UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES
DOUTORADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Carla Nogueira Patrão de Aquino

EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
Setembro de 2020

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES
DOUTORADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Carla Nogueira Patrão de Aquino

EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Planejamento Regional e Gestão de Cidades.

Orientadora: Profa. Ana Paula Serpa Nogueira de Arruda, D.Sc.

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
Setembro de 2020

Catalogação na Fonte

Preparada pela Biblioteca da **UCAM – CAMPOS** **009/2021**

Aquino, Carla Nogueira Patrão de.

Educação e efeito-vizinhança: uma análise a partir dos instituitos federais de educação, ciência e tecnologia. / Carla Nogueira Patrão de Aquino. – 2020.
295 f.

Orientador(a): Ana Paula Serpa Nogueira de Arruda.

Tese de Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.
Referências: f. 249-271.

1. Educação profissional. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 3. Efeito-vizinhança. I. Arruda, Ana Paula Serpa Nogueira de, orient. II. Universidade Candido Mendes – Campos. III. Título.

CDU – 377

Bibliotecária Responsável: Flávia Mastrogirolamo CRB 7ª-6723

CARLA NOGUEIRA PATRÃO DE AQUINO

EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Tese apresentada ao PROGRAMA de Doutorado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para a obtenção do grau de DOUTOR EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE.

Aprovada em 08 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Ana Paula S. N. de Arruda

Profª. Ana Paula Serpa Nogueira de Arruda, D.Sc - Orientadora
Universidade Candido Mendes

Ludmila G. da Matta

Profª. Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc
Universidade Candido Mendes

Profª. Érica Tavares da Silva Rocha, D.Sc
Universidade Federal Fluminense

Marcelo Gomes Ribeiro

Prof. Marcelo Gomes Ribeiro – D.Sc
Universidade Federal do Rio de Janeiro

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ
2020

Dedico este trabalho

aos meus filhos, Thomaz e João Pedro, meus amores, minha alegria, minha paz, minha vida;

aos profissionais da educação que lutam bravamente, neste momento, para que a escola pública permaneça democrática, e para que a educação seja um direito de todos.

AGRADECIMENTOS

Tenho muitos motivos para agradecer:

A Deus que me permitiu viver esta experiência acadêmica.

Ao Instituto Federal Fluminense, em especial, ao *campus* Campos Centro, onde exerço minhas atividades, pois o afastamento durante parte do tempo de doutoramento foi de suma importância para a imersão nos estudos.

À profa. Dra. Ana Paula Serpa Nogueira de Arruda, orientadora que abraçou junto comigo a proposta desta pequisa e muito me ajudou em aprimorar a minha capacidade analítica.

Aos professores integrantes da banca de qualificação e de defesa pelas contribuições e pelo tempo dedicado à leitura atenta desta tese.

Ao Diretor Geral do *campus* Santo Antônio de Pádua, Arthur Rezende da Silva, por sua inestimável ajuda na realização da pesquisa de campo.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e valiosas contribuições à pesquisa.

No processo de doutoramento, vivemos momentos de angústia, de ansiedade, de cansaço físico e mental. São tempos dedicados à leitura, aos debates e, aos poucos, a pesquisa e o desafio da tese começam a fazer parte das nossas vidas. Iniciamos as conversas internas com os autores, a definição das escolhas teóricas e metodológicas. São momentos solitários. No entanto, há também momentos intensos em que somos maravilhados pela descoberta do novo. Em meio a isso, estão as pessoas. Por isso, tenho que falar obrigada:

- aos amigos que estiveram comigo nesta trajetória acadêmica: a Ana Lúcia Campinho, Edinalda Ribeiro, Luiz Augusto Caldas e aos professores Lia Hasenclever e José Luis Vianna da Cruz pelo compartilhamento de ideias e de conhecimento;

- aos meus amigos de vida, Edson e Daniele, por serem sempre prestativos e dispostos a me ajudar;

- e à minha família, em especial, ao meu marido Rodolfo e a meus filhos, Thomaz e João Pedro, que, de uma forma muito própria, sempre falavam: siga em frente, estaremos sempre ao seu lado.

