhar sobre o nível educacional dos pais dos nossos futuros professores

Uma variável fundamental para compreendermos a história de vida destes aspirantes a professor é sem dúvida a escolaridade dos pais. Como bem lembra Azevedo (1964) e Teixeira (1989), o simples fato de frequentar e se manter na escola no Brasil sempre foi sinônimo de privilégio e distinção social durante boa parte da nossa história republicana.

De acordo com Freitas (2009), o sistema educacional brasileiro tinha como principal marca, até os 70 do século passado, a exclusão e um alto grau de seletividade, “consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, que peneirava a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema

educacional” (FREITAS, 2009, p.296). Logo, o nível de instrução escolar dos pais da nossa amostra pode vir a subsidiar a discussão vindoura sobre a renda.

Face ao exposto, este estrato do texto buscará apresentar dados sobre a situação educacional dos pais bem como sobre a origem escolar (tipo de escola em que estudou) dos nossos aspirantes a professores. Levando em consideração que o chefe de família poder ser tanto o pai quanto a mãe, ou ainda ambos, apresentados os dados por amostra separado por pai e mãe. Objetivamente, buscaremos apresentar e discutir essas variáveis bem como verificar o comportamento das mesmas, além de observar se há significativa alteração quando se considerada separadamente os dados por pai e mãe.

Neste sentido, o primeiro dado interessante é que no caso dos nossos aspirantes a professores educação não é um negócio de família. Em todas as amostras – tanto das IES públicas quanto privadas – destacam se altos percentuais de baixa escolarização, como denotam as tabelas 13,14, 15 e 16.

Tabela 13: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Até que nível seu pai estudou?						TOTAL
		Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	
MATEMÁTICA	N	957	3.235	1.030	1.413	441	120	7.196
	%	13,3%	45,0%	14,3%	19,6%	6,1%	1,7%	100,0%
LETRAS	N	2.038	6.306	1.885	2.784	1.057	330	14.400
	%	14,2%	43,8%	13,1%	19,3%	7,3%	2,3%	100,0%
FÍSICA	N	156	636	302	534	220	75	1.923
	%	8,1%	33,1%	15,7%	27,8%	11,4%	3,9%	100,0%
QUÍMICA	N	207	826	373	754	241	79	2.480
	%	8,3%	33,3%	15,0%	30,4%	9,7%	3,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	677	2.513	1.004	1.934	870	259	7.257
	%	9,3%	34,6%	13,8%	26,7%	12,0%	3,6%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.912	10.665	2.328	3.412	1.124	250	21.691
	%	18,0%	49,2%	10,7%	15,7%	5,2%	1,2%	100,0%
HISTÓRIA	N	691	2.222	849	1.561	713	218	6.254
	%	11,0%	35,5%	13,6%	25,0%	11,4%	3,5%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	110	437	150	320	189	69	1.275
	%	8,6%	34,3%	11,8%	25,1%	14,8%	5,4%	100,0%
GEOGRAFIA	N	623	2.525	804	1.302	478	123	5.855
	%	10,6%	43,1%	13,7%	22,2%	8,2%	2,1%	100,0%
FILOSOFIA	N	128	513	178	383	187	60	1.449
	%	8,8%	35,4%	12,3%	26,4%	12,9%	4,1%	100,0%
ED. FÍSICA	N	229	1.257	730	1.662	757	272	4.907
	%	4,7%	25,6%	14,9%	33,9%	15,4%	5,5%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	36	167	67	131	48	27	476
	%	7,6%	35,1%	14,1%	27,5%	10,1%	5,7%	100,0%
MÚSICA	N	36	224	118	247	147	67	839
	%	4,3%	26,7%	14,1%	29,4%	17,5%	8,0%	100,0%

Continua...

CIÊNCIAS SOCIAIS	N	98	353	176	442	273	95	1.437
	%	6,8%	24,6%	12,2%	30,8%	19,0%	6,6%	100,0%
TOTAL	N	9.898	31.879	9.994	16.879	6.745	2.044	77.439
	%	12,8%	41,2%	12,9%	21,8%	8,7%	2,6%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 14: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES públicas

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE	Até que nível de ensino sua mãe estudou?							TOTAL
	Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação		
MATEMÁTICA	N	686	2.709	1.161	1.800	548	316	7.220
	%	9,5%	37,5%	16,1%	24,9%	7,6%	4,4%	100,0%
LETRAS	N	1.446	5.538	1.855	3.496	1.358	749	14.442
	%	10,0%	38,3%	12,8%	24,2%	9,4%	5,2%	100,0%
FÍSICA	N	92	519	299	636	255	127	1.928
	%	4,8%	26,9%	15,5%	33,0%	13,2%	6,6%	100,0%
QUÍMICA	N	105	699	383	813	320	170	2.490
	%	4,2%	28,1%	15,4%	32,7%	12,9%	6,8%	100,0%
BIOLOGIA	N	427	1.990	962	2.192	1.109	591	7.271
	%	5,9%	27,4%	13,2%	30,1%	15,3%	8,1%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.035	9.639	2.647	4.444	1.367	617	21.749
	%	14,0%	44,3%	12,2%	20,4%	6,3%	2,8%	100,0%
HISTÓRIA	N	483	1.859	924	1.787	826	399	6.278
	%	7,7%	29,6%	14,7%	28,5%	13,2%	6,4%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	75	395	166	330	194	118	1.278
	%	5,9%	30,9%	13,0%	25,8%	15,2%	9,2%	100,0%
GEOGRAFIA	N	454	2.094	923	1.618	521	261	5.871
	%	7,7%	35,7%	15,7%	27,6%	8,9%	4,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	86	473	196	400	193	107	1.455
	%	5,9%	32,5%	13,5%	27,5%	13,3%	7,4%	100,0%
ED. FÍSICA	N	133	925	654	1.768	917	527	4.924
	%	2,7%	18,8%	13,3%	35,9%	18,6%	10,7%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	20	130	55	157	78	39	479
	%	4,2%	27,1%	11,5%	32,8%	16,3%	8,1%	100,0%
MÚSICA	N	23	192	111	243	177	95	841
	%	2,7%	22,8%	13,2%	28,9%	21,0%	11,3%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	59	285	210	475	271	143	1.443
	%	4,1%	19,8%	14,6%	32,9%	18,8%	9,9%	100,0%
TOTAL	N	7.124	27.447	10.546	20.159	8.134	4.259	77.669
	%	9,2%	35,3%	13,6%	26,0%	10,5%	5,5%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 15: Escolaridade dos pais dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE	13 - Até que nível seu pai estudou?							TOTAL
	Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação		
MATEMÁTICA	N	360	1.873	686	882	243	72	4.116
	%	8,7%	45,5%	16,7%	21,4%	5,9%	1,7%	100,0%
LETRAS	N	1.378	5.279	1.809	2.682	980	255	12.383
	%	11,1%	42,6%	14,6%	21,7%	7,9%	2,1%	100,0%
FÍSICA	N	30	171	51	85	26	13	376
	%	8,0%	45,5%	13,6%	22,6%	6,9%	3,5%	100,0%
QUÍMICA	N	95	587	299	421	132	26	1.560
	%	6,1%	37,6%	19,2%	27,0%	8,5%	1,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	427	2.677	1.152	2.066	810	238	7.370
	%	5,8%	36,3%	15,6%	28,0%	11,0%	3,2%	100,0%

Continua...

PEDAGOGIA	N	8.905	34.445	8.001	10.553	3.148	625	65.677
	%	13,6%	52,4%	12,2%	16,1%	4,8%	1,0%	100,0%
HISTÓRIA	N	603	2.300	765	1.136	396	120	5.320
	%	11,3%	43,2%	14,4%	21,4%	7,4%	2,3%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	138	755	231	367	188	61	1.740
	%	7,9%	43,4%	13,3%	21,1%	10,8%	3,5%	100,0%
GEOGRAFIA	N	249	953	325	487	152	38	2.204
	%	11,3%	43,2%	14,7%	22,1%	6,9%	1,7%	100,0%
FILOSOFIA	N	248	828	242	309	123	26	1.776
	%	14,0%	46,6%	13,6%	17,4%	6,9%	1,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	689	4.598	2.570	4.758	1.768	493	14.876
	%	4,6%	30,9%	17,3%	32,0%	11,9%	3,3%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	9	82	35	82	40	9	257
	%	3,5%	31,9%	13,6%	31,9%	15,6%	3,5%	100,0%
MÚSICA	N	17	154	58	168	77	26	500
	%	3,4%	30,8%	11,6%	33,6%	15,4%	5,2%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	70	264	63	102	41	14	554
	%	12,6%	47,7%	11,4%	18,4%	7,4%	2,5%	100,0%
TOTAL	N	13.218	54.966	16.287	24.098	8.124	2.016	118.709
	%	11,1%	46,3%	13,7%	20,3%	6,8%	1,7%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 16: Escolaridade das mães dos estudantes que compõem a amostra das IES privadas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE	14 - Até que nível de ensino sua mãe estudou?						TOTAL
	Nenhuma escolaridade	EF 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	EF: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	Ensino médio	Ensino superior	Pós-graduação	
MATEMÁTICA	N	300	1.716	693	972	288	4.122
	%	7,3%	41,6%	16,8%	23,6%	7,0%	100,0%
LETRAS	N	1.088	4.834	1.928	3.045	1.055	12.415
	%	8,8%	38,9%	15,5%	24,5%	8,5%	100,0%
FÍSICA	N	20	154	58	92	31	377
	%	5,3%	40,8%	15,4%	24,4%	8,2%	100,0%
QUÍMICA	N	79	531	282	473	136	1.563
	%	5,1%	34,0%	18,0%	30,3%	8,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	317	2.286	1.162	2.172	988	7.382
	%	4,3%	31,0%	15,7%	29,4%	13,4%	100,0%
PEDAGOGIA	N	7.841	32.128	8.836	11.839	3.581	65.761
	%	11,9%	48,9%	13,4%	18,0%	5,4%	100,0%
HISTÓRIA	N	518	2.086	798	1.263	450	5.322
	%	9,7%	39,2%	15,0%	23,7%	8,5%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	139	693	224	352	211	1.739
	%	8,0%	39,9%	12,9%	20,2%	12,1%	100,0%
GEOGRAFIA	N	191	876	357	508	174	2.200
	%	8,7%	39,8%	16,2%	23,1%	7,9%	100,0%
FILOSOFIA	N	215	735	266	398	118	1.779
	%	12,1%	41,3%	15,0%	22,4%	6,6%	100,0%
ED. FÍSICA	N	556	3.793	2.344	4.846	2.240	14.897
	%	3,7%	25,5%	15,7%	32,5%	15,0%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	8	79	42	77	38	257
	%	3,1%	30,7%	16,3%	30,0%	14,8%	100,0%
MÚSICA	N	19	137	73	133	90	500
	%	3,8%	27,4%	14,6%	26,6%	18,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	68	241	70	111	47	560
	%	12,1%	43,0%	12,5%	19,8%	8,4%	100,0%
TOTAL	N	11.359	50.289	17.133	26.281	9.447	118.874
	%	9,6%	42,3%	14,4%	22,1%	7,9%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Na amostra da IES públicas a grande maioria dos pais (41,2%) e mães (35,3%) possuem apenas a primeira fase do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª série) (tabela 12 e 13), ao passo que na amostra da IES privadas os percentuais são semelhantes, com destaque para a ligeira superioridade para os pais e a diferença para mais de 7% para as mães (46,3% e 42,3% respectivamente). De todo modo, ganha destaque enquanto pais menos escolarizados o curso de pedagogia: no que diz respeito ao curso que forma os professores que vão atuar nos primeiros anos escolares de nossas crianças, em todas as amostras beira os 50% tanto para pais quanto para mães. Cabe ainda ressaltar que os índices de analfabetismo (nenhuma instrução) ultrapassa os 10% nos pais tanto das IES públicas quanto privadas, e fica acima de 9% para as mães.

A constatação de que a educação não é um negócio de família quando se trata de estudantes de licenciatura não é fato novo. Gatti & Nunes (2009), ao trabalharem com os microdados de 2005, já inferiam que grande maioria dos pais dos estudantes de licenciatura possuíam baixos níveis educacionais. Comparando com os dados de Gatti & Nunes (*idem*), podemos inferir que o cenário de escolarização dos pais pouco mudou: àquela época os dados de Gatti & Nunes (2009) apontavam que o percentual de pais e mães dos estudantes de pedagogia com o nível de escolaridade até a antiga 4ª série era de 46,5% e 43,3% respectivamente, ao passo que no caso das outras licenciaturas este percentual era de 39,5% e 35,3%.

O que se quer registrar é que comparativamente podemos inferir que houve um sutil crescimento no ingresso de estudantes cujo os pais têm um baixo nível de escolaridade quando se observa que nas licenciaturas em geral estes percentuais ultrapassam os 40%.

Tais dados merecem sobretudo uma leitura sociológica. Antes de ser um fator desqualificante dos nossos aspirantes – já que os que pretensamente vão ser professores são oriundos de famílias com baixa escolaridade, isto é sem tradição no que diz respeito à educação formal – estes dados indicam significativas mudanças nos níveis de escolarização dos brasileiros. A este respeito Gatti & Nunes (2009) postulam que estes dados referentes à escolarização paterna e materna indicam, dentre outros aspectos “um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação” (GATTI & NUNES, 2009, p. 166).

Em um país onde o simples fato de frequentar a escola e transpor com sucesso a primeira fase do ensino fundamental era sinônimo de distinção e prestígio social

(TEIXEIRA, 1989), o fato de que em termos de instrução os maiores estratos das amostras trabalhadas são oriundos de famílias de baixa escolaridade representa um significativo avanço no nível educacional de uma geração para outra, mesmo que restrita – em alguns casos – a cursos de baixo prestígio social.

Indiscutivelmente, trata-se de uma robusta mudança de nível de instrução. De todo modo, apesar deste notável avanço, mesmo no seio de nossa amostra, o nível educacional dos pais e mães ainda permanece como um fator de distinção entre os diferentes grupos que compõem nossas amostras. O nível de escolaridade superior é um bom indicador. Considerando que o percentual geral de pais com instrução superior é de 8,7 nas IES públicas e 6,8% nas privadas (tabela 12 e 14), alguns cursos apresentam, respectivamente, percentuais bem acima da média, como os cursos de Biologia (13 e 11%) e Música (17,5 e 15,4%). Quando se considera as mães, as diferenças são ainda mais significativas (tabelas 14 e 16).

Cabe ainda registrar que as mães apresentam um perfil mais escolarizado que os pais quando se considera os níveis educacionais mais elevados (Ensino Médio e Superior). No caso das IES públicas, enquanto 21,8% dos pais possuem Ensino Médio completo, 26% das mães estão qualificadas dentro deste nível educacional. No que tange ao ensino superior, enquanto apenas 8,7% alcançaram este nível educacional, 10,5% das mães possuem Ensino Superior (tabelas 13 e 14). Na amostra das IES privadas as diferenças se repetem: 20,3% contra 22,1% e 6,8% contra 7,9% (tabelas 15 e 16).

Logo este conjunto de dados permitem inferir que estar no ensino superior, independente do curso, representa um passo claro rumo a um estrato social diferente do dos seus progenitores, isto fica evidente se levarmos em consideração que o nível superior é uma variável determinante no nosso sistema de classificação social. Deste modo, a despeito de se tratar de cursos de baixo prestígio social, o progresso social daqueles que ingressaram na carreira é latente: estes ocuparão, em virtude de possuir um grau superior, um lugar social diferente do que os seus ocuparam.

4.2.2. Onde estudaram nossos futuros professores? Um olhar sobre o histórico escolar dos nossos futuros professores

No âmbito da escolarização da amostra propriamente dita, a grande maioria é oriunda de escolas públicas, sendo que 71,7% dos estudantes das IES públicas e 77,9% dos estudantes das IES privadas cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (tabelas 17 e 18) contra, respectivamente, 19,2% e 11,7% de estudantes que estudaram o Ensino Médio totalmente em escolas privadas.

Tabela 17: Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio por área de enquadramento das IES públicas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		17 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?					TOTAL
		Todo em escola pública	Todo em escola privada (particular)	A maior parte em escola pública	A maior parte em escola privada (particular)	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	
MATEMÁTICA	N	5.561	1.049	300	189	101	7.200
	%	77,2%	14,6%	4,2%	2,6%	1,4%	100,0%
LETRAS	N	10.796	2.368	609	392	259	14.424
	%	74,8%	16,4%	4,2%	2,7%	1,8%	100,0%
FÍSICA	N	1.278	460	97	78	17	1.930
	%	66,2%	23,8%	5,0%	4,0%	,9%	100,0%
QUÍMICA	N	1.653	618	102	87	27	2.487
	%	66,5%	24,8%	4,1%	3,5%	1,1%	100,0%
BIOLOGIA	N	4.581	1.983	325	265	107	7.261
	%	63,1%	27,3%	4,5%	3,6%	1,5%	100,0%
PEDAGOGIA	N	17.008	2.867	892	526	428	21.721
	%	78,3%	13,2%	4,1%	2,4%	2,0%	100,0%
HISTÓRIA	N	4.240	1.478	266	185	111	6.280
	%	67,5%	23,5%	4,2%	2,9%	1,8%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	825	301	76	52	26	1.280
	%	64,5%	23,5%	5,9%	4,1%	2,0%	100,0%
GEOGRAFIA	N	4.342	963	270	176	106	5.857
	%	74,1%	16,4%	4,6%	3,0%	1,8%	100,0%
FILOSOFIA	N	942	315	88	71	35	1.451
	%	64,9%	21,7%	6,1%	4,9%	2,4%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.789	1.640	220	203	70	4.922
	%	56,7%	33,3%	4,5%	4,1%	1,4%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	355	86	17	15	6	479
	%	74,1%	18,0%	3,5%	3,1%	1,3%	100,0%
MÚSICA	N	483	227	50	51	28	839
	%	57,6%	27,1%	6,0%	6,1%	3,3%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	744	509	87	65	29	1.434
	%	51,9%	35,5%	6,1%	4,5%	2,0%	100,0%
TOTAL	N	55.597	14.864	3.399	2.355	1.350	77.565
	%	71,7%	19,2%	4,4%	3,0%	1,7%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 18: Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio por área de enquadramento das IES privadas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		17 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?					TOTAL
		Todo em escola pública	Todo em escola privada (particular)	A maior parte em escola pública	A maior parte em escola privada (particular)	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	
MATEMÁTICA	N	3.306	464	169	108	71	4.118
	%	80,3%	11,3%	4,1%	2,6%	1,7%	100,0%
LETRAS	N	9.408	1.774	586	362	276	12.406
	%	75,8%	14,3%	4,7%	2,9%	2,2%	100,0%
FÍSICA	N	290	51	14	18	3	376
	%	77,1%	13,6%	3,7%	4,8%	,8%	100,0%
QUÍMICA	N	1.249	210	48	31	22	1.560
	%	80,1%	13,5%	3,1%	2,0%	1,4%	100,0%
BIOLOGIA	N	5.212	1.399	344	233	180	7.368
	%	70,7%	19,0%	4,7%	3,2%	2,4%	100,0%
PEDAGOGIA	N	53.734	5.867	3.069	1.337	1.727	65.734
	%	81,7%	8,9%	4,7%	2,0%	2,6%	100,0%

Continua...

HISTÓRIA	N	3.899	778	327	167	147	5.318
	%	73,3%	14,6%	6,1%	3,1%	2,8%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	1.311	237	85	54	50	1.737
	%	75,5%	13,6%	4,9%	3,1%	2,9%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.641	290	118	82	63	2.194
	%	74,8%	13,2%	5,4%	3,7%	2,9%	100,0%
FILOSOFIA	N	1.254	259	145	57	61	1.776
	%	70,6%	14,6%	8,2%	3,2%	3,4%	100,0%
ED. FÍSICA	N	10.331	2.594	921	563	486	14.895
	%	69,4%	17,4%	6,2%	3,8%	3,3%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	163	55	18	12	9	257
	%	63,4%	21,4%	7,0%	4,7%	3,5%	100,0%
MÚSICA	N	325	111	40	14	12	502
	%	64,7%	22,1%	8,0%	2,8%	2,4%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	387	93	40	16	20	556
	%	69,6%	16,7%	7,2%	2,9%	3,6%	100,0%
TOTAL	N	92.510	14.182	5.924	3.054	3.127	118.797
	%	77,9%	11,9%	5,0%	2,6%	2,6%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Contudo, apesar desta esmagadora maioria de estudantes oriundos de escolas públicas que confere um alto grau de inclusão quando se considera a categoria administrativa da escola em que cursaram o Ensino Médio, distinções significativas deste padrão são identificáveis sobretudo na amostra da IES públicas. Exemplo disto são os cursos de Química, Física, Biologia, Ed. Física, Música e Ciências Sociais, que apresentam percentuais com mais de 5 pontos acima do total de 19,2% de estudantes que cursaram o Ensino Médio totalmente em escolas privadas.

Todavia, estes dados corroboram as inferências feitas por Gatti & Barreto (2009), nas quais se postula que a maioria dos candidatos a professores no Brasil são oriundos de escolas públicas. Não obstante, possibilita também inferir – amparados em outras pesquisas – que essa massiva presença nas licenciaturas de alunos oriundos de escolas públicas antes de demonstrar o caráter inclusivo destes cursos denotam um processo de seletividade educacional com base na capacidade socioeconômica dos candidatos.

Palazzo & Gomes (2012) postulam que esta maior presença de estudantes de escolas públicas em cursos de formação de professores denotam um processo de condicionamento da escolha do curso, já que em outros cursos de maior prestígio social o percentual de estudantes que estudaram o Ensino Médio em escolas privadas é significativamente superior, situação esta que tem a ver sensivelmente com a renda familiar do estudante. Como pondera os autores, não se trata de afirmar a qualidade de um sistema (privado) em detrimento do outro (público), mas sim de uma constatação pragmática que leva em consideração o baixo desempenho das escolas públicas frente as privadas.

Na mesma via interpretativa Braga *et al.* (2001) infere, ao comparar o perfil socioeconômico de postulantes a diferentes cursos superiores que os alunos oriundos de estratos sociais mais baixos – que em sua maioria são oriundos de escolas públicas – têm consciência de que suas possibilidades de êxito em carreiras mais prestigiadas e que oferecem melhores salários são diminutas, motivo pelo qual optam por carreiras de menor prestígio, como as licenciaturas.

A este respeito contribui significativamente o estudo de Ristoff (2014), que analisou três ciclos completos dos questionários socioeconômicos do Enade. De acordo com este autor, o cenário do *campus* universitário Brasileiro ainda está longe representar uma composição fidedigna ao cenário do Ensino Médio público no país. Ainda segundo o mesmo, os dados de sua pesquisa evidenciaram que a maioria dos estudantes dos cursos de alta demanda advém de escolas privadas, o que reforça o fator condicionante da escolha pela licenciatura.

Para Ristoff (2014), se for levado em consideração que o Ensino Médio público responde atualmente por 87% das matrículas nesta modalidade de ensino no país e que alguns cursos como a Medicina apresentam percentuais de estudantes que cursaram o Ensino Médio totalmente em escolas privadas acima dos 80%, a ideia de que as IES públicas têm incluído mais estudantes de escolas públicas fica significativamente comprometida.

Logo, objetivamente e de maneira sintética, estes dados nos possibilita atestar mais uma vez que a despeito do significativo avanço educacional de uma geração para outra, velhos fatores de distinção social e escolar ainda persistem quando se considera a questão educacional. O diálogo com estas pesquisas permitem especular que esta presença de estudantes de escolas públicas é, sobretudo, mais uma evidência das disparidades educacionais que assolam o nosso país, um desequilíbrio com profundas raízes socioeconômicas.

4.2.3. De onde vem nossos futuros professores? Um olhar sobre o deslocamento de através de cidades e Unidades Federativas

Outra suspeita que limita o poder inclusivo dos cursos de licenciatura e ao mesmo tempo reforça o que postula a literatura sobre o caráter circunstancial da escolha pela carreira reside na suposição de alguns estudos que indicam que um dos fatores condicionantes à

escolha pelo curso de licenciatura está relacionada ao fato de que a sede do curso, isto é o *campus* fica próximo do local de moradia do estudante.

Diante desta suspeita nos propusemos também a escrutinar esta variável. Para tal, buscamos verificar, nas duas amostras, a frequência de estudantes que declararam ter mudado de estado, cidade ou país para realizar para cursar a licenciatura (tabelas 19 e 20).

Levando em consideração o proposto, o que postulamos inicialmente é que esta hipótese é quantitativamente corroborável. No que diz respeito às duas amostras (IES públicas e privadas) a esmagadora maioria declara não ter mudado de cidade, estado ou país, sendo que nas IES públicas o percentual é de 80,7% nas públicas e 88,1% nas privadas (tabelas 19 e 20).

Tabela 19: respostas da amostra das IES públicas para a variável CO_RS_16: “você mudou de estado, cidade ou país para realizar este curso? ”

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?				TOTAL
		Não	Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado	Sim, mudei de estado	Sim, mudei de país	
MATEMÁTICA	N %	5.852 81,2%	1.080 15,0%	276 3,8%	1 ,0%	7.209 100,0%
LETRAS	N %	11.962 83,0%	1.857 12,9%	569 3,9%	29 ,2%	14.417 100,0%
FÍSICA	N %	1.504 78,0%	312 16,2%	113 5,9%	0 0,0%	1.929 100,0%
QUÍMICA	N %	1.896 76,2%	462 18,6%	128 5,1%	2 ,1%	2.488 100,0%
BIOLOGIA	N %	5.411 74,6%	1.452 20,0%	384 5,3%	8 ,1%	7.255 100,0%
PEDAGOGIA	N %	18.695 86,2%	2.248 10,4%	742 3,4%	12 ,1%	21.697 100,0%
HISTÓRIA	N %	4.739 75,6%	1.118 17,8%	404 6,4%	7 ,1%	6.268 100,0%
ARTES VISUAIS	N %	1.063 83,2%	148 11,6%	64 5,0%	2 ,2%	1.277 100,0%
GEOGRAFIA	N %	4.680 79,7%	935 15,9%	252 4,3%	3 ,1%	5.870 100,0%
FILOSOFIA	N %	1.082 74,7%	246 17,0%	120 8,3%	1 ,1%	1.449 100,0%
ED. FÍSICA	N %	3.696 75,2%	931 18,9%	280 5,7%	7 ,1%	4.914 100,0%
COMPUTAÇÃO	N %	364 76,2%	88 18,4%	23 4,8%	3 ,6%	478 100,0%
MÚSICA	N %	649 77,2%	141 16,8%	50 5,9%	1 ,1%	841 100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N %	999 69,6%	302 21,0%	130 9,1%	5 ,3%	1.436 100,0%
TOTAL	N %	62.592 80,7%	11.320 14,6%	3.535 4,6%	81 ,1%	77.528 100,0%

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Tabela 20: respostas da amostra das IES públicas para a variável CO_RS_16: “você mudou de estado, cidade ou país para realizar este curso?”

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?				TOTAL
		Não	Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado	Sim, mudei de estado	Sim, mudei de país	
MATEMÁTICA	N %	3.644 88,5%	331 8,0%	139 3,4%	4 ,1%	4.118 100,0%
LETRAS	N %	10.939 88,3%	927 7,5%	492 4,0%	36 ,3%	12.394 100,0%
FÍSICA	N %	327 87,0%	35 9,3%	14 3,7%	0 0,0%	376 100,0%
QUÍMICA	N %	1.347 86,6%	156 10,0%	53 3,4%	0 0,0%	1.556 100,0%
BIOLOGIA	N %	6.282 85,3%	791 10,7%	289 3,9%	6 ,1%	7.368 100,0%
PEDAGOGIA	N %	58.907 89,8%	4.056 6,2%	2.585 3,9%	27 ,0%	65.575 100,0%
HISTÓRIA	N %	4.676 88,0%	422 7,9%	213 4,0%	3 ,1%	5.314 100,0%
ARTES VISUAIS	N %	1.518 87,8%	157 9,1%	51 3,0%	2 ,1%	1.728 100,0%
GEOGRAFIA	N %	1.911 87,0%	203 9,2%	82 3,7%	0 0,0%	2.196 100,0%
FILOSOFIA	N %	1.206 68,3%	325 18,4%	234 13,2%	2 ,1%	1.767 100,0%
ED. FÍSICA	N %	12.567 84,5%	1.704 11,5%	590 4,0%	14 ,1%	14.875 100,0%
COMPUTAÇÃO	N %	228 89,4%	12 4,7%	15 5,9%	0 0,0%	255 100,0%
MÚSICA	N %	416 83,2%	41 8,2%	41 8,2%	2 ,4%	500 100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N %	501 89,5%	34 6,1%	25 4,5%	0 0,0%	560 100,0%
TOTAL	N %	104.469 88,1%	9.194 7,8%	4.823 4,1%	96 ,1%	118.582 100,0%

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Logo, as hipóteses de alguns autores tornam-se corroboráveis. Gomes (1998) sugere, ao pesquisar evadidos de cursos de licenciatura na Universidade Estadual Paulista – UNESP, que boa parte dos estudantes pesquisados declaravam que tinha escolhido o curso por este se situar na mesma cidade. Na mesma via, Zago (2006) indica, em pesquisa com estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Paraná – UFPR que a necessidade de mudar de domicílio ou cidade para realizar o curso acaba sendo, para muitos estudantes, um fator dificultador do acesso ao ensino superior, já que há a necessidade de pagar aluguel e bancar outras despesas.

De todo modo, algumas distinções são notáveis: no caso da amostra das IES públicas, cursos como Química, Física, História, Biologia, Filosofia, Ed. Física, Computação e

Ciências Sociais apresentam percentuais com mais dois pontos acima do total (14,6%) de estudantes que mudaram de cidade dentro do mesmo estado para realizar o curso (tabela 18). Nas IES privadas os cursos de destaque são Química, Biologia, Ed. Física e Filosofia (tabela 19).

O que podemos inferir é que em termos percentuais, nossos aspirantes a professores são indivíduos majoritariamente caseiros, isto é, realizam o curso em sua maioria na mesma cidade em que residem e que isso explica bem mais do que um aparente apego a cidade natal pelo estudante.

4.3. Quem são os futuros professores: uma análise a partir da renda

Os números até aqui trabalhados têm indicado um clássico escopo de estudantes e famílias que o direcionam a um perfil socioeconômico típico dos indivíduos socialmente menos favorecidos do país: grande parte dos pais e mães são sub escolarizados e a esmagadora maioria da amostra estudou em escola pública. Mas como essas variáveis influenciam diretamente no perfil socioeconômico destes estudantes, isto é, sobre a renda? Como se caracterizam, em termos de renda familiar, nossos aspirantes a professores? Como as variáveis até agora conjugadas se relacionam quando o assunto é a renda?

De posse destes questionamentos e ciente do fato de que a renda situa um indivíduo em um lugar social, isto é, de classe, e por isto mesmo é fundamental para contextualizar a nossa discussão, esse estrato do texto busca abordar a questão da renda buscando verificar a influência de condicionantes como a condição étnica e o sexo.

4.3.1. A questão da renda sob a perspectiva de gênero

A primeira variável descrita na nossa discussão foi a distribuição por sexo da nossa amostra. Não obstante, como também discutimos, a profissão docente é eminentemente feminina. Logo a variável sexo é uma variável que não pode ser desprezada quando o interesse é escrutinar o perfil dos nossos futuros professores. Cientes desta necessidade, buscamos verificar inicialmente a questão da renda a partir da perspectiva de gênero no intento identificar convergências ou divergências quando do concatenamento das variáveis renda e sexo.

De todo modo, antes desse escrutínio, um olhar mais amplo sobre a renda é necessário. Diante do exposto, o que inicialmente inferimos é que em termos de renda a profissão docente é uma profissão da classe trabalhadora, isto é, a classe economicamente

menos favorecida. Na amostra da IES públicas, 34% dos estudantes estão na faixa de renda acima de 1,5 até 3 salários mínimos: se somarmos os percentuais das faixas de renda que vão de 1,5 até 4,5 mínimos vamos chegar ao percentual de 69,5% de toda a amostra (tabela 21).

Tabela 21: estratos de renda familiar da amostra das IES públicas

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)								TOTAL
		Nenhuma	Até 1,5 salário mínimo	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	Acima de 6 até 10 salários mínimos	Acima de 10 até 30 salários mínimos	Acima de 30 salários mínimos	
MATEMÁTICA	N	130	1.070	2.473	1.536	848	799	351	32	7.239
	%	1,8%	14,8%	34,2%	21,2%	11,7%	11,0%	4,8%	,4%	100,0%
LETRAS	N	255	2.359	5.101	2.839	1.501	1.604	776	60	14.495
	%	1,8%	16,3%	35,2%	19,6%	10,4%	11,1%	5,4%	,4%	100,0%
FÍSICA	N	41	213	543	379	267	299	169	20	1.931
	%	2,1%	11,0%	28,1%	19,6%	13,8%	15,5%	8,8%	1,0%	100,0%
QUÍMICA	N	58	357	782	501	281	344	161	13	2.497
	%	2,3%	14,3%	31,3%	20,1%	11,3%	13,8%	6,4%	,5%	100,0%
BIOLOGIA	N	271	1.060	2.314	1.468	765	923	421	64	7.286
	%	3,7%	14,5%	31,8%	20,1%	10,5%	12,7%	5,8%	,9%	100,0%
PEDAGOGIA	N	348	3.695	8.471	4.583	2.074	1.860	727	63	21.821
	%	1,6%	16,9%	38,8%	21,0%	9,5%	8,5%	3,3%	,3%	100,0%
HISTÓRIA	N	199	1.052	2.000	1.170	649	782	395	59	6.306
	%	3,2%	16,7%	31,7%	18,6%	10,3%	12,4%	6,3%	,9%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	20	124	330	252	165	246	134	15	1.286
	%	1,6%	9,6%	25,7%	19,6%	12,8%	19,1%	10,4%	1,2%	100,0%
GEOGRAFIA	N	154	950	2.010	1.217	622	650	263	24	5.890
	%	2,6%	16,1%	34,1%	20,7%	10,6%	11,0%	4,5%	,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	65	224	451	248	152	169	124	28	1.461
	%	4,4%	15,3%	30,9%	17,0%	10,4%	11,6%	8,5%	1,9%	100,0%
ED. FÍSICA	N	184	547	1.284	1.006	596	787	463	55	4.922
	%	3,7%	11,1%	26,1%	20,4%	12,1%	16,0%	9,4%	1,1%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	8	57	131	116	57	49	52	10	480
	%	1,7%	11,9%	27,3%	24,2%	11,9%	10,2%	10,8%	2,1%	100,0%
MÚSICA	N	20	65	184	161	128	163	108	14	843
	%	2,4%	7,7%	21,8%	19,1%	15,2%	19,3%	12,8%	1,7%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	68	203	400	240	159	211	152	13	1.446
	%	4,7%	14,0%	27,7%	16,6%	11,0%	14,6%	10,5%	,9%	100,0%
TOTAL	N	1.821	11.976	26.474	15.716	8.264	8.886	4.296	470	77.903
	%	2,3%	15,4%	34,0%	20,2%	10,6%	11,4%	5,5%	,6%	100,0%

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

No que diz respeito a amostra das IES privadas estes percentuais também são próximos, embora apresentem variações. No caso desta amostra, 32% estão na faixa de 1,5 até 3 mínimos e a soma dos estratos que vão de até 1,5 a 4,5 mínimos fica em 65,9% (tabela 22), quatro pontos percentuais a menos do que o mesmo estrato das IES públicas. De todo modo, cabe registrar que há uma oscilação para mais nos estratos de renda mais superiores da IES privadas enquanto na amostra das IES públicas 20,2% estão no estrato de renda de acima de 3 até 4,5 mínimos na amostra das privadas este percentual é de 23,7% (tabela 22),

quando o estrato de renda consideração é acima de 4,5 até 6 mínimos apenas 10,6% da amostra das IES públicas se encontram nesta faixa, nas privadas o percentual é de 12,9% (tabela 21).

Tabela 22: estratos de renda familiar da amostra das IES privadas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)								TOTAL
		Nenhuma	Até 1,5 salário mínimo	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	Acima de 3 até 4,5 mínimos	Acima de 4,5 até 6 mínimos	Acima de 6 até 10 mínimos	Acima de 10 até 30 mínimos	Acima de 30 salários	
MATEMÁTICA	N	39	318	1.194	1.050	547	680	282	21	4.131
	%	,9%	7,7%	28,9%	25,4%	13,2%	16,5%	6,8%	,5%	100,0%
LETRAS	N	113	1.357	3.972	2.699	1.510	1.801	886	90	12.428
	%	,9%	10,9%	32,0%	21,7%	12,1%	14,5%	7,1%	,7%	100,0%
FÍSICA	N	5	30	84	75	53	78	46	5	376
	%	1,3%	8,0%	22,3%	19,9%	14,1%	20,7%	12,2%	1,3%	100,0%
QUÍMICA	N	15	86	398	424	238	272	120	8	1.561
	%	1,0%	5,5%	25,5%	27,2%	15,2%	17,4%	7,7%	,5%	100,0%
BIOLOGIA	N	102	620	2.164	1.789	1.008	1.069	569	65	7.386
	%	1,4%	8,4%	29,3%	24,2%	13,6%	14,5%	7,7%	,9%	100,0%
PEDAGOGIA	N	623	7.464	22.714	15.877	8.238	7.837	2.986	251	65.990
	%	,9%	11,3%	34,4%	24,1%	12,5%	11,9%	4,5%	,4%	100,0%
HISTÓRIA	N	67	509	1.581	1.231	717	773	414	50	5.342
	%	1,3%	9,5%	29,6%	23,0%	13,4%	14,5%	7,7%	,9%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	10	80	389	415	301	380	156	10	1.741
	%	,6%	4,6%	22,3%	23,8%	17,3%	21,8%	9,0%	,6%	100,0%
GEOGRAFIA	N	24	214	664	515	293	320	161	15	2.206
	%	1,1%	9,7%	30,1%	23,3%	13,3%	14,5%	7,3%	,7%	100,0%
FILOSOFIA	N	209	204	465	319	179	226	151	27	1.780
	%	11,7%	11,5%	26,1%	17,9%	10,1%	12,7%	8,5%	1,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	192	1.219	4.271	3.514	2.113	2.263	1.192	160	14.924
	%	1,3%	8,2%	28,6%	23,5%	14,2%	15,2%	8,0%	1,1%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	1	9	49	58	45	53	38	4	257
	%	,4%	3,5%	19,1%	22,6%	17,5%	20,6%	14,8%	1,6%	100,0%
MÚSICA	N	12	25	123	101	74	102	57	10	504
	%	2,4%	5,0%	24,4%	20,0%	14,7%	20,2%	11,3%	2,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	7	44	133	123	79	99	63	14	562
	%	1,2%	7,8%	23,7%	21,9%	14,1%	17,6%	11,2%	2,5%	100,0%
TOTAL	N	1.419	12.179	38.201	28.190	15.395	15.953	7.121	730	119.188
	%	1,2%	10,2%	32,1%	23,7%	12,9%	13,4%	6,0%	,6%	100,0%

Fonte: Microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

De todo modo, em que pese estas flutuações de uma amostra para outra, podemos inferir com segurança que numa perspectiva geral e considerando a renda familiar como indicador, os cursos de licenciatura são cursos da classe trabalhadora. Este fato também não é novo, e aqui apenas o estamos atualizando com dados mais recentes. Os estudos de Brito (2007), Gatti & Barreto (2009), Louzano *et al.* (2010), Silva *et. al.* (2010), Ristoff (2013; 2014) e Britto & Waltenberg (2014) indicam para mesma conclusão, isto é, de que os cursos de licenciatura são cursos de um público de baixa renda.

Brito (2007) infere, com base em dados de 2005, que àquela época 50,3% dos estudantes de licenciatura de sua amostra estavam na faixa de renda de 3 a 10 mínimos. Louzano *et al.* (2010) que se dedicaram a analisar mais especificamente o curso de pedagogia (que também faz parte da nossa amostra) inferem que um dos indicadores que mais identifica este curso – além da esmagadora presença de estudantes do sexo feminino – é a presença de estudantes de baixa renda. A partir de uma inferência mais abrangente, Silva *et. al.* (2010) indica, ao trabalhar com também com dados de 2005, que no que diz respeito ao Enade, os estudantes notoriamente de baixa renda são oriundos dos cursos de licenciatura.

De um ponto de vista mais normativo, isto é, com vistas a identificar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior brasileiro, resultados apresentados por Ristoff (2013) evidenciam que os cursos de licenciatura abrigam significativamente, mais estudantes de baixa renda, quando comparados a outros cursos, como os da área de Engenharia e Ciências da Saúde. Nestas áreas o perfil socioeconômico dos estudantes é significativamente maior.

Fica evidente, pois, mais uma vez, que este ingresso no curso de licenciatura se dá de forma condicionada e pela concatenação de uma séria de variáveis socioeconômicas, dentre as quais figuram como mais importantes a questão da renda e, conseqüentemente, a da origem escolar.

De todo modo, assumindo a necessidade de ser ir além e de contextualizar a discussão a partir da questão de classe, uma categoria analítica por nós considerada fundamental para a discussão em tela, a questão de renda será exaustivamente escrutinada. Levando em consideração que nossos aspirantes a professores são majoritariamente do sexo feminino, buscamos na figura 9 verificar o comportamento da variável renda a partir de uma AC codificada interativa. Objetivamente, buscamos verificar se a amostra se distribui harmonicamente tanto para indivíduos do sexo feminino quanto masculino quando a variável conjugada é a renda.