“[...] mucha gente pequeña,
em lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo”.
Eduardo Galeano

RESUMO

EDUCAÇÃO E EFEITO-VIZINHANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O objetivo desta tese de doutorado é contribuir, analiticamente, com o debate sobre os impactos provocados pela presença de um equipamento público educacional em um território ao incorporar, nessa análise, o conceito de *efeito-vizinhança*, originário da sociologia urbana, que consiste em compreender os impactos positivos ou negativos ocorridos na vizinhança, como resultado das relações sociais desenvolvidas em determinado lugar. A investigação aborda os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, no bojo do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta análise, é retratado, especificamente, o caso do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense, implantado, em 2015, no município homônimo, localizado na Região Noroeste do Rio de Janeiro, considerada a menos desenvolvida do estado. Argumentamos que a educação profissional é uma modalidade imersa numa arena de disputa: de um lado, concepções de educação, de formação e de cidadania; de outro, convicções econômicas que as atravessam. Além do conceito *efeito-vizinhança*, o referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se na relação *educação-desenvolvimento*, entendida a partir da ideia de *trabalho*, em seu sentido ontológico, e de *produção social do espaço*. Utiliza-se, também, a noção de *território* como campo de força e de relação de poder. A presença do Estado, aqui, dá-se como um dos agentes modeladores do espaço, uma vez que, no exercício de suas funções, estabelece a distribuição desse equipamento educacional. O que nos remete à questão da estrutura de oportunidades e de acesso, como uma chave de análise. A escola também se faz presente no território, como instituição pública, e, por isso, pode impactar os modos de organização desse território. Para responder à questão central desta tese, a vizinhança foi pensada a partir de duas configurações: a imediata, considerada o entorno do equipamento; e a não-imediata, constituída a partir dos deslocamentos dos agentes escolares do *campus*. Para tanto, foi empregada a pesquisa quantitativa, por meio de questionários aplicados aos moradores do entorno; e a qualitativa, que compreendeu entrevistas semiestruturadas com os agentes escolares. Os dados obtidos permitem concluir que a implantação do *campus* gerou efeito-vizinhança no entorno, a partir dos pressupostos dos modelos de socialização coletiva e de socialização institucional. No caso da vizinhança não-imediata, a presença de indivíduos com trajetórias profissionais exitosas ligadas ao espaço da escola configurou-se um possível efeito-vizinhança pelo modelo de socialização coletiva; e a rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos demonstrou a influência da circulação de informações sobre a vizinhança não-imediata e gerou o efeito-vizinhança pela integração das redes sociais. Por fim, verificou-se que o equipamento educacional Instituto Federal contribui para a constituição de redes de indivíduos de composição social heterogênea, com maiores possibilidades de interação entre pessoas de diferentes classes sociais, gerando um efeito-vizinhança pelo mecanismo instrumental, em função do acesso ao recurso institucional por públicos diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Equipamento Público. Efeito-vizinhança. Território. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

EDUCATION AND NEIGHBORHOOD EFFECT: AN ANALYSIS FROM THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY

The purpose of this doctoral thesis is to contribute, analytically, with the debate about the impacts related to the presence of a public educational unit in a territory. The analysis incorporated the concept of neighborhood-effect, originated in urban sociology. This concept is defined as the positive or negative impact caused in the neighborhood as result of the social relations developed in a certain place. The research tackle the Federal Institutes of Education, Science and Technology, created in 2008, as part of the expansion program of the Federal Scientific Professional Education Network. In this analysis, it is portrayed, specifically, the case of Santo Antônio de Pádua campus of the Fluminense Federal Institute, implanted, in 2015, in the homonymous municipality, located in the Northwest Region of Rio de Janeiro, considered to be the least developed region in the state. We argue that professional education is a modality immersed in a battle field: on the one hand, conceptions