A respeito disto, podemos afirmar que a questão da renda, sobretudo naqueles cursos de maioria masculina (com a exceção do curso de Letras) é desigual quando se pensa a partir da perspectiva de gênero no que diz respeito a amostra das IES públicas (figura 9A). Para se ter ideia disto, basta observar que quando distribuimos a renda por sexo (f e m) os indivíduos do sexo masculino de cursos como o de Física (FSC-m), Ed. Física (EDF-m), Letras (LTR-

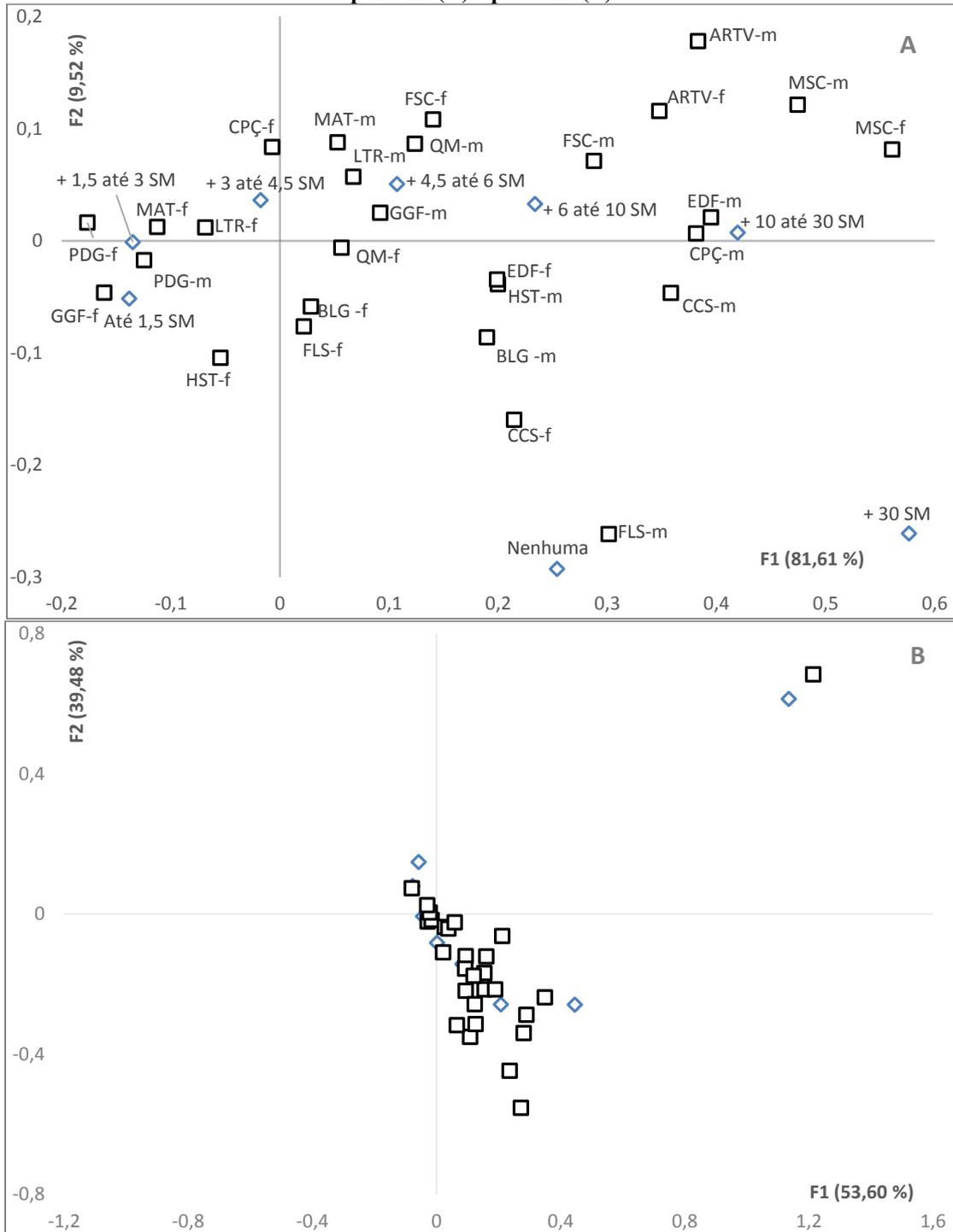
m), Computação (CPC-m) e Geografia (GGF-m) associam à uma renda familiar melhor do que a parte feminina da amostra.

Enquanto a parte feminina da amostra do curso de Física (FSC-f) fica mais próximo do estrato de renda “mais de 4,5 até 6 mínimos” (+4,5 até 6 SM) a parte masculina da amostra (FSC-m) está mais próxima do estrato de renda “mais de 6 até 10 mínimos (+6 até 10 SM). Já no caso do curso de Ed. Física, enquanto a parte feminina do curso (EDF-f) não se associa muito definidamente a determinado estrato de renda, a parte masculina (EDF-m) da amostra se associa ao estrato de renda “mais de 10 até 30 mínimos” (+10 até 30 SM). No caso do curso de letras, que é um curso de maioria feminina, enquanto a parte feminina da amostra (LTR-f) fica entre os estratos de renda “mais de 3 até 4,5 mínimos” (+3 até 4,5 SM) e “mais de 1 até 3 mínimos” (+1 até 3 SM) a parte masculina da amostra (LTR-m) fica bem próxima do estrato de renda “mais de 4,5 até 6 mínimos” (+4,5 até 6 SM).

No que diz respeito ao curso de Computação, enquanto a parte feminina (CPC-f) da amostra encontra-se – embora perto do centro do gráfico e por isso mesmo da média – próxima ao estrato de renda “mais de 3 até 4,5 mínimos” (+3 até 4,5 SM) a parte masculina fica bem próxima do estrato de renda “mais de 10 até 30 mínimos” (+10 até 30 SM). Uma das mais notáveis distâncias é o curso de Geografia. No caso deste curso, enquanto a parte feminina da amostra aparece bem associada ao estrato de renda “até 1,5 salário mínimo” (até 1,5 SM) o estrato masculino da amostra (GGF-m) aparece significativamente próximo do estrato de renda “mais de 4,5 até 6 mínimos” (+4,5 até 6 SM). No que diz respeito à amostra das IES privadas, a grande maioria dos cursos – tanto em seus estratos masculinos quanto femininos – e das faixas de renda aparecem bem próximos do centro do gráfico (média) e por isso mesmo não há grande diferenciação. Isto pode ser explicado em parte, ao nosso ver, pelo fato de se tratarem de IES privadas, isto é, o estudante tem de pagar a mensalidade para estudar, e face a esta exigência é de se suspeitar que independentemente da questão de gênero, todos tenham uma condição financeira semelhante.

Contudo, no caso da amostra das IES públicas, a análise permite inferir que embora a amostra no todo seja esmagadoramente feminina (68,9%), os trajetos a serem percorridos pelas mulheres são, em alguns casos, mais difíceis: isto é, elas são oriundas de famílias de menor poder aquisitivo. Não obstante, cabe registrar que esta discrepância ocorre justamente em áreas de predominância masculina no mercado de trabalho.

Figura 9: AC codificada interativa a partir dos estratos feminino e masculino da amostra das IES públicas (A) e privadas (B).



Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

O que precisa ser afirmado é que a incidência da questão de gênero nesta questão da renda fica deveras evidente, o que coloca o espaço universitário em par de igualdade com outros ambientes nos quais a situação essa situação de desvantagem da mulher é evidente. Subsídios para corroborar esta afirmação não faltam. Se em espaços de concorrência – como é o caso do acesso e permanência nas IES públicas brasileiras – como o mercado de trabalho,

as mulheres ganham em média 25% a menos que os homens (IBGE, 2011), no que diz respeito à graduação em um curso superior, os homens se dão notoriamente melhor quando o assunto é desempenho, pelo que aponta dados do estudo de Silva *et. al.* (2010). Ao trabalhar com dados de desempenho do Enade de 2005 a autora e seus colaboradores evidenciaram que os homens obtiveram desempenho melhor, tanto na área de conhecimentos gerais quanto específicos em seis cursos, todos de licenciatura. Como indica Silva *et. al.* (2010), a questão socioeconômica pode ser umas das variáveis chaves para a compreensão das diferenças de desempenho.

O que queremos inferir é que a questão de classe, que pode ser denotada pela renda no presente caso, é insidiosa. Quando melhor o berço do nascido, melhor é a escola que o indivíduo estuda e mais prestigioso o curso a ser ocupado – mesmo na área das licenciaturas. Cabe ainda refutar o mito de que as licenciaturas – ou cursos de formação docente – por serem historicamente lugar feminino, tendem a comportar melhor ou favorecer este gênero. Como vimos, em diversas áreas, os homens adentram advindos de melhores berços e por isso mesmo, terão um desenvolvimento de curso mais favorável quando se observa as condições de renda.

4.3.2. A questão da renda sob a perspectiva étnica

É fato histórico que o Brasil não só foi um país escravagista como também o último a abolir institucionalmente a escravidão quase no desembocar do século XX. A despeito deste passado escravagista, Souza (2009) no lembra que se constituiu, no Brasil, a partir da obra “Casa grande e Senzala” de Gilberto Freire, o mito da miscigenação, da mistura das raças, do encontro racial enquanto componente positivo da “brasilidade”.

Para além da visão considerada excessivamente romântica de Freire, o que se sabe é que no Brasil a carne mais barata do mercado sempre foi a carne negra. Esse desprezo velado pela nossa origem negra é bem evidenciado, por exemplo, por dados sobre violência: no Brasil, são os jovens negros os que mais morrem por causa da violência (BATISTA *et. al.* 2004; WAISELFISZ 2012). Como inferem estes estudos, em se tratando de morte por violência no Brasil, há uma cor bem definida: essa cor é a cor negra.

Mas afinal, como essa questão se manifesta na educação? Como fica o acesso à universidade – neste caso cursos de licenciatura – quando se considera a questão étnica?

Como a nossa amostra constitui-se de futuros professores, que inclusive terão que abordar história da África nos conteúdos escolares, é caracterizada etnicamente?

Resultados preliminarmente apresentados nas tabelas 7 e 8 (pag. 45), indicam, que no caso das licenciaturas das IES públicas, se somarmos o percentual de pardos e negros vamos chegar a um percentual superior ao de brancos (51,9% de pardos e negros contra 46,5% de brancos) e que a presença de negros e pardos está até acima do percentual populacional destes estratos étnicos na população brasileira em alguns cursos. Como também vimos, nas IES privadas essa situação de estratificação étnica e super-representação de brancos é mais preocupante.

De todo modo poderíamos inferir, em termos gerais, que o ensino superior, no que tange às licenciaturas, estaria incluindo etnicamente, sobretudo nas IES públicas, um número considerável de pardos e negros, em alguns casos até acima da expectativa se consideramos o contingente populacional destes grupos étnicos na população brasileira.

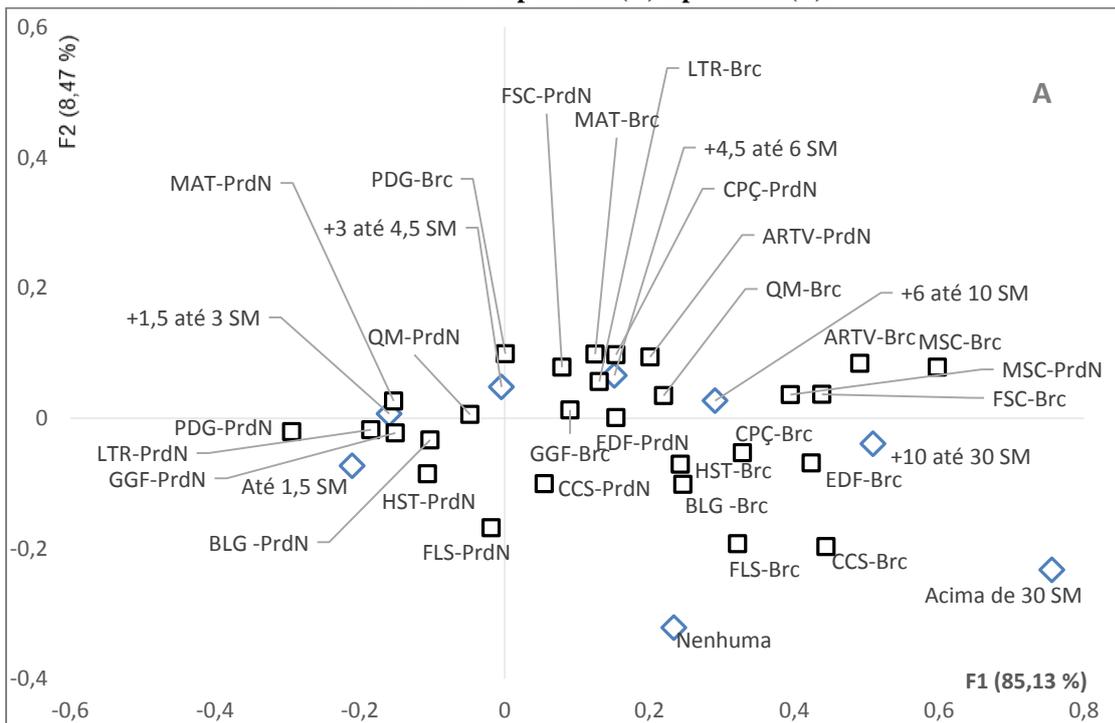
Mas afinal, como se dá essa dinâmica de super-representação de determinados estratos étnicos nos cursos de licenciatura? Em que condições esses grupos acessam estes cursos? Com intuito de oferecer algumas respostas, buscamos também verificar o comportamento da variável cor/raça sob a questão da renda. Para tal aplicamos o mesmo procedimento utilizado no subtítulo 5.3.1: AC codificada interativa. Neste sentido, cruzamos, pelos estratos de renda duas amostras para cada curso, uma composta apenas de estudantes brancos (Brc) e a outra por estudantes pardos e negros (PrdN).

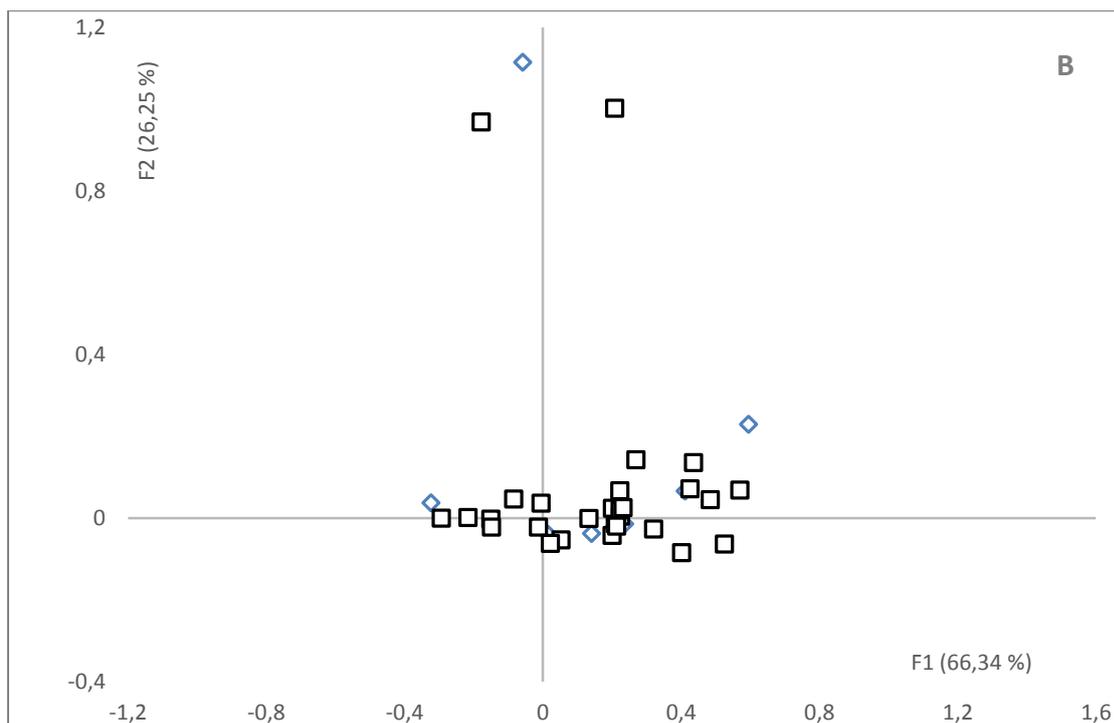
O que podemos inferir a partir daí é que no caso da amostra das IES públicas, embora se um número maior de pardos e negros somados que de brancos, os negros estão em situação socioeconômica desfavorável em algumas áreas. Isto fica bem claro no caso do curso de Letras (LTR), Geografia (GGF), Computação (CPC), Física (FSC), Química (QM) e Educação Física (EDF). No caso do curso de Letras, enquanto a parcela de estudantes negros (LTR-PrdN) aparece situada bem próximo do estrato de renda “mais de 1,5 até 3 mínimos” (+1,5 até 3 SM), a parcela de estudantes brancos (LTR-Brc) aparece bem situada ao lado do estrato de renda “mais de 4,5 até 6 mínimos” (+4,5 até 6 SM) (figura 10A).

No que diz respeito ao curso de Geografia, enquanto a amostra parda e negra do curso (GGF-prdN) se situa bem próximo do estrato de renda “mais de 1,5 até 3 mínimos” (+1,5 até 3 SM), a parcela branca (GGF-Brc) se situa próximo ao estrato de renda “mais de 4,5 até

6 mínimos” (+4,5 até 6 SM) (figura 10A). Já no que tange ao curso de Computação, enquanto a amostra parda e negra (CPCÇ-PrdN) do curso se situa próximo ao estrato de renda “mais de 4,5 até 6 mínimos” (+4,5 até 6 SM) (figura 10A), a parcela branca a amostra fica mais próxima do estrato de renda “mais de 6 até 10 mínimos” (+6 até 10 SM). O mesmo padrão também é observado, em maior ou menor grau também nos cursos de Física (FSC), Química (QM) e Educação Física (EDF).

Figura 10: CA codificada interativa por cor branca (Brc) e pardos e negros (PrdN) para a amostra das IES públicas (A) e privadas (B).





Fonte: microdados do Enade 2011, elaboração do autor.

Nota: no caso da amostra das IES privadas, assim como na questão da divisão da amostra por gênero, os cursos se comportaram mais homogêneo, por isto mesmo as siglas dos cursos foram ocultadas, já que fica explícito o comportamento homogêneo da amostra. Isto é de se esperar, sobretudo, por se tratar de cursos pagos, o que exige uma certa condição socioeconômica mais ou menos semelhante. De todo modo, registra-se que diferenças, mesmo que mais aproximadas da média (centro do gráfico) também foram observadas.

De todo modo, ainda no que diz respeito a amostra das IES públicas, há de se registrar que apesar desta situação socioeconomicamente desfavorável dos pardos e negros em diferentes áreas de enquadramento, há diferenciações em determinadas áreas: os negros, mesmos em situação inferior de renda, estão associados a estratos de renda bem melhores do que negros de outras áreas e dessa forma trata-se de uma estratificação dentro da estratificação. Isto nos leva a sugerir que em determinadas áreas entram negros, mas negros em melhores condições de renda do que os demais.

Fica claro portanto, mesmo dentro de amostra aparentemente homogêneas, que os nossos futuros professores são formados em meio à um contexto social maculado por desigualdades que transformam este ambiente, aparentemente homogêneo em sua grandeza.

Como postula Fernandes (2005), apesar do acelerado processo de modernização e industrialização pelo qual passou o Brasil e que alterou significativamente suas estruturas sociais nas últimas décadas, há uma série de evidências que indicam que este processo não logrou êxito em alterar critérios de seleção social e desigualdade baseados na raça e cor da pele. Como postula este autor,

Pesquisas tem evidenciado que a população não branca no Brasil continua sistematicamente em situação de desvantagem em uma série de indicadores sociais, tais como mortalidade infantil, expectativa da de vida, possibilidade de mobilidade social, participação no mercado formal de trabalho, distribuição de renda, e o mais importante de todos, escolaridade (FERNANDES, 2005, p. 666, *tradução nossa*)¹⁴.

Ainda sobre esta matéria, no que diz respeito à questão ocupacional no mercado de trabalho, o que muito tem a ver com a renda, King (2009) indica que no Brasil a diferenciação ocupacional no mercado de trabalho tende a aumentar quando se leva em consideração o nível educacional, o que acarreta na inferência de que a raça consiste em um dos mais influentes fatores de diferenciação quando se considera o status ocupacional daqueles mais bem educados. De todo modo, e a despeito de seja qual for a fonte ou a lente de análise, o fato mais importante a ser reafirmando no âmbito da nossa pesquisa é que a cor da pele persiste enquanto um fator inabalável de diferenciação social e que a aparente maior presença – sobretudo de negros – em alguns cursos não representa uma vantagem real, já que no quesito renda eles ainda continuam um passo atrás.

4.4. Estudante trabalhador ou trabalhador estudante? Situação laboral dos nossos futuros professores

Muito se discute, no âmbito da formação inicial de professores, a questão da identidade docente. Como postula Enguita (1991) e Apple (1995), essa questão é mal resolvida e tem gerado diversas escaramuças no campo da investigação da formação inicial. Para Enguita (1991) há um certo desconforto e um tratamento dúbio quanto a figura social do professor: ora ele é tratado como profissional (na acepção liberal do conceito), por possuir saberes e práticas que particularizam sua profissão, ora ele é tratado como como proletário, dada as condições de perda de autonomia, desqualificação do trabalho e de baixos salários.

Para Apple (1995) o professor é uma espécie de pequeno burguês, não é um profissional liberal como o médico, o advogado ou o engenheiro mas age como se fosse. O fato é que para contextualizarmos esta discussão é fundamental conhecermos socialmente nossos futuros professores, para além da questão da renda, a situação laboral é uma variável de grande importância tendo em vista os conceitos que podem ser evocados a partir disto.

¹⁴ Tradução do inglês

Deste modo, neste estrato do texto prospectamos sobre a situação laboral de cada estudante declarada quando da realização da prova do Enade.

Neste quesito, o que podemos afirmar é se somarmos o perfil socioeconômico correspondente às condições de renda e trabalho dos nossos aspirantes a professores, as licenciaturas são indiscutivelmente cursos da classe trabalhadora. Para corroborarmos esta afirmação basta observar que no que tange as IES públicas quase 1/3 dos estudantes (27,6%) declararam trabalhar 40 horas semanais ou mais (tabela 23). Se somarmos os percentuais daqueles que declararam trabalhar 40 horas semanais ou mais com os que declararam trabalhar mais de 20 e menos de 40 horas semanais (tabela 23) vamos chegar a um percentual próximo de 50%. Mais elucidativamente, se somarmos os percentuais daqueles que dizem trabalhar de desde 20 horas semanais até 40 horas semanais ou mais vamos no aproximar de 60% da amostra. Isso implica dizer que quase 2/3 da amostra das IES públicas estão envolvidos, durante a graduação, com alguma atividade funcional que envolve uma carga horária nada modesta para um estudante. Cabe ainda registrar que os cursos de Informática e Matemática possui os estudantes que mais declararam trabalhar 40 horas semanais ou mais: 41,7% e 37,2%, respectivamente (tabela 23).

Nas IES privadas esta afirmação é ainda mais facilmente corroborável. Nesta categoria administrativa, em média 37% (tabela 24) dos estudantes declararam trabalhar 40 semanais ou mais, 10% a mais do que nas IES públicas. Se somarmos os percentuais daqueles que dizem trabalhar 40 horas semanas ou mais e mais de 20 e menos de 40 horas semanais vamos chegar a um percentual que ultrapassa 50% da amostra (57,6% aproximadamente) (tabela 24), um percentual significativo. Caso somarmos aqueles que declararam trabalhar desde 20 horas semanais até 40 horas ou mais vamos nos aproximar de 70% da amostra, o que ultrapassa a proporção de 2/3. Cabe destaque ainda os cursos de Computação, Química e Física, nos quais estrato significativo estudantes declararam trabalhar 40 horas semanais ou mais (69,5%, 48,7%, 46% respectivamente) (tabela 24).

Tabela 23: Situação laboral do estudante por área de enquadramento (IES públicas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria)					TOTAL
		Não estou trabalhando	Trabalho eventualmente	Trabalho até 20 horas semanais	Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais	Trabalho em tempo integral - 40 horas semanais ou mais	
MATEMÁTICA	N %	1.740 24,1%	516 7,1%	839 11,6%	1.440 19,9%	2.685 37,2%	7.220 100,0%

Continua...

LETRAS	N	4.174	1.265	2.287	2.682	4.049	14.457
	%	28,9%	8,8%	15,8%	18,6%	28,0%	100,0%
FÍSICA	N	640	179	222	311	574	1.926
	%	33,2%	9,3%	11,5%	16,1%	29,8%	100,0%
QUÍMICA	N	1.077	190	307	327	592	2.493
	%	43,2%	7,6%	12,3%	13,1%	23,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	3.423	550	786	976	1.538	7.273
	%	47,1%	7,6%	10,8%	13,4%	21,1%	100,0%
PEDAGOGIA	N	5.939	1.202	3.772	4.355	6.517	21.785
	%	27,3%	5,5%	17,3%	20,0%	29,9%	100,0%
HISTÓRIA	N	2.459	597	739	927	1.573	6.295
	%	39,1%	9,5%	11,7%	14,7%	25,0%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	413	160	144	205	360	1.282
	%	32,2%	12,5%	11,2%	16,0%	28,1%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.939	479	644	970	1.839	5.871
	%	33,0%	8,2%	11,0%	16,5%	31,3%	100,0%
FILOSOFIA	N	577	134	153	197	388	1.449
	%	39,8%	9,2%	10,6%	13,6%	26,8%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.112	560	779	723	747	4.921
	%	42,9%	11,4%	15,8%	14,7%	15,2%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	128	29	33	90	200	480
	%	26,7%	6,0%	6,9%	18,8%	41,7%	100,0%
MÚSICA	N	142	162	223	193	121	841
	%	16,9%	19,3%	26,5%	22,9%	14,4%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	702	140	129	204	265	1.440
	%	48,8%	9,7%	9,0%	14,2%	18,4%	100,0%
TOTAL	N	25.465	6.163	11.057	13.600	21.448	77.733
	%	32,8%	7,9%	14,2%	17,5%	27,6%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 24: Situação laboral do estudante por área de enquadramento (IES privadas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria)					TOTAL
		Não estou trabalhando	Trabalho eventualmente	Trabalho até 20 horas semanais	Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais	Trabalho em tempo integral - 40 horas semanais ou mais	
MATEMÁTICA	N	620	284	383	868	1.968	4.123
	%	15,0%	6,9%	9,3%	21,1%	47,7%	100,0%
LETRAS	N	2.587	1.117	1.666	2.544	4.490	12.404
	%	20,9%	9,0%	13,4%	20,5%	36,2%	100,0%
FÍSICA	N	51	22	40	90	173	376
	%	13,6%	5,9%	10,6%	23,9%	46,0%	100,0%
QUÍMICA	N	353	103	101	243	758	1.558
	%	22,7%	6,6%	6,5%	15,6%	48,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	2.516	546	609	1.138	2.574	7.383
	%	34,1%	7,4%	8,2%	15,4%	34,9%	100,0%
PEDAGOGIA	N	13.677	4.215	8.606	14.396	24.930	65.824
	%	20,8%	6,4%	13,1%	21,9%	37,9%	100,0%
HISTÓRIA	N	1.201	514	499	915	2.206	5.335
	%	22,5%	9,6%	9,4%	17,2%	41,3%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	279	177	221	390	671	1.738
	%	16,1%	10,2%	12,7%	22,4%	38,6%	100,0%
GEOGRAFIA	N	441	205	229	422	901	2.198
	%	20,1%	9,3%	10,4%	19,2%	41,0%	100,0%
FILOSOFIA	N	581	157	224	295	521	1.778
	%	32,7%	8,8%	12,6%	16,6%	29,3%	100,0%
ED. FÍSICA	N	4.335	1.495	1.968	2.875	4.233	14.906
	%	29,1%	10,0%	13,2%	19,3%	28,4%	100,0%

Continua...

COMPUTAÇÃO	N	32	9	7	30	178	256
	%	12,5%	3,5%	2,7%	11,7%	69,5%	100,0%
MÚSICA	N	79	87	90	126	120	502
	%	15,7%	17,3%	17,9%	25,1%	23,9%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	82	34	33	119	293	561
	%	14,6%	6,1%	5,9%	21,2%	52,2%	100,0%
TOTAL	N	26.834	8.965	14.676	24.451	44.016	118.942
	%	22,6%	7,5%	12,3%	20,6%	37,0%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Logo, podemos inferir que se não há consenso sobre a que classe profissional o professor pertence, como demonstra Enguita (1991) e Apple (1995), parece não haver dúvidas de onde eles vêm e conseqüentemente a que classe pertencem: a classe trabalhadora deste país. É evidente pois que se formos discutir o pertencimento social do professor, se ele é um profissional na acepção liberal ou um trabalhador na acepção proletária, temos de considerar esta origem indiscutivelmente trabalhadora deste estudante.

Aliás, cabe aqui lembrar mais uma vez, que há fortes evidências que apontam que aqueles que estão na licenciatura nelas ingressam o fazem por questões de classe, por imposições socioeconômicas alheias muitas vezes as suas vontades e que a separação de indivíduos de cultura e aspiração burguesa e proletários e suas respectivas opções profissionais antecede até mesmo a entrada na universidade e o conseqüente ingresso no mercado de trabalho.

Basta lembrar, ainda tendo como base o estudo de Ristoff (2014), que os cursos identificados com estudantes, brancos de origem socioeconômica avantajada e conseqüentemente oriundos de escolas privadas são cursos de carreiras liberais, como o Direito, a Medicina, a Odontologia e a Psicologia ao passo de que os estudantes oriundos de pais sem escolaridade, de famílias de baixa renda e oriundos de escolas públicas ingressam nas licenciaturas, que oferecem menores salários e prestígio social. Logo é seguro afirmar, mais uma vez, que esta definição de carreira e status profissional se dá até antes do ingresso no mercado de trabalho, ela é definida sobretudo por questões de classe.

Sobre isso cabe ainda citar o que postula Souza (2009):

As famílias de uma mesma classe social ensinam coisas muito semelhantes aos filhos, e é isso que explica que esses filhos de uma mesma classe encontrem amigos, namorados e, depois, esposas e maridos da mesma classe e comecem todo o processo de novo. A “endogenia de classe”, ou seja, o fato de as pessoas, em esmagadora maioria, se casarem dentro de uma mesma classe, mostra, de modo claro e insofismável, que as famílias reproduzem, na verdade, valores de uma classe social específica (SOUZA, 2009. p. 44).

Temos ainda de considerar que além da contribuição deste sistema silencioso de reprodução de valores de classe, o nosso sistema educacional bacharelesco e conteudista sempre beneficiou uma classe específica,

Esse sistema de ensino beneficiava “naturalmente” as classes mais favorecidas, que possuíam as disposições (autocontrole, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever ou responsabilidade moral para com os estudos) para se dedicarem ao estudo (FREITAS, 2009, p. 296).

Cabe afirmar, portanto, ainda tomando Freitas (2009) como referência que a despeito da quase universalização da educação básica e do massivo acesso de estudantes de escolas públicas aos cursos de licenciatura, a improdutividade e o baixo rendimento da escola pública evidenciam que o processo de exclusão tanto na educação básica quanto superior deixou de ser apenas qualitativo e quantitativo como o fora no passado e agora transfere-se para uma esfera qualitativa: no caso da educação básica pública, quase todos estão na escola, mas sem nenhuma possibilidade efetiva de concorrer com os estudantes advindos das escolas privadas, na universidade, por sua vez, estes estudantes (de escolas públicas) são alocados massivamente em cursos de baixo prestígio social e de carreiras mal remuneradas (licenciaturas), ao passo que os estudantes oriundo das escolas privadas acessam os cursos mais prestigiados e que oferecem os melhores salários.

Deste modo, considerando a literatura revisada e as variáveis trabalhadas e discutidas até agora, podemos inferir que este futuro professor é inerentemente proletário. Não há dúvidas de que há um sistemático processo de distinção social que atrelado à uma série de questões socioeconômicas colocam os candidatos a professores e conseqüentemente futuros professores e aqueles que aspiram a carreiras liberais em campos sociais e identitários distintos e diametralmente opostos.

Sobre isto, basta lembrar que embora o professor não produza mais valia em termos absolutos e embora não seja sujeito a um processo de trabalho formalmente fabril, os dados e a literatura aqui discutida permitem inferir com segurança que sua origem é proletária, seu atual status é proletário – trabalhador – e seu futuro se assemelha cada vez mais, sem distinção, com o de qualquer outro trabalhador proletário. Sobre isto basta lembrar o que nos diz Braverman (1998):

Podemos aqui citar particularmente as ocupações de grande abrangência, com as de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores, e a crescente multiplicação, de supervisores, encarregados e gerentes diversos. Em primeiro lugar, estes profissionais tornam-se parte de um mercado de trabalho de massa que assume as características semelhantes a de qualquer outro mercado de

trabalho, incluindo a necessária existência de um exército de reserva de desempregados para exercer uma pressão negativa sobre os níveis de remuneração [...] Em tais ocupações, a forma proletária começa a afirmar-se e impor-se sobre a consciência desses trabalhadores, fazendo-os sentir as inseguranças inerentes a condição de mercadores de sua própria mão de obra e as frustrações de um local de trabalho controlado e organizado mecanicamente: esses [trabalhadores] começam, apesar de seus privilégios restantes, a assimilar estes sintomas de dissociação laboral que são popularmente chamados de "alienação" e que a classe trabalhadora tem experienciado por tanto tempo que eles se tornaram parte da sua segunda natureza. (BRAVERMAN, 1998, p. 282, *tradução nossa*)¹⁵.

Logo, postula-se, ante a celeuma em torno da identidade profissional e social do professor, que assumir que profissão docente cada vez mais se automatiza, perde autonomia e por isso mesmo se proletariza, é essencial se o objetivo é irrupção de uma classe profissional coesa e por isso mesmo mais forte e consciente dos seus objetivos e papel social.

De todo modo, apesar de os aspirantes a professor estarem indiscutivelmente em um campo social proletário, este caráter trabalhador do estudante não é de todo homogêneo: como em todas as variáveis analisadas até agora, sempre há estratificações. No caso da situação laboral não é diferente. Para visualizarmos estas diferenças rodamos uma AC para cada amostra com as variáveis área de enquadramento do curso e situação laboral (figura 11 e 12), nas quais podemos identificar que há um grupo bem definido daqueles que trabalham e daqueles que não trabalham.

No caso das IES públicas, os cursos de Matemática (MAT) e Letras (LTR) ficam bem próximos das categorias de trabalho 40 horas semanais ou mais (TI 40+) e mais de 20 e menos de 40 horas semanais (+20h -40h) ao passo que cursos como Química (QM), Biologia (BLG), Filosofia (FLS), História (HST) e Ciências Sociais (CCS) associam-se a categoria dos que não trabalham (não) (figura 11). No que diz respeito a amostra das IES privadas este padrão não se repete (figura 12).

Contudo, cabe ressaltar no que tange às IES públicas que os cursos identificados com uma parcela mais significativa de estudantes que não trabalham são cursos que apresentam um maior percentual de estudantes oriundos de escolas privadas, estratos sociais melhores e pais com maior escolaridade se comparados ao resto da amostra. Antes de comprometer nossas inferências, estas distinções apenas reforçam aquilo que se quer afirmar: a questão de

¹⁵ Tradução do inglês.

classe, que neste caso é delimitada por variáveis socioeconômicas, é fator determinante, mesmo em uma amostra aparentemente homogênea como a trabalhada.

Figura 11: AC das variáveis área de enquadramento e situação laboral do estudante (IES públicas)

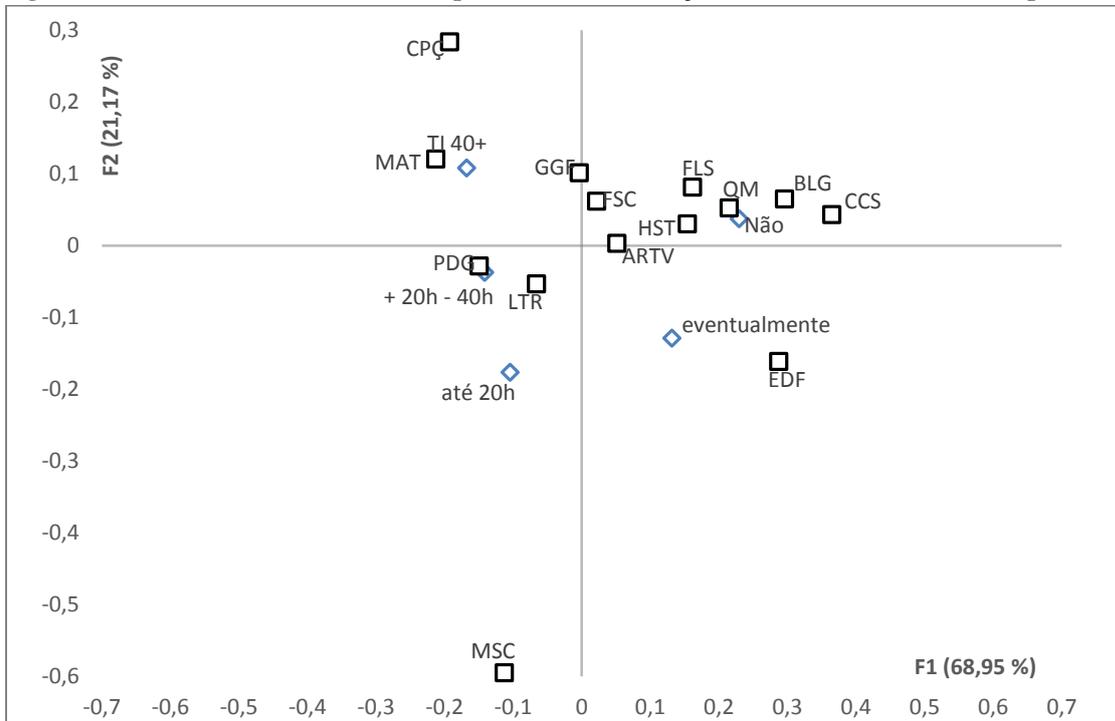
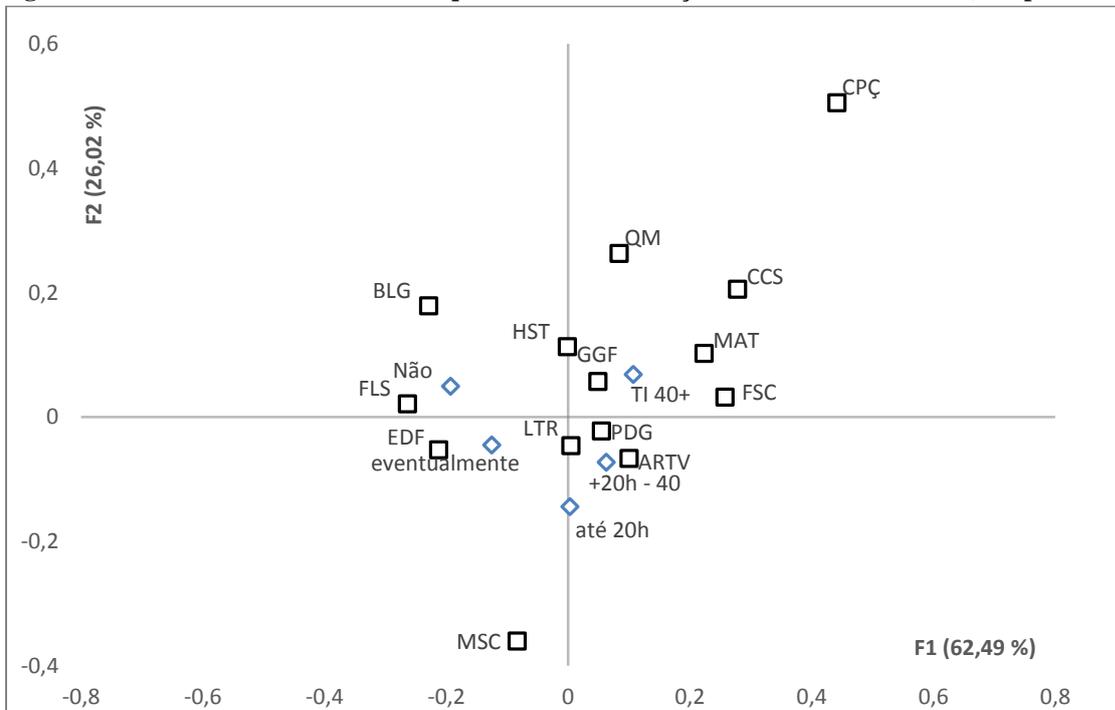


Figura 12: Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Figura 13: AC das variáveis área de enquadramento e situação laboral do estudante (IES privadas)



Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Logo, reiteradamente a nossa pergunta que anuncia o tópico fica bem clara: trata-se de trabalhadores estudantes. Como foi discutido, considerar estes dados implica muito mais além da resposta factual à uma questão de pesquisa. Cabe ainda ressaltar, no plano qualitativo da formação de professores, que o fato de haver um número expressivo de estudantes trabalhadores leva a questionar a maneira como se dá esse processo formativo, sob quais condições este estudante cursa a licenciatura. Se observarmos que um curso de graduação em licenciatura exige atividades complementares, estágio curricular obrigatório e uma carga horária mínima de disciplinas, é questionável a qualidade do processo formativo de um estudante que declara trabalhar 40 horas ou mais por semana. De todo modo, esta preocupação é muito mais latente no que diz respeito as IES privadas, onde o número de alunos nestas condições é ao das IES públicas.

Concluiu-se, neste quesito, que questão qualitativa para a qual alenta Freitas (2009) no que diz respeito à universalização da educação básica é de todo pertinente também ao ensino superior: estes estudantes de escolas públicas estão massivamente acessando estes cursos, mas será que estão se tornando bons profissionais, será que estes estudantes desfrutam de reais condições para uma qualificação profissional efetiva? Estas são questões que inevitavelmente emergem e que necessariamente devem ser consideradas.

De todo modo, cabe registrar que uma incidência menor – mesmo que ainda preocupante – de estudantes trabalhadores nas IES públicas leva a supor que políticas de bolsas de assistência estudantil, iniciação científica e demais incentivos podem estar surtindo algum efeito na dedicação integral destes estudantes ao curso de licenciatura.

4.5. O que eu faço para ser professor: hábitos de estudo, leitura e percepção dos futuros professores sobre o curso superior de licenciatura

Visando aprofundar mais o assunto, já que a partir dos números previamente discutidos e sem pisar no chão das universidades e faculdades onde estes cursos são oferecidos podemos apenas especular, neste estrato do texto vamos aprofundar nossa análise sobre a vida destes estudantes pesquisando hábitos de leitura, estudo e percepções sobre a importância do curso de licenciatura na formação humana e cultural do futuro professor.

Inicia-se aqui também a nossa prospecção final sobre os microdados trabalhados, na qual os resultados apresentados consistem em uma análise sobre hábitos de leitura e estudo,

e questões perceptivas a respeito dos níveis de exigência e contribuição para formação profissional.

4.5.1. O que eu faço para ser professor: hábitos de estudo e leitura dos futuros professores

Diante da constatação de que tratam-se de estudantes trabalhadores em grande parte com pesada carga horária semanal, logo surge o questionamento sobre as reais condições de dedicação ao curso por parte destes estudantes. Diante deste questionamento, aqui verificaremos aspectos a vida acadêmica destes estudantes, como hábitos de leitura e frequência em bibliotecas.

Sobre este aspecto, a primeiro dado levantado indica que aproximadamente 1/3 dos estudantes que fizeram o Enade, tanto nas IES públicas quanto privadas declararam que leem entre três e cinco livros por ano (tabelas 25 e 26), ao passo que 28,6% dos alunos das IES públicas (tabela 25) e 27,3% das IES privadas (tabela 25) declaram ler de um a dois livros por ano.

Tabela 25: Hábitos de leitura por área de enquadramento, amostra das IES públicas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		19 - Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?					TOTAL
		Nenhum	Um ou dois	Entre três e cinco	Entre seis e oito	Mais de oito	
MATEMÁTICA	N	902	2.725	2.274	640	656	7.197
	%	12,5%	37,9%	31,6%	8,9%	9,1%	100,0%
LETRAS	N	553	3.239	5.157	2.254	3.194	14.397
	%	3,8%	22,5%	35,8%	15,7%	22,2%	100,0%
FÍSICA	N	235	685	628	172	203	1.923
	%	12,2%	35,6%	32,7%	8,9%	10,6%	100,0%
QUÍMICA	N	289	999	757	207	235	2.487
	%	11,6%	40,2%	30,4%	8,3%	9,4%	100,0%
BIOLOGIA	N	675	2.675	2.487	686	729	7.252
	%	9,3%	36,9%	34,3%	9,5%	10,1%	100,0%
PEDAGOGIA	N	910	5.826	8.264	3.156	3.517	21.673
	%	4,2%	26,9%	38,1%	14,6%	16,2%	100,0%
HISTÓRIA	N	235	1.267	2.169	1.015	1.576	6.262
	%	3,8%	20,2%	34,6%	16,2%	25,2%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	39	266	463	220	287	1.275
	%	3,1%	20,9%	36,3%	17,3%	22,5%	100,0%
GEOGRAFIA	N	390	1.726	2.099	735	907	5.857
	%	6,7%	29,5%	35,8%	12,5%	15,5%	100,0%
FILOSOFIA	N	47	242	487	244	433	1.453
	%	3,2%	16,7%	33,5%	16,8%	29,8%	100,0%
ED. FÍSICA	N	529	1.772	1.524	545	543	4.913
	%	10,8%	36,1%	31,0%	11,1%	11,1%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	57	157	151	60	53	478
	%	11,9%	32,8%	31,6%	12,6%	11,1%	100,0%
MÚSICA	N	63	248	275	107	142	835
	%	7,5%	29,7%	32,9%	12,8%	17,0%	100,0%

Continua...

CIÊNCIAS SOCIAIS	N	88	330	484	211	327	1.440
	%	6,1%	22,9%	33,6%	14,7%	22,7%	100,0%
TOTAL	N	5.012	22.157	27.219	10.252	12.802	77.442
	%	6,5%	28,6%	35,1%	13,2%	16,5%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

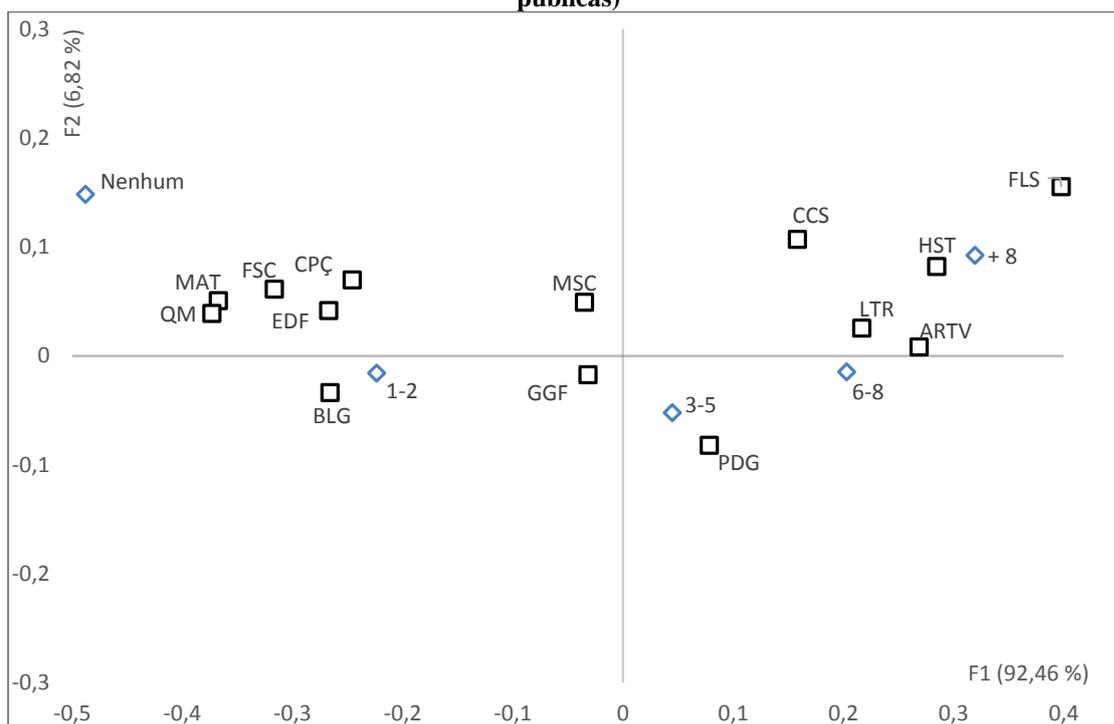
Tabela 26: Hábitos de leitura por área de enquadramento, amostra das IES privadas

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		19 - Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?					Total
		Nenhum	Um ou dois	Entre três e cinco	Entre seis e oito	Mais de oito	
MATEMÁTICA	N	416	1.341	1.331	473	554	4.115
	%	10,1%	32,6%	32,3%	11,5%	13,5%	100,0%
LETRAS	N	370	2.490	4.422	2.079	3.007	12.368
	%	3,0%	20,1%	35,8%	16,8%	24,3%	100,0%
FÍSICA	N	39	117	118	50	52	376
	%	10,4%	31,1%	31,4%	13,3%	13,8%	100,0%
QUÍMICA	N	147	608	502	144	158	1.559
	%	9,4%	39,0%	32,2%	9,2%	10,1%	100,0%
BIOLOGIA	N	584	2.583	2.558	782	858	7.365
	%	7,9%	35,1%	34,7%	10,6%	11,6%	100,0%
PEDAGOGIA	N	2.483	17.413	23.935	9.486	12.319	65.636
	%	3,8%	26,5%	36,5%	14,5%	18,8%	100,0%
HISTÓRIA	N	168	1.019	1.820	875	1.432	5.314
	%	3,2%	19,2%	34,2%	16,5%	26,9%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	71	382	617	268	394	1.732
	%	4,1%	22,1%	35,6%	15,5%	22,7%	100,0%
GEOGRAFIA	N	126	630	801	281	356	2.194
	%	5,7%	28,7%	36,5%	12,8%	16,2%	100,0%
FILOSOFIA	N	19	243	553	330	628	1.773
	%	1,1%	13,7%	31,2%	18,6%	35,4%	100,0%
ED. FÍSICA	N	1.382	5.214	5.066	1.587	1.625	14.874
	%	9,3%	35,1%	34,1%	10,7%	10,9%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	22	93	78	25	37	255
	%	8,6%	36,5%	30,6%	9,8%	14,5%	100,0%
MÚSICA	N	36	141	171	61	92	501
	%	7,2%	28,1%	34,1%	12,2%	18,4%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	23	140	183	73	140	559
	%	4,1%	25,0%	32,7%	13,1%	25,0%	100,0%
Total	N	5.886	32.414	42.155	16.514	21.652	118.621
	%	5,0%	27,3%	35,5%	13,9%	18,3%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

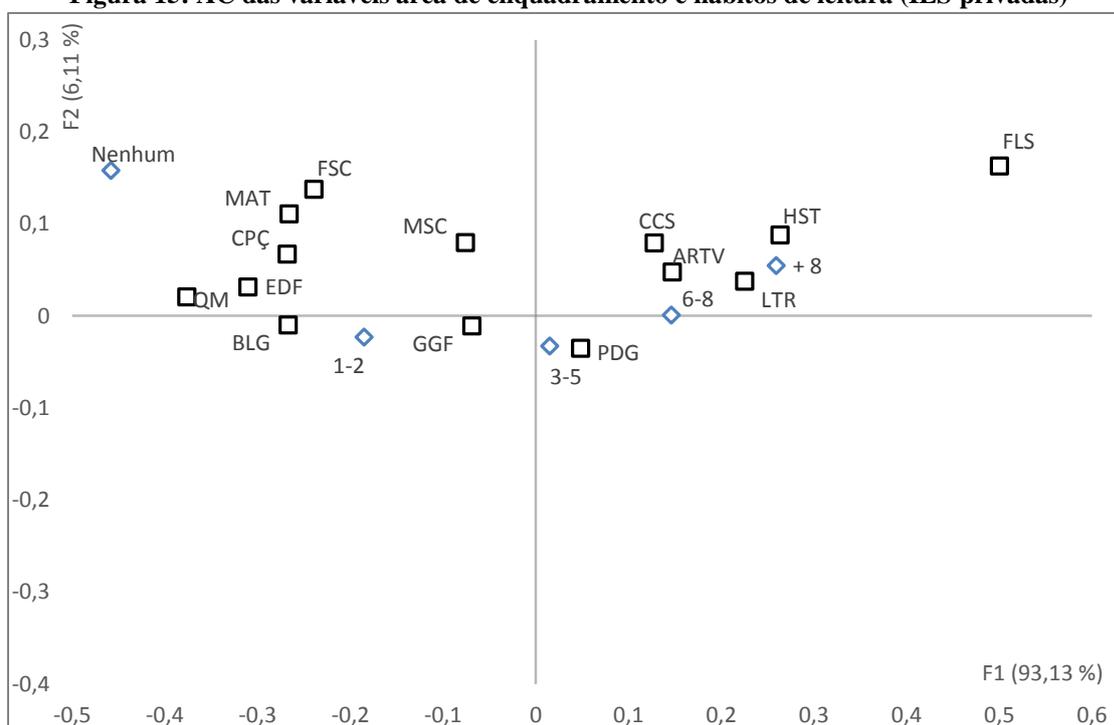
A clivagem quanto ao hábito de leitura parece ser a área de concentração do curso, sendo que os cursos da área de exatas e biológicas (Química – QM, Matemática – MAT, Física – FSC e Biologia – BLG) ficam mais próximos da categoria de leitura de 1 a 2 livros por ano e os cursos de humanas, sociais e Letras e Artes (História – HST, Filosofia – FLS, Letras – LTR e Artes Visuais – ARTV) ficam do lado oposto, como demonstra as figuras 14 e 15.

Figura 14: AC das variáveis área de enquadramento e quantidade de livros lidos anualmente (IES públicas)



Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Figura 15: AC das variáveis área de enquadramento e hábitos de leitura (IES privadas)



Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

O fato é que a despeito de serem estudantes trabalhadores, uma parcela significativa da amostra, tanto das IES públicas quanto privadas, declararam ler livros além dos exigido pela bibliografia do curso. Isto indica que de algum modo estes estudantes trabalhadores têm se

dedicado a adsorção de cultura geral que vai além da ementa dos cursos. A este respeito, cabe ponderar, tal qual Ristoff (2014), que a despeito deste cenário de atestada exclusão, o ensino superior brasileiro tem criado importantes iniciativas – mesmo que timidamente e de maneira socioeconomicamente condicionada no nosso ponto de vista – de inclusão para alunos trabalhadores e de baixa renda, o que obviamente incide sobre a questão de aquisição da cultura letrada.

No que diz respeito aos hábitos de estudo, isto é, de frequência à biblioteca, os dados já apontam outro cenário: no caso da IES públicas aproximadamente 1/4 da amostra (24,2%) declara frequentar a biblioteca apenas em época de provas e/ou trabalhos (tabela 27), sendo que nas IES privadas este índice é de aproximadamente 1/5, 20,4% (tabela 28) ao passo que se somarmos o percentual daqueles que dizem só frequentar a biblioteca em época de trabalho ou provas ou uma vez a cada 15 dias vamos chegar o percentual aproximadamente 37% nas IES públicas e 30% nas IES privadas, o que coloca uma parte significativa de cada amostra dentre aqueles pouco habituados ao uso da biblioteca.

Tabela 27: Frequência à biblioteca por área de enquadramento (IES públicas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição?							TOTAL
		Diariamente	Entre duas e quatro vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez a cada 15 dias	Somente em época de provas e/ou trabalhos	Nunca a utilizo	A instituição não tem biblioteca	
MATEMÁTICA	N	695	1.803	1.634	717	1.640	472	232	7.193
	%	9,7%	25,1%	22,7%	10,0%	22,8%	6,6%	3,2%	100,0%
LETRAS	N	1.231	3.364	3.132	1.496	3.323	1.126	712	14.384
	%	8,6%	23,4%	21,8%	10,4%	23,1%	7,8%	4,9%	100,0%
FÍSICA	N	257	552	375	227	371	131	11	1.924
	%	13,4%	28,7%	19,5%	11,8%	19,3%	6,8%	,6%	100,0%
QUÍMICA	N	324	840	493	221	522	80	4	2.484
	%	13,0%	33,8%	19,8%	8,9%	21,0%	3,2%	,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	630	1.917	1.600	779	1.962	307	61	7.256
	%	8,7%	26,4%	22,1%	10,7%	27,0%	4,2%	,8%	100,0%
PEDAGOGIA	N	1.680	4.190	4.897	2.637	5.597	1.700	977	21.678
	%	7,7%	19,3%	22,6%	12,2%	25,8%	7,8%	4,5%	100,0%
HISTÓRIA	N	633	1.917	1.435	737	1.236	283	46	6.287
	%	10,1%	30,5%	22,8%	11,7%	19,7%	4,5%	,7%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	55	231	270	254	406	61	2	1.279
	%	4,3%	18,1%	21,1%	19,9%	31,7%	4,8%	,2%	100,0%
GEOGRAFIA	N	465	1.643	1.418	757	1.314	233	39	5.869
	%	7,9%	28,0%	24,2%	12,9%	22,4%	4,0%	,7%	100,0%
FILOSOFIA	N	184	398	308	199	259	89	9	1.446
	%	12,7%	27,5%	21,3%	13,8%	17,9%	6,2%	,6%	100,0%
ED. FÍSICA	N	379	1.158	1.044	623	1.380	297	32	4.913
	%	7,7%	23,6%	21,2%	12,7%	28,1%	6,0%	,7%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	38	90	105	54	135	56	0	478
	%	7,9%	18,8%	22,0%	11,3%	28,2%	11,7%	0,0%	100,0%

Continua...

MÚSICA	N	52	152	158	133	275	70	2	842
	%	6,2%	18,1%	18,8%	15,8%	32,7%	8,3%	,2%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	121	393	278	233	311	85	14	1.435
	%	8,4%	27,4%	19,4%	16,2%	21,7%	5,9%	1,0%	100,0%
TOTAL	N	6.744	18.648	17.147	9.067	18.731	4.990	2.141	77.468
	%	8,7%	24,1%	22,1%	11,7%	24,2%	6,4%	2,8%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 28: Frequência à biblioteca por área de enquadramento (IES privadas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		29 - Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição? (Se for estudante de EAD - Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)							TOTAL
		Diariamente	Entre duas e quatro vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez a cada 15 dias	Somente em época de provas e/ou trabalhos	Nunca a utilizo	A instituição não tem biblioteca	
MATEMÁTICA	N	594	1.068	953	389	871	213	26	4.114
	%	14,4%	26,0%	23,2%	9,5%	21,2%	5,2%	,6%	100,0%
LETRAS	N	1.551	3.116	2.751	1.244	2.337	888	497	12.384
	%	12,5%	25,2%	22,2%	10,0%	18,9%	7,2%	4,0%	100,0%
FÍSICA	N	43	92	76	41	79	36	7	374
	%	11,5%	24,6%	20,3%	11,0%	21,1%	9,6%	1,9%	100,0%
QUÍMICA	N	161	474	392	145	328	48	9	1.557
	%	10,3%	30,4%	25,2%	9,3%	21,1%	3,1%	,6%	100,0%
BIOLOGIA	N	1.052	2.313	1.711	664	1.347	197	86	7.370
	%	14,3%	31,4%	23,2%	9,0%	18,3%	2,7%	1,2%	100,0%
PEDAGOGIA	N	7.969	12.278	15.353	5.722	13.741	7.245	3.359	65.667
	%	12,1%	18,7%	23,4%	8,7%	20,9%	11,0%	5,1%	100,0%
HISTÓRIA	N	781	1.445	1.265	502	902	332	99	5.326
	%	14,7%	27,1%	23,8%	9,4%	16,9%	6,2%	1,9%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	189	320	350	229	454	157	39	1.738
	%	10,9%	18,4%	20,1%	13,2%	26,1%	9,0%	2,2%	100,0%
GEOGRAFIA	N	269	505	513	247	467	144	53	2.198
	%	12,2%	23,0%	23,3%	11,2%	21,2%	6,6%	2,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	361	493	358	198	256	89	19	1.774
	%	20,3%	27,8%	20,2%	11,2%	14,4%	5,0%	1,1%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.208	4.189	3.600	1.568	3.016	305	10	14.896
	%	14,8%	28,1%	24,2%	10,5%	20,2%	2,0%	,1%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	10	32	55	40	95	25	0	257
	%	3,9%	12,5%	21,4%	15,6%	37,0%	9,7%	0,0%	100,0%
MÚSICA	N	32	105	111	74	130	47	1	500
	%	6,4%	21,0%	22,2%	14,8%	26,0%	9,4%	,2%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	37	74	120	66	137	90	36	560
	%	6,6%	13,2%	21,4%	11,8%	24,5%	16,1%	6,4%	100,0%
TOTAL	N	15.257	26.504	27.608	11.129	24.160	9.816	4.241	118.715
	%	12,9%	22,3%	23,3%	9,4%	20,4%	8,3%	3,6%	100,0%

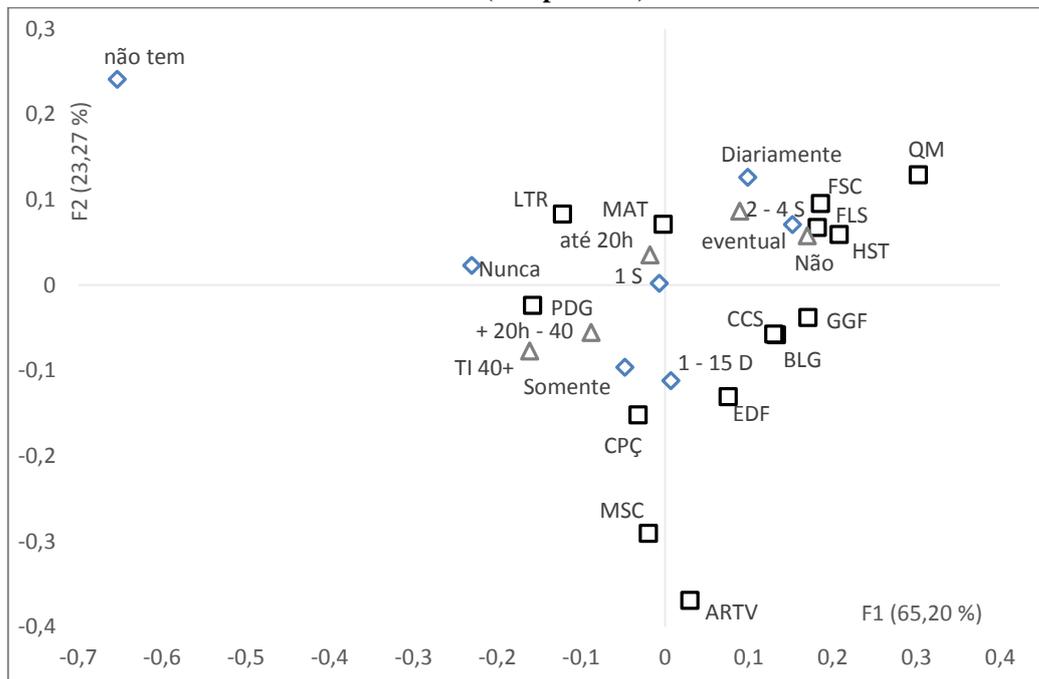
Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Logo, tem-se estabelecido um paradoxo: embora nossa amostra tenha demonstrado esforço em aquisição de conhecimento geral, o que é denotado pela quantidade de livros lidos anualmente, quando o assunto é frequência à biblioteca, um ambiente naturalmente de estudo, os índices deixam a desejar.

Este fato pode ter algumas explicações, e pode significar bem mais que um aparente desprezo pelo ambiente da biblioteca por parte dos nossos futuros professores. Isto fica

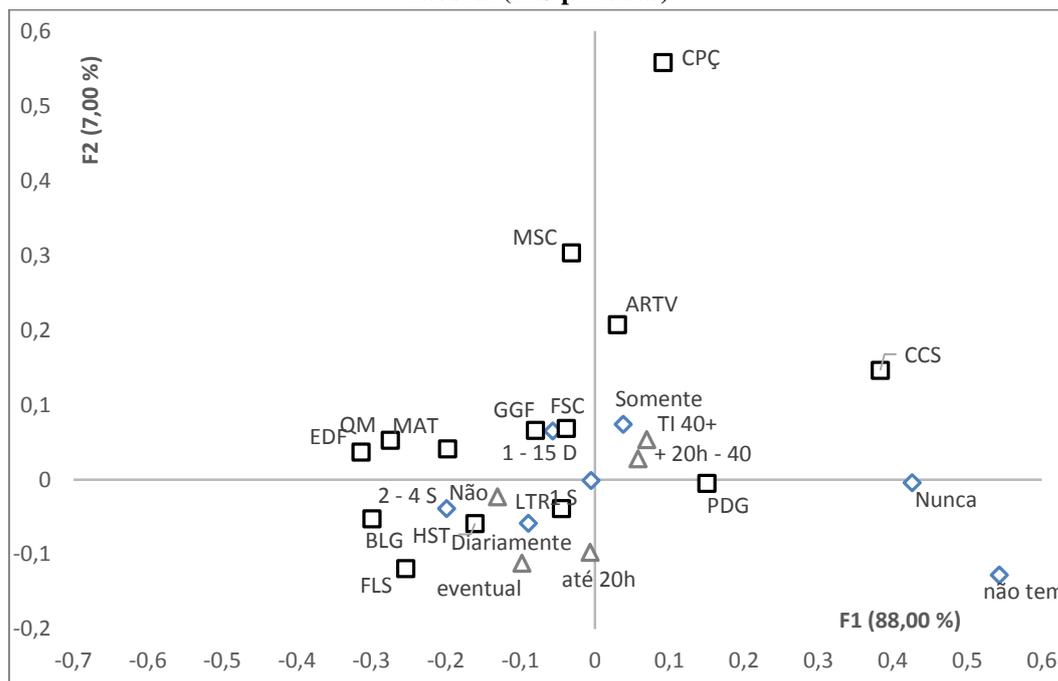
evidente quando concatenamos variáveis como frequência à biblioteca e situação laboral (figuras 16 e 17) observamos que situação laboral do estudante é um fator de influência: os cursos onde há o menor registro de frequência na biblioteca são cursos associados a estudantes de altas cargas horárias de trabalho. A interpretação é simples, trabalhador estudante não tem muito tempo de ficar ido à biblioteca em virtude de sua alta carga horária semanal de trabalho. Isso fica visível sobretudo no caso das IES públicas (figura 16) em cursos onde o número de estudantes com altas cargas horárias de trabalho é menor, como Física (FSC), Filosofia (FLS), História (HST) e Química (QM) apresentam uma maior frequência biblioteca, tanto diariamente quanto de duas a quatro vezes por semana (2-4 S) ao passo que cursos com uma maior frequência de estudantes trabalhadores como Pedagogia (PDG) e Computação (CPC) estão dentre aqueles que declaram nunca frequentar a biblioteca (Nunca), somente em época de provas (Somente) ou uma vez a cada 15 dias (1-15 D) (figura 15). Com algumas variações, este padrão também é observado na amostra das IES privadas (figura 17).

Figura 16: AC das variáveis área de enquadramento frequência na biblioteca e situação laboral (IES públicas)



Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Figura 17: AC das variáveis área de enquadramento frequência na biblioteca e situação laboral (IES privadas)



Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Os efeitos desse número nada ignorável de estudantes trabalhadores ao que parece incide diretamente nos hábitos de estudos destes: para quem trabalha muito, frequentar uma biblioteca passa a ser uma questão secundária. Logo um hábito tão associado ao estudante universitário neste caso, lhe é negado por imposições de questões de ordem socioeconômica, como a necessidade de trabalhar.

Quando se considera os hábitos de estudo o padrão se repete. No geral a amostra declara dedicar um número diminuto de horas semanais para estudos além da sala de aula (tabela 29 e 30).

Tabela 29: horas de estudo semanal por área de enquadramento (IES públicas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		20 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?					TOTAL
		Nenhuma, apenas assisto às aulas	Uma a três	Quatro a sete	Oito a doze	Mais de doze	
MATEMÁTICA	N	339	3.215	2.109	895	643	7.201
	%	4,7%	44,6%	29,3%	12,4%	8,9%	100,0%
LETRAS	N	537	7.336	3.896	1.531	1.115	14.415
	%	3,7%	50,9%	27,0%	10,6%	7,7%	100,0%
FÍSICA	N	61	641	606	305	310	1.923
	%	3,2%	33,3%	31,5%	15,9%	16,1%	100,0%
QUÍMICA	N	99	974	766	368	279	2.486
	%	4,0%	39,2%	30,8%	14,8%	11,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	299	3.296	2.159	916	593	7.263
	%	4,1%	45,4%	29,7%	12,6%	8,2%	100,0%

Continua..

PEDAGOGIA	N	730	11.911	5.747	1.986	1.301	21.675
	%	3,4%	55,0%	26,5%	9,2%	6,0%	100,0%
HISTÓRIA	N	225	2.807	1.752	784	689	6.257
	%	3,6%	44,9%	28,0%	12,5%	11,0%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	37	502	399	202	140	1.280
	%	2,9%	39,2%	31,2%	15,8%	10,9%	100,0%
GEOGRAFIA	N	272	2.968	1.533	653	435	5.861
	%	4,6%	50,6%	26,2%	11,1%	7,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	51	555	404	219	217	1.446
	%	3,5%	38,4%	27,9%	15,1%	15,0%	100,0%
ED. FÍSICA	N	334	2.579	1.255	471	268	4.907
	%	6,8%	52,6%	25,6%	9,6%	5,5%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	31	217	129	57	45	479
	%	6,5%	45,3%	26,9%	11,9%	9,4%	100,0%
MÚSICA	N	25	323	260	115	117	840
	%	3,0%	38,5%	31,0%	13,7%	13,9%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	60	548	429	217	182	1.436
	%	4,2%	38,2%	29,9%	15,1%	12,7%	100,0%
TOTAL	N	3.100	37.872	21.444	8.719	6.334	77.469
	%	4,0%	48,9%	27,7%	11,3%	8,2%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 30: horas de estudo semanal por área de enquadramento (IES privadas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		20 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?					TOTAL
		Nenhuma, apenas assisto às aulas	Uma a três	Quatro a sete	Oito a doze	Mais de doze	
MATEMÁTICA	N	258	1.838	1.136	491	390	4.113
	%	6,3%	44,7%	27,6%	11,9%	9,5%	100,0%
LETRAS	N	603	6.321	3.331	1.278	841	12.374
	%	4,9%	51,1%	26,9%	10,3%	6,8%	100,0%
FÍSICA	N	17	148	120	45	46	376
	%	4,5%	39,4%	31,9%	12,0%	12,2%	100,0%
QUÍMICA	N	128	819	413	133	65	1.558
	%	8,2%	52,6%	26,5%	8,5%	4,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	466	3.892	1.868	673	469	7.368
	%	6,3%	52,8%	25,4%	9,1%	6,4%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.107	37.530	16.234	5.341	3.411	65.623
	%	4,7%	57,2%	24,7%	8,1%	5,2%	100,0%
HISTÓRIA	N	227	2.497	1.503	602	492	5.321
	%	4,3%	46,9%	28,2%	11,3%	9,2%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	62	787	495	212	178	1.734
	%	3,6%	45,4%	28,5%	12,2%	10,3%	100,0%
GEOGRAFIA	N	111	1.117	623	200	137	2.188
	%	5,1%	51,1%	28,5%	9,1%	6,3%	100,0%
FILOSOFIA	N	43	687	492	257	292	1.771
	%	2,4%	38,8%	27,8%	14,5%	16,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	1.421	8.741	3.205	939	577	14.883
	%	9,5%	58,7%	21,5%	6,3%	3,9%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	18	129	66	20	22	255
	%	7,1%	50,6%	25,9%	7,8%	8,6%	100,0%
MÚSICA	N	16	216	157	59	52	500
	%	3,2%	43,2%	31,4%	11,8%	10,4%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	19	242	163	78	54	556
	%	3,4%	43,5%	29,3%	14,0%	9,7%	100,0%
TOTAL	N	6.496	64.964	29.806	10.328	7.026	118.620
	%	5,5%	54,8%	25,1%	8,7%	5,9%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

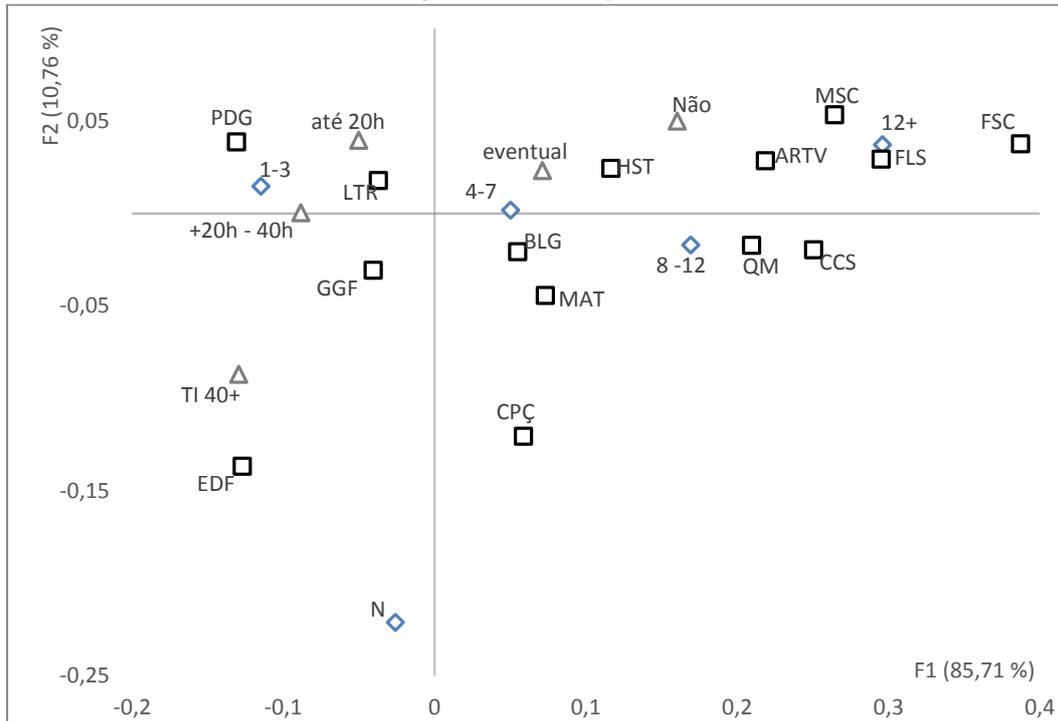
Cabe registrar neste caso que pouco mais de 8% nas IES públicas e 5% nas IES privadas declararam dedicar mais de 12 horas semanais aos estudos. A grande maioria da amostra, tanto nas IES públicas (48,9%) quanto nas privadas (54,8%) declara dedicar de uma a três horas semanais aos estudos. Cabe inferir, portanto, quanto à estes hábitos, que nossos futuros professores desenvolvem de maneira muito limitada seus estudos para além da sala de aula se considerarmos a frequência a biblioteca e a quantidade de horas semanais dedicados a estudos para além da sala de aula como indicadores.

Visando verificar se há relação entre a baixa quantidade de horas semanais dedicada aos estudos fora da sala de aula, também executamos uma AC concatenada comportando as variáveis área de enquadramento no Enade, quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos e situação laboral. Obviamente temos de considerar que se tratando de trabalhadores estudantes, o fator trabalho pode influenciar significativamente os hábitos deste estudante.

Face ao exposto, verificou-se de fato que a situação laboral do estudante estabelece estreita relação com a quantidade de horas semanais dedicados ao estudo, no caso das IES públicas aqueles que dedicam menos horas semanais para estudos além sala de aula (de 1 a 3 dias [1-3]) estão associados a quem trabalha mais de 20 horas semanais (+20 – 40), ao passo que se dedicar a mais horas de estudos por semana está associado à categoria de trabalho eventual (figura 18).

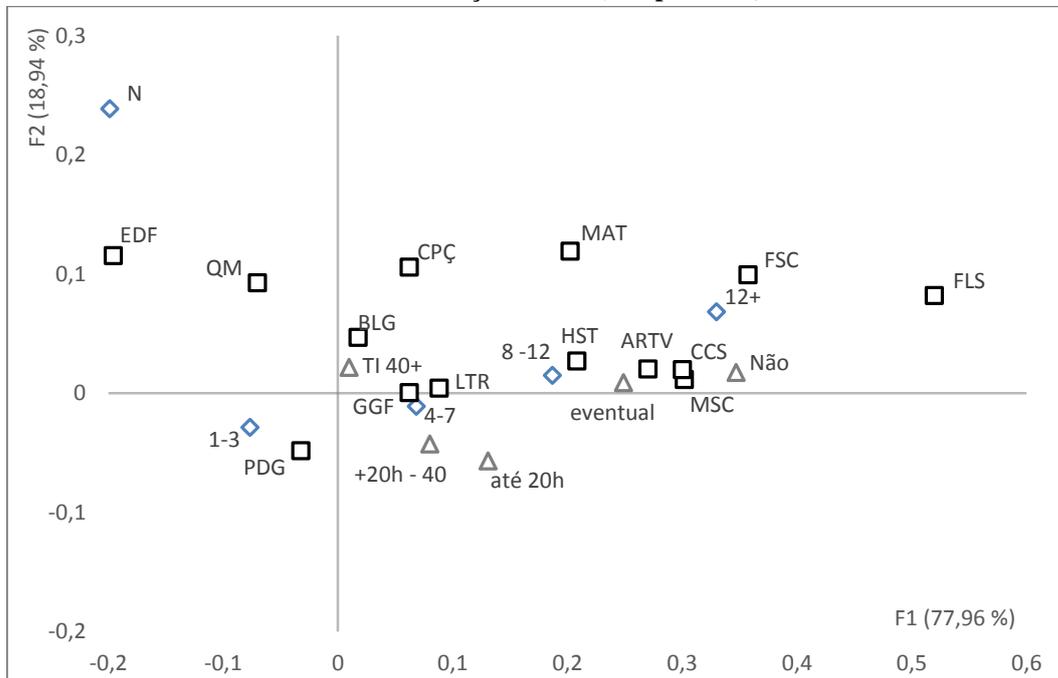
No caso da amostra das IES privadas embora haja cursos que mesmos associados a uma alta carga horária de trabalho semanal desprendem de 4 a 7 horas semanais para estudo além sala de aula uma maior disponibilidade está diretamente associada ao trabalho eventual ou a não trabalhar (não) (figura 19).

Figura 18: AC das variáveis área de enquadramento, quantidade de horas semanais de estudo e situação labora (IES públicas).



Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Figura 19: AC das variáveis área de enquadramento, quantidade de horas semanais de estudo e situação labora (IES privadas)



Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Sem dúvida alguma a tese do estudante trabalhador certamente é mais afirmável agora, pois podemos inferir com segurança, sobretudo no que tange a um dos aspectos mais importantes da vida universitária – os hábitos e condições de estudo – a influência da condição de

trabalhador deste estudante na sua vida universitária. Fica evidente pois, que a condição de trabalhador é fator diretamente interferente na vida deste estudante que não pode ser dar ao luxo de frequentar diariamente sua biblioteca ou tampouco se dedicar muito além da sala de aula.

4.6. Mas afinal de contas o que eu penso sobre o meu curso? Percepções dos futuros professores sobre seus respectivos cursos de licenciatura

Se pararmos por alguns instantes para acompanhar a discussão sobre formação de professores no Brasil, mais especificamente sobre como devem ser estes cursos, vamos logo confirmar que a discussão é acirrada e gira em torno de questões como que vão desde as competências que devem ser priorizadas na formação até o currículo praticado.

Há determinados grupos que dizem que o currículo é ultrapassado, outros dizem que é descontextualizado, para os mais enérgicos é alienante, pobre de conteúdo. Mas afinal de contas, até que ponto esses postulados corroboram com o que pensam os estudantes? Até que ponto estes estudantes consideram seus cursos descontextualizados ou pobres de conteúdo? Se analisarmos a fundo estes estudos vamos também constatar que muito pouco é considerado o ponto de vista de quem está no chão da universidade, isto é, os estudantes de licenciatura. Visando suprir esta lacuna e ao mesmo tempo completar ainda mais o perfil do futuro professor, este último estrato do texto tratará de apresentar dados referentes às percepções dos futuros professores sobre seus respectivos cursos tais como nível de exigência, contextualização dos conteúdos, formação teórica e preparo para o exercício profissional.

4.6.1. O que eu penso sobre o meu curso: nível de exigência

Observando primariamente a variável 50 do questionário socioeconômico que perguntou aos estudantes “como você avalia o nível de exigência do seu curso?”, a primeira inferência a ser feita é que a percepção dos estudantes de licenciatura parece acompanhar o descontentamento dos debatedores da formação inicial de professores no Brasil. Para fazer esta inferência basta observar que sobretudo nas IES públicas, quase metade de amostra (46% aproximadamente) considera que seus cursos deveriam exigir muito mais ou deveria exigir muito mais, um percentual superior aos que consideram que seus cursos exigem na medida certa (45%) (tabela 31).

No que diz respeito à amostra das IES privadas, os estudantes demonstram maior satisfação como o nível de exigência de seus cursos. Neste estrato da amostra aproximadamente 59% dos estudantes declararam que seus cursos exigem na medida certa (tabela 32) contra 35% de insatisfeitos que consideram que o curso deveria exigir um pouco mais ou exigir muito mais, um percentual aproximadamente 10% a menos do que o das IES públicas.

Tabela 31: resposta da variável “como você avalia o nível de exigência do curso? ” (Amostra das IES públicas)

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Como você avalia o nível de exigência do curso?					TOTAL
		Deveria exigir muito mais	Deveria exigir um pouco mais	Exige na medida certa	Deveria exigir um pouco menos	Deveria exigir muito menos	
MATEMÁTICA	N	626	1.564	3.670	1.158	154	7.172
	%	8,7%	21,8%	51,2%	16,1%	2,1%	100,0%
LETRAS	N	2.129	4.528	6.648	971	93	14.369
	%	14,8%	31,5%	46,3%	6,8%	,6%	100,0%
FÍSICA	N	169	435	953	314	50	1.921
	%	8,8%	22,6%	49,6%	16,3%	2,6%	100,0%
QUÍMICA	N	323	735	1.127	270	33	2.488
	%	13,0%	29,5%	45,3%	10,9%	1,3%	100,0%
BIOLOGIA	N	1.069	2.556	3.152	450	36	7.263
	%	14,7%	35,2%	43,4%	6,2%	,5%	100,0%
PEDAGOGIA	N	3.046	5.980	10.742	1.661	204	21.633
	%	14,1%	27,6%	49,7%	7,7%	,9%	100,0%
HISTÓRIA	N	957	2.149	2.759	361	36	6.262
	%	15,3%	34,3%	44,1%	5,8%	,6%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	240	415	555	61	5	1.276
	%	18,8%	32,5%	43,5%	4,8%	,4%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.101	2.255	2.233	231	30	5.850
	%	18,8%	38,5%	38,2%	3,9%	,5%	100,0%
FILOSOFIA	N	230	419	687	96	16	1.448
	%	15,9%	28,9%	47,4%	6,6%	1,1%	100,0%
ED. FÍSICA	N	983	2.052	1.672	179	21	4.907
	%	20,0%	41,8%	34,1%	3,6%	,4%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	82	157	206	27	6	478
	%	17,2%	32,8%	43,1%	5,6%	1,3%	100,0%
MÚSICA	N	173	302	302	56	8	841
	%	20,6%	35,9%	35,9%	6,7%	1,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	223	514	620	66	11	1.434
	%	15,6%	35,8%	43,2%	4,6%	,8%	100,0%
TOTAL	N	11.351	24.061	35.326	5.901	703	77.342
	%	14,7%	31,1%	45,7%	7,6%	,9%	100,0%

Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Tabela 32: reposta da variável “como você avalia o nível de exigência do curso?” (amostra das IES privadas)

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		50 - Como você avalia o nível de exigência do curso?					TOTAL
		Deveria exigir muito mais	Deveria exigir um pouco mais	Exige na medida certa	Deveria exigir um pouco menos	Deveria exigir muito menos	
MATEMÁTICA	N	383	988	2.387	317	32	4.107
	%	9,3%	24,1%	58,1%	7,7%	,8%	100,0%
LETRAS	N	1.656	3.142	6.804	670	85	12.357
	%	13,4%	25,4%	55,1%	5,4%	,7%	100,0%
FÍSICA	N	31	79	230	27	5	372
	%	8,3%	21,2%	61,8%	7,3%	1,3%	100,0%
QUÍMICA	N	155	443	851	94	13	1.556
	%	10,0%	28,5%	54,7%	6,0%	,8%	100,0%
BIOLOGIA	N	912	2.343	3.798	273	32	7.358
	%	12,4%	31,8%	51,6%	3,7%	,4%	100,0%
PEDAGOGIA	N	7.221	13.719	40.140	3.887	408	65.375
	%	11,0%	21,0%	61,4%	5,9%	,6%	100,0%
HISTÓRIA	N	563	1.290	3.170	239	35	5.297
	%	10,6%	24,4%	59,8%	4,5%	,7%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	177	363	1.067	110	13	1.730
	%	10,2%	21,0%	61,7%	6,4%	,8%	100,0%
GEOGRAFIA	N	287	629	1.198	65	12	2.191
	%	13,1%	28,7%	54,7%	3,0%	,5%	100,0%
FILOSOFIA	N	186	346	1.078	118	41	1.769
	%	10,5%	19,6%	60,9%	6,7%	2,3%	100,0%
ED. FÍSICA	N	1.863	4.254	8.006	667	65	14.855
	%	12,5%	28,6%	53,9%	4,5%	,4%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	22	61	157	15	0	255
	%	8,6%	23,9%	61,6%	5,9%	0,0%	100,0%
MÚSICA	N	84	186	214	10	4	498
	%	16,9%	37,3%	43,0%	2,0%	,8%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	45	125	346	42	1	559
	%	8,1%	22,4%	61,9%	7,5%	,2%	100,0%
TOTAL	N	13.585	27.968	69.446	6.534	746	118.279
	%	11,5%	23,6%	58,7%	5,5%	,6%	100,0%

Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Estes dados sugerem, dois diferentes de ensino superior, de um lado temos as IES públicas, com um considerável nível de insatisfação e do outro as instituições privadas, que oferecem cursos mais próximos das expectativas dos discentes. Isto fica evidente quando observarmos que o percentual de estudantes das IES privadas que acham que os cursos exigem na medida certa é de 58,7% (tabela 32) contra apenas 45,7% dos estudantes das IES públicas (tabela 31).

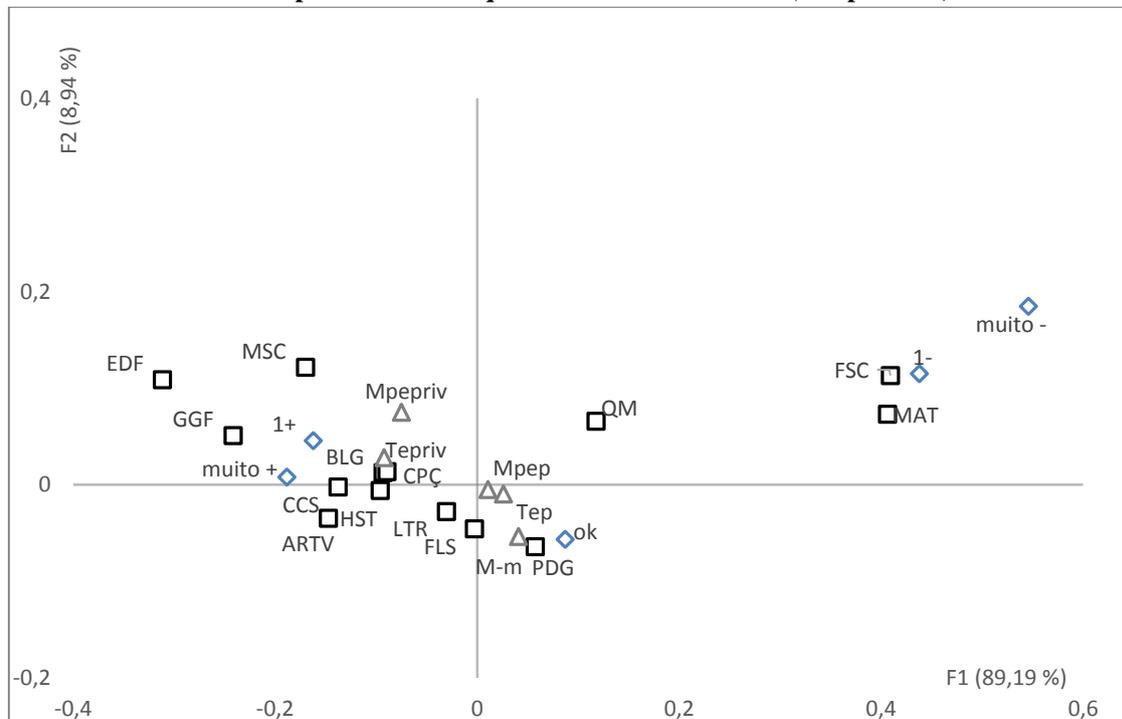
Essa distinção começa com a própria organização interna e vai até o modo como são financiadas. Mas como sugere a literatura, é mais do que isso. Sisk (1981) postula que no caso da educação superior as diferenças entre *outputs e inputs* das instituições de ensino superior tendem a ser agravar quando se considera a heterogeneidade dos financiadores neste sistema – que no nosso caso é o setor público no caso das IES públicas e nas privadas o setor

privado. Segundo este autor, enquanto nas instituições de ensino superior financiadas pelo setor público o foco dos gestores reside na capacidade de matricular estudantes, isto é comportar mais alunos, no setor privado o foco reside em expandir a sua capacidade de mercado, e por consequência disto tendem a oferecer um serviço mais próximo daquilo que é demandado pelo cliente (estudante).

As respostas da variável 50 aproxima a discussão sobre a satisfação do nível de exigência do curso desta hipótese. Aparentemente, quando se considera esta variável os futuros professores das IES privadas estão muito mais satisfeitos do que os estudantes das IES públicas, isto é, ao que parece as IES privadas estão ofertando cursos mais próximos da realidade e dos anseios daqueles que escolheram a carreira docente.

Esta hipótese ganha ainda mais força quando observamos que no caso das IES públicas, são os estudantes que tiveram uma educação privada, isto é, em um sistema de ensino mais sensível às exigências de seus clientes, que demonstram maior insatisfação com o nível de exigência do curso ao passo que para os estudantes oriundos de escolas públicas o nível de exigência é considerado bom (ok) que na figura 20 é representado pelo curso de pedagogia (PDG).

Figura 20: AC concatenada das variáveis área de enquadramento no Enade, nível de satisfação com o curso e tipo de escola em que cursou o ensino médio (IES públicas)

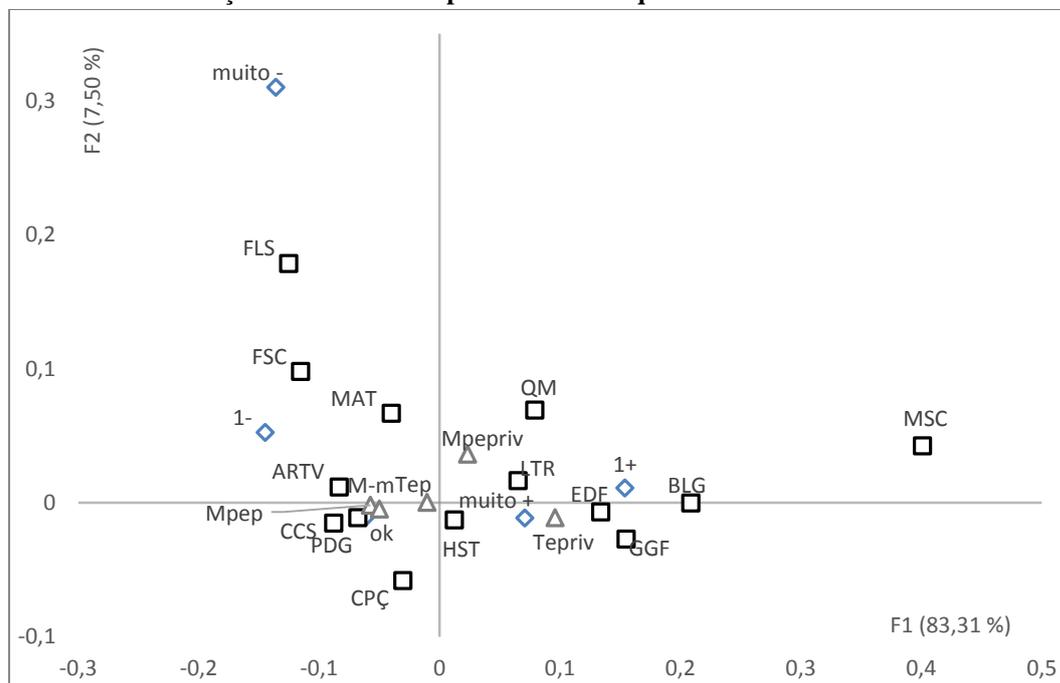


Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Essa aparente insatisfação com a pouca exigência do curso em algumas áreas, como é o caso dos cursos de História (HST), Biologia (BLG), Computação (CPC) e Ciências Sociais (CCS) pode também ter a ver com o nível de exigência dos cursos de ensino médio destes estudantes. Sabendo que trata-se de estudantes que cursaram o ensino médio totalmente ou parcialmente em escolas privadas acima da média da amostra, há de se conjecturar que o nível de exigência de um curso de Ensino Médio em uma escola privada é maior, se levarmos em consideração o baixo desempenho dos estudantes que cursam o Ensino Médio em escolas públicas em exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio.

Afeitos à uma maior exigência, o primeiro contato com o curso pode ser frustrante, frustração esta que é expressada nos nossos dados. Embora o padrão quanto aos cursos não se repita no caso das IES privadas, basta registrar que no caso das IES privadas os níveis de insatisfação também se associam ao estrado da amostra que declara ter estudado o ensino médio totalmente ou parcialmente em escola pública (Tepriv e Mpepriv).

Figura 21: AC concatenada das variáveis área de enquadramento no Enade, nível de satisfação com o curso e tipo de escola em que cursou o ensino médio



Fonte: Microdados do Enade, elaboração do autor.

Fica latente, quando se considera o nível de satisfação com o curso duas situações distintas. Estudantes que estudaram em escolas privadas tendem a achar que o curso exige

aquém do que deveria, ao passo que quando o estudante é oriundo de escola pública o nível de exigência é considerado satisfatório.

4.6.2. O que eu penso sobre o meu curso: aquisição de cultura, contribuição para formação e exercício profissional

Considerando o perfil socioeconômico da maioria de nossa amostra, isto é, considerando que se trata em sua maioria, de estudantes de baixa renda e oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, cursar o ensino superior significa bem mais do que adquirir formação profissional, significa o ingresso à um mundo que até então lhe era alheio.

No que diz respeito à aquisição de cultura geral por exemplo, 55% dos estudantes da amostra das IES públicas disseram considerar que seus cursos contribuem amplamente para a aquisição de cultura geral, ao passo que apenas 1,3% consideram que não contribui (tabela 33). De todo modo há algumas insatisfações, registra-se no caso das IES que enquanto apenas 6,4% da amostra considera que o curso contribui muito pouco em alguns cursos este nível de insatisfação é mais que o dobro, como é o caso do curso de matemática (13,9%), Química (14,2%) e Física (15,6%).

Tabela 33: resposta da variável “você considera que seu curso contribui para aquisição de cultura geral?” (IES públicas)

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?				TOTAL
		Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui	
MATEMÁTICA	N	2.648	3.180	999	267	7.179
	%	36,9%	44,3%	13,9%	3,7%	100,0%
LETRAS	N	8.455	4.954	627	103	14.381
	%	58,8%	34,4%	4,4%	0,7%	100,0%
FÍSICA	N	728	786	299	84	1.922
	%	37,9%	40,9%	15,6%	4,4%	100,0%
QUÍMICA	N	880	1.124	351	92	2.479
	%	35,5%	45,3%	14,2%	3,7%	100,0%
BIOLOGIA	N	3.226	3.029	756	147	7.250
	%	44,5%	41,8%	10,4%	2,0%	100,0%
PEDAGOGIA	N	13.404	7.034	731	99	21.660
	%	61,9%	32,5%	3,4%	0,5%	100,0%
HISTÓRIA	N	4.234	1.670	241	44	6.266
	%	67,6%	26,7%	3,8%	0,7%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	835	385	42	4	1.281
	%	65,2%	30,1%	3,3%	0,3%	100,0%
GEOGRAFIA	N	3.527	1.921	309	38	5.853
	%	60,3%	32,8%	5,3%	0,6%	100,0%
FILOSOFIA	N	966	369	77	22	1.449
	%	66,7%	25,5%	5,3%	1,5%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.389	2.059	351	59	4.912
	%	48,6%	41,9%	7,1%	1,2%	100,0%

Continua...

COMPUTAÇÃO	N	197	213	56	9	480
	%	41,0%	44,4%	11,7%	1,9%	100,0%
MÚSICA	N	459	315	49	8	838
	%	54,8%	37,6%	5,8%	1,0%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	1.024	325	59	12	1.438
	%	71,2%	22,6%	4,1%	0,8%	100,0%
TOTAL	N	42.972	27.364	4.947	988	77.388
	%	55,5%	35,4%	6,4%	1,3%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

No que diz respeito à amostra das IES privadas a satisfação é significativamente maior. Neste estrato da amostra 68,7% (tabela 34) dos estudantes declararam que o curso contribui amplamente para a aquisição de cultura geral, sendo que 26,4% - um percentual 10% do que o das IES públicas – consideram que contribui parcialmente.

Tabela 34: resposta da variável “você considera que seu curso contribui para aquisição de cultura geral?” (IES privadas)

AREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?				TOTAL
		Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui	
MATEMÁTICA	N	2.300	1.425	268	50	4.110
	%	56,0%	34,7%	6,5%	1,2%	100,0%
LETRAS	N	8.415	3.339	404	63	12.374
	%	68,0%	27,0%	3,3%	0,5%	100,0%
FÍSICA	N	224	122	18	7	374
	%	59,9%	32,6%	4,8%	1,9%	100,0%
QUÍMICA	N	885	542	92	20	1.558
	%	56,8%	34,8%	5,9%	1,3%	100,0%
BIOLOGIA	N	4.481	2.382	382	62	7.359
	%	60,9%	32,4%	5,2%	0,8%	100,0%
PEDAGOGIA	N	45.873	16.610	1.631	248	65.441
	%	70,1%	25,4%	2,5%	0,4%	100,0%
HISTÓRIA	N	4.162	949	105	23	5.314
	%	78,3%	17,9%	2,0%	0,4%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	1.288	383	36	7	1.731
	%	74,4%	22,1%	2,1%	0,4%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.602	522	41	9	2.193
	%	73,1%	23,8%	1,9%	0,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	1.380	318	35	6	1.768
	%	78,1%	18,0%	2,0%	0,3%	100,0%
ED. FÍSICA	N	9.789	4.299	514	95	14.850
	%	65,9%	28,9%	3,5%	0,6%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	161	82	12	1	256
	%	62,9%	32,0%	4,7%	0,4%	100,0%
MÚSICA	N	303	160	29	2	498
	%	60,8%	32,1%	5,8%	0,4%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	433	108	9	2	559
	%	77,5%	19,3%	1,6%	0,4%	100,0%
TOTAL	N	81.296	31.241	3.576	595	118.385
	%	68,7%	26,4%	3,0%	0,5%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Essa aparente maior satisfação com relação à capacidade do curso na oferta de cultura geral no caso das IES privadas nos obriga a retomar a discussão de Sisk (1981): as instituições privadas de ensino superior, por estarem mais preocupadas com uma imagem de mercado tendem a oferecer um produto mais próximo dos anseios de seus clientes. Esta inferência parece se aplicar no nosso caso. Em todas as variáveis que envolvem nível de satisfação com o curso a amostra das IES privadas desponta como a mais satisfeita.

No que diz respeito à contribuição para a exercício profissional essa maior insatisfação quanto a assuntos relacionados ao curso se repete. Quando questionados sobre a contribuição do curso para o exercício da profissão aproximadamente 41% dos estudantes das IES públicas declararam que seus cursos contribuem parcialmente (tabela 35), de maneira que se somarmos os percentuais dos que consideram que o curso contribui apenas parcialmente e muito pouco, teremos 50% da amostra insatisfeita com a preparação profissional oferecida pelo curso (tabela 35).

Tabela 35: resposta da variável “você considera que o seu curso contribui para o exercício profissional? ” (IES públicas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?				TOTAL
		Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui	
MATEMÁTICA	N	3.557	2.830	675	117	7.179
	%	49,5%	39,4%	9,4%	1,6%	100,0%
LETRAS	N	6.909	6.015	1.282	175	14.381
	%	48,0%	41,8%	8,9%	1,2%	100,0%
FÍSICA	N	823	831	222	46	1.922
	%	42,8%	43,2%	11,6%	2,4%	100,0%
QUÍMICA	N	1.124	1.112	214	29	2.479
	%	45,3%	44,9%	8,6%	1,2%	100,0%
BIOLOGIA	N	3.423	3.138	607	82	7.250
	%	47,2%	43,3%	8,4%	1,1%	100,0%
PEDAGOGIA	N	12.670	7.794	1.070	126	21.660
	%	58,5%	36,0%	4,9%	0,6%	100,0%
HISTÓRIA	N	2.519	2.931	680	136	6.266
	%	40,2%	46,8%	10,9%	2,2%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	590	528	143	20	1.281
	%	46,1%	41,2%	11,2%	1,6%	100,0%
GEOGRAFIA	N	2.427	2.743	600	83	5.853
	%	41,5%	46,9%	10,3%	1,4%	100,0%
FILOSOFIA	N	593	618	194	44	1.449
	%	40,9%	42,7%	13,4%	3,0%	100,0%
ED. FÍSICA	N	2.208	2.272	392	40	4.912
	%	45,0%	46,3%	8,0%	0,8%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	211	208	54	7	480
	%	44,0%	43,3%	11,3%	1,5%	100,0%

Continua...

MÚSICA	N	363	399	71	5	838
	%	43,3%	47,6%	8,5%	0,6%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	343	748	289	58	1.438
	%	23,9%	52,0%	20,1%	4,0%	100,0%
Total	N	37.760	32.167	6.493	968	77.388
	%	48,8%	41,6%	8,4%	1,3%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

No caso das IES privadas o nível de satisfação quanto ao preparo para o exercício profissional é significativamente maior, basta observar que nesta categoria administrativa 69,5% da amostra declara que o curso contribui amplamente para o exercício profissional (tabela 36).

Tabela 36: resposta da variável “você considera que o seu curso contribui para o exercício profissional? ” (IES privadas)

ÁREA DE ENQUADRAMENTO NO ENADE		53 - Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?				Total
		Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui	
MATEMÁTICA	N	2.716	1.197	172	25	4.110
	%	66,1%	29,1%	4,2%	0,6%	100,0%
LETRAS	N	7.817	3.860	624	73	12.374
	%	63,2%	31,2%	5,0%	0,6%	100,0%
FÍSICA	N	239	115	17	3	374
	%	63,9%	30,7%	4,5%	0,8%	100,0%
QUÍMICA	N	928	559	64	7	1.558
	%	59,6%	35,9%	4,1%	0,4%	100,0%
BIOLOGIA	N	4.412	2.546	362	39	7.359
	%	60,0%	34,6%	4,9%	0,5%	100,0%
PEDAGOGIA	N	47.175	16.244	1.789	233	65.441
	%	72,1%	24,8%	2,7%	0,4%	100,0%
HISTÓRIA	N	3.703	1.381	194	36	5.314
	%	69,7%	26,0%	3,7%	0,7%	100,0%
ARTES VISUAIS	N	1.151	501	69	10	1.731
	%	66,5%	28,9%	4,0%	0,6%	100,0%
GEOGRAFIA	N	1.482	619	76	16	2.193
	%	67,6%	28,2%	3,5%	0,7%	100,0%
FILOSOFIA	N	1.266	438	54	10	1.768
	%	71,6%	24,8%	3,1%	0,6%	100,0%
ED. FÍSICA	N	10.555	3.874	379	42	14.850
	%	71,1%	26,1%	2,6%	0,3%	100,0%
COMPUTAÇÃO	N	143	99	14	0	256
	%	55,9%	38,7%	5,5%	0,0%	100,0%
MÚSICA	N	300	168	27	3	498
	%	60,2%	33,7%	5,4%	0,6%	100,0%
CIÊNCIAS SOCIAIS	N	362	174	17	6	559
	%	64,8%	31,1%	3,0%	1,1%	100,0%
Total	N	82.249	31.775	3.858	503	118.385
	%	69,5%	26,8%	3,3%	0,4%	100,0%

Fonte: microdados do Enade, elaboração do autor.

Estes dados indicam que há uma significativa insatisfação quanto ao preparo para o exercício profissional, sobretudo nas IES públicas, isto é: os futuros professores oriundos

das IES públicas demonstram querer algo mais em sua formação que merece ser investigado. Logo, diante das discussões que se seguem em torno da formação de professores fica a pergunta para pesquisas futuras: mas afinal, o que está faltando?

De todo modo, o que podemos inferir seguramente é que essa aparente insatisfação dos estudantes das IES públicas tem um fundo de razão. Em um amplo estudo sobre currículos de cursos de licenciatura, Gatti & Nunes (2009) inferem que os currículos destes cursos se caracterizam por um currículo fechado, preocupado em atender exigências normativas, o que incorre na perda de consistência teórica, comprometendo, assim, a formação específica. Essa constatação feita pelas autoras correlaciona-se de alguma forma com os dados anteriormente apresentados. Nossos futuros professores dizem, com esta insatisfação que não se consideram preparados suficientemente para o exercício profissional. Este contexto indica a necessidade premente de se repensar a formação de professores e sobretudo o currículo, questão já apontada por Gatti & Nunes (*idem*).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E então chegamos ao rio sem fim...



16

¹⁶ Capa do disco *The Endless River* da banda inglesa Pink Floyd, lançado em 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/pinkfloyd/photos/pb.5660597307.2207520000.1423051213./10152483625407308/?type=3&theater>

A discussão destes dados a partir do confronto com a literatura clássica e atual implica corroborar, no campo da formação inicial de professores, considerações já postuladas e amplamente aceitas bem como novas implicações que inevitavelmente incidem sob o objeto de estudo a partir dos objetivos inicialmente anunciados.

No âmbito da discussão de gênero, fica evidente pois que as interpretações mais aceitas no âmbito da pesquisa da formação inicial de professores ainda se fazem atuais: o sexo feminino ocupa esmagadoramente as salas de aula dos cursos de licenciatura e a questão de gênero é insidiosa: mesmo sendo maioria, as mulheres estão em pior situação de renda, e os homens ocupam em maior número cursos que oferecem possibilidades profissionais que vão além da docência. Contudo, apesar do caráter factual e incontestável destas evidências muito bem fundamentadas nos dados primariamente discutidos reitera-se que a discussão em torno da presença massiva da mulher nos cursos de licenciatura precisa ser atualizada.

Se é fato o caráter insidioso da questão de gênero na profissão docente, sendo isso facilmente atestável em qualquer análise que considere variáveis como sexo, curso, renda e situação laboral, necessita-se ir além na discussão. Por muito tempo a presença feminina sempre fora tomada – quase que unilateralmente – como principal indicador de um processo histórico de desvalorização salarial, perda de autonomia e identidade social, processo este que varreu paulatinamente a figura masculina das salas de aula.

O que se sabe hoje a partir da literatura internacional é que em diferentes regiões do globo a discussão em torno da presença feminina na sala de aula a tempos mudou de rumo. Sabe-se a partir destas pesquisas, e apesar destas constatações sexistas, que estudantes tendem, em determinadas disciplinas, a ter pontos de vistas mais positivos em relação aos estudos bem como melhor rendimento, mesmo em lugares onde a presença masculina é majoritária na sala de aula, como é o caso da província de Hong Kong na China e da Grécia, na Europa.

O que queremos atentar é que precisa-se, com urgência, superar o atual estágio de discussão em torno da presença numericamente superior de mulheres nos cursos de licenciatura e salas de aulas, passando a explorar novas frentes de discussão, que enxergue o lado positivo deste fato e que construa uma nova identidade profissional, que também considere as especificidades inerentes a este processo. Se é fato que a mulher, mesmo que em maioria absoluta, ainda se encontra em situação de desvantagem em relação aos homens,

precisamos também transformar em dado de pesquisa a importância social e o suposto melhor desempenho das professoras mulheres em sala de aula. Antes de ser a reivindicação de um reconhecimento simbólico, entendemos que o reconhecimento social é o primeiro passo na luta por melhores salários e mais autonomia e não obstante, na construção de uma identidade efetiva de classe.

No âmbito das questões étnicas concernentes a nossa amostra queremos reafirmar que apesar de serem notáveis os avanços na inclusão de grupos étnicos marginalizados – sobretudo os negros – no que diz respeito às IES públicas, a questão racial ainda continua como um grande prisma de diferenciação social e educacional – inclusive em cursos de formação de professores – sendo preocupante ainda a inclusão de pardos abaixo da média populacional. Cabe ressaltar novamente que trata-se de cursos em sua maioria de baixo prestígio social, e que mesmo incluídos acima da média da população, os negros se encontram em situação de desigualdade quando se considera a questão da renda.

De todo modo é mais preocupante ainda que este cenário de maior inclusão é restrito às IES públicas. Como bem ficou evidenciado nos dados aqui apresentados, na amostra das IES privadas há uma super-representação de brancos em todos os cursos. Isso implica considerar que se levarmos em conta a diminuta participação do setor público na oferta do ensino superior no Brasil, o negro e o pardo ainda estão distantes do ensino superior – mesmo que em cursos tidos como de baixo prestígio social.

Logo, negros e pardos também são privados, a partir desta exclusão evidente, de formar intelectualmente seu próprio povo, já que trata-se de cursos de formação de professores. Estes dados evidenciam que se de um lado que a adoção de políticas de ações afirmativas nas IES públicas pode estar tendo um efeito positivo na inclusão de negros, de outro evidencia que estes ingressam em condições de renda menos favorecida: trata-se de uma exclusão dentro da inclusão ainda não muito bem abordada ou trabalhada no âmbito da academia ou das políticas públicas.

Por sua vez essa situação desvela um contexto contraditório: mesmo no âmbito da formação de professores, ambiente que prepara agentes para atuar em todos os espaços educacionais e classes sociais, os processos de exclusão baseados na cor da pele são tão sofisticados quanto em qualquer outro espaço social. Negros e pardos encontram-se em

situação e desvantagem econômica e ocupam mais significativamente apenas os cursos aparentemente preteridos por brancos.

Resumidamente os dados aqui apresentados e discutidos a partir da literatura que concerne a questão étnica metaforicamente coloca a formação de professores como um cachorro que corre atrás do próprio rabo quanto a questão da raça: edita-se leis que busca diversificar culturalmente e socialmente o conteúdo do currículo do ensino básico mas o processo formativo está impregnado de processos de exclusão ainda baseados pela cor da pele.

No que diz respeito ao aspecto etário da amostra aqui trabalhada é preciso reforçar que a idade trata-se de uma variável de maior importância para a compreensão da formação docente no Brasil. A partir da apresentação dos dados sobre as faixas etárias em que se distribui a amostra trabalhada e da comparação e discussão dos resultados fica seguro inferir que o ingresso em cursos de formação de professores se dá tardiamente sendo ainda que a carreira docente parece não ter sido a primeira opção deste aspirante a professor. Logo fica evidente que a tese do curso de formação de professor enquanto seguro desemprego ganha ainda mais pertinência, sobretudo quando se observa que os professores brasileiros a despeito da idade elevada não acumulam vasta experiência em sala de aula.

Tal contexto nos obriga a considerar que a escolha pela profissão docente se dá pela conjugação de uma série de variáveis socioeconômicas, como a impossibilidade de se mudar de cidade para ingressar em outro curso, a situação vulnerável de renda de suas famílias, e o envelhecimento sem qualificação profissional. É seguro portanto afirmar que o ingresso em cursos de formação de professores se dá mais pela imposição de circunstância do que por uma escolha propriamente dita.

Esta tese do seguro desemprego fica mais evidente ainda quando se considera a renda familiar destes estudantes. Oriundos majoritariamente de famílias de baixa renda, a possibilidade de terminar um curso superior, ter uma carreira e ganhar um melhor salário aparenta ser um dos principais motivos pela escolha da carreira docente. Logo, como sugere boa parte da literatura, o curso de formação de professor – apesar de serem em sua maioria cursos de baixo prestígio social – representam, diante de um contexto socioeconômico desfavorável, uma possibilidade real de ascensão social e educacional, visto que estes futuros professores, em sua maioria, são oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade.

De todo modo, ressaltamos que a leitura dos dados sobre a escolaridade das famílias, isto é, dos pais e mães destes futuros professores indicam para um fenômeno social relevante. Antes de ser um fator desqualificante, já que a educação neste caso não é um negócio de família, estes dados indicam um salto considerável no nível educacional destas famílias. Enquanto a geração anterior – pais e mães – em sua maioria não galgaram sequer a segunda fase do ensino fundamental, a geração posterior alça aos mais altos níveis educacionais do país, um ganho social incontestável. De todo modo, adverte-se que esse ganho fica limitado quando se considera um contexto a partir de questões de classe.

Partindo deste ponto de vista, a renda e a escolaridade e não menos importante a situação laboral destes futuros professores, são no nosso entender, pois, as variáveis mais elucidativas para discussão da questão da identidade social do professor. A celeuma acadêmica em torno da identidade social do professor deve então considerar que trata-se indiscutivelmente de trabalhadores estudantes – e não estudantes trabalhadores – que virão a ser tornar professores. Por sua vez, este perfil de trabalhador estudante, oriundo da escola pública, de famílias sem tradição escolar e de baixa renda coloca os futuros professores em uma situação socioeconômica e identitária diametralmente oposta a aqueles indivíduos de tradição familiar burguesa, de boa condição de renda e escolarização e que ocupam cursos que levam a profissões liberais.

Como discutido, esta condição de proletário influencia diretamente os hábitos de estudo deste futuro professor enquanto cursa sua formação o que novamente o coloca em situação de desfavorecimento e contraposição àqueles indivíduos que aspiram profissões liberais. Logo, é seguro inferir que a questão da identidade social e de classe antecede até mesmo o ingresso no curso superior, de maneira que os espaços a serem frequentados na universidade também são anteriormente delimitados, restando apenas as licenciaturas ao proletariado que aspira a melhores condições de vida e a graduação no Ensino Superior.

Reitera-se que de um ponto de vista da discussão da questão de classe, é conceitualmente complicado considerar que um indivíduo oriundo do proletariado venha a perder esta identidade através da adesão à um status profissional liberal burguês. Não obstante, cabe lembrar que as atuais condições impostas ao trabalhador docente como perda de autonomia e controle de processos jamais permitiria considerar que a profissão docente fosse considerada como tal, já que trata-se de uma profissão de massa que corresponde por mais de 8% do mercado de trabalho nacional.

Por este ponto de vista, o que se quer discutir é que tendo em vista os fatores anteriormente elencados, não há como esta adesão ocorrer de fato, a não ser que admitamos que o professor faça parte de um lumpemproletariado, isto é, que ele renegue suas origens claramente proletárias em favor de um status profissional típico de profissões liberais burguesas, como a medicina, a advocacia e a engenharia. Se admitirmos esta possibilidade estudos nesse sentido devem ser conduzidos a partir de uma discussão socioeconômica e teórica, mas preferimos acreditar, amparados nos dados aqui apresentados e discutidos, que a condição de proletário é inerente e compulsoriamente faz parte do processo de se tornar professor.

Admitir esta condição é no nosso entender o primeiro passo na construção de um estatuto social que não ignore a história pregressa de seus entes. Se assumir enquanto proletário, nesta perspectiva, não é assumir que o professor seja um trabalhador fabril, sem especificidades inerentes a sua atividade profissional – embora se assemelhe a este estrato de mão de obra cada vez mais – mas sim assumir que esta condição é fundante da identidade social e do estatuto da profissão docente no Brasil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.14, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n143/v41n143a14.pdf> acesso em 10 de abril de 2012.

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: _____ *Trabalho docente e textos: economia plútica de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artemédicas, 1995. P.31-81.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4ª.ed. S.Paulo: Melhoramentos, 1964. P. 607-654.

Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso em 10 de maio de 2013.

BATISTA, L. E.; ESCUDER, M. M. L.; PEREIRA, J. C. R. A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001. *Rev Saúde Pública*, São Paulo, v. 38, n. 5, p. 630-636, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v38n5/21749.pdf> acesso em 10 de maio de 2013.

Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/> acesso em 10 de maio de 2013.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T.M. Tendências da demanda por ensino superior: um estudo de caso na UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, jul. 2011, p. 129-152. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/604/620>

BRASIL. LEI 11.738 DE 16 DE JULHO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm acesso em 10/01/2014

BRAVERMAN, h. Part V: the working class. In: _____ *Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press, 1998. p. 261-294.

BRITO, M. R. F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. *Avaliação*, Campinas, v.12 n.3, p.135-158, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf> acesso em 15 de abril de 2013.

BRITTO, A.M.; WALTENBERG, FABIO D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não-paramétricas. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 44, n.1, p. 5-44, jan.-mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v44n1/a01v44n1.pdf> acesso em agosto de 2014.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1891> acesso em agosto de 2014.

CARRINGTON, B.; TYMMSB, P.; MERRELL, C. Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, London, Vol. 34, No. 3, June 2008, pp. 315–327. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701532202/pdf> acesso em agosto de 2014.

CARVALHO, M. S.; STRUNCHINER, C. J. Análise de Correspondência: uma aplicação do método à avaliação de serviços de vacinação. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, Vol. 8, n. 3, pp. 287-301, jul/set. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v8n3/v8n3a08> acesso em agosto de 2013.

CRESWELL, J.W. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4.ed. Boston: Pearson, 2012.

DEE, T. Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *J. Human Resources*, v. 42, June, 2007, p. 528-554. Disponível em: <http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7321/papers/dee02.pdf> acesso em agosto de 2014.

DEFOURNY, V. Apresentação. In: *professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. p. 07-09. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> acesso em março de 2013.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.43, p.148-201, jan./abril 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf> acesso em agosto de 2013.

DINIZ, C. W. P.; GUERRA, R. B. *Assimetria da educação superior brasileira: vários brasis e suas consequências*. Belém, PA: EDUFPA, 2000.

Rede Educ@. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php> acesso em maio de 2013.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991.

FERNANDES, D. C. Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, Volume 22, p. 365–422, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562404220121> acesso em agosto de 2014.

FERNANDES, M. D. E.; GOUVÉIA, A. B.; BENINI, E. B. Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da relação anual de informações sociais (RAIS). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012, p. 339-356. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/en_a05v38n2.pdf acesso em março de 2014.

- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- FREITAS, L. A instituição de Fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. (org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P. 281- 305.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.69-90.
- GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Universidade Católica de Brasília – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Brasília, 2005. (Relatório)
- GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> acesso em março de 2013.
- GATTI, B. A. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p.85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf> acesso em agosto de 2014.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GOMES, A. A. *Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura*. 1998. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília, São Paulo. 1998. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/102247> acesso em novembro de 2012.
- GREENACRE, M. *Correspondence Analysis: theory and practice*. 2. ed. New York, NY: Chapman e Hall, 2007.
- HAIR, J. F.; TATHAM, R. L.; ANDERSON, R. E.; BLACK, W. *Análise multivariada de dados*. 5.ed. São Paulo: Artmed editora, 2005.
- HOLMLUND, H.; SUND, K. Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, v. 15, 2008, p. 37-53. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537106000947> acesso em setembro de 2014.
- HOPFE, D.; HATZICHRISTOU, C. Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, v. 69, p. 1–18, 1999. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709999157527/pdf> acesso em setembro de 2014.
- HUBERMAN, M. The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, v. 91, n.1, p. 32-80, 1989a. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=407> acesso em agosto de 2014.

_____. On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989b. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035589900335> acesso em agosto de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Estudo Exploratório do professor Brasileiro*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> acesso em março de 2014.

_____. *Microdados do Enade*: manual do usuário. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2011.zip acesso em março de 2014.

KING, M. C. Occupational Segregation by Race and Sex in Brazil, 1989-2001. *Rev Black Polit Econ*, v. 36, p. 113–125, 2009. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12114-009-9038-2> acesso em outubro de 2014.

KUSSUDA, S. R. *A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública*. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2012. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90967/kussuda_sr_me_bauru.pdf?sequence=1 acesso em outubro de 2013.

LAM, Y.H. R.; TSE, S. K.; LAM, J. W. I.; LOH, E. K. Y. Does the gender of the teacher matter in the teaching of reading literacy? Teacher gender and pupil attainment in reading literacy in Hong Kong. *Teacher and Teaching Education*, v. 26, n. 4, may 2010, p. 754-759. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0900208X> acesso em outubro de 2014.

LAPO, F.R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.65-88, março 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830> acesso em outubro de 2013.

LEME, L. F. *Atratividade do magistério para a educação básica: um estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. 2012. 2010f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-151346/pt-br.php> acesso em outubro de 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 2003.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf> acesso em novembro de 2013.

MARTELETO, L. J. Educational Inequality by Race in Brazil, 1982–2007: Structural Changes and Shifts in Racial Classification. *Demography*, v. 49, p. 337-358, 2012. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/729-8.Marteleteo_Demography_2012.pdf acesso em outubro de 2014.

MIZALA, A.; ÑHOPO, H. *Teachers' salaries in Latin America: How much are they (under or over) paid?* Boon, Germany: Institute for The Study of Labor, 2011. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp5947.pdf> acesso em novembro de 2013.

MOITA NETO, J.M. Análise multivariada: uma visão didática metodológica. *Crítica*, s/1, s/v, s/n, p.1-13, maio, 2004.

MORICONI, G. M. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. 86f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2402> acesso em novembro de 2013.

NERI, M. C. (Coord.) *O retorno da educação no mercado de trabalho*. S/1: FGV IBRE/CPS, 2005. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/cps/simulador/Quali2/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/FGV_Pesquisa_Retornos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf acesso em outubro de 2014.

_____. *Você no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1999.

Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en acesso em novembro de 2014.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a13v17n3.pdf> acesso em novembro de 2014.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad. Microdados. *Disponível em:* <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/microdados.shtm> acesso em abril de 2014.

RISTOFF, D. I. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009)*. Rio de Janeiro: Flacso/Brasil – Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. *Disponível em:* http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf acesso em novembro de 2014.

_____. O novo *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. *Disponível em:* <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2058&path%5B%5D=1796> acesso em novembro de 2014.

SCHLEICHER, A. Foreword. In: Mckinkey & Company. How the world best-performing school systems come out on top. Mckinkey & Company, s/l, 2013. (relatório). *Disponível em:* http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf acesso em novembro de 2013.

SILVA, M. C. R.; VENDRAMINI, C. M. M. LOPES, F. L. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no exame nacional de desempenho do estudante. *Avaliação*, vol.15, n.3, p. 185-202, 2010. *Disponível em:* <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/10.pdf> acesso em novembro de 2014.

SISK, D. A theory of government enterprise: University Ph. D. production. *Public Choice*, v. 37, p. 357-363, 1981. *Disponível em:* <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00138256> acesso em novembro de 2014.

SOUZA, J. Senso comum e justificação da desigualdade. In: _____. (org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TARTUCE, G. L.B.P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 140, p. 445-477. Maio/ago. 2010. *Disponível em:* <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/172/185> acesso em novembro de 2013.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. *Disponível em:* <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html> acesso em setembro de 2013.

UNESCO. *O Perfil Dos Professores Brasileiros: O Que Fazem, O Que Pensam, O Que Almejam*. São Paulo: Moderna, 2004. *Disponível em:* <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> acesso em novembro de 2013.

VARKEY GEMS FOUNDATION. International Teacher Social Index. London: Varkey Gems Foundation, 2013. (relatório). Disponível em: <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> acesso em fevereiro de 2014.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2071/1657> acesso em março de 2014.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf acesso em outubro de 2014.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p.226-237, maio/agosto, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> acesso em novembro de 2013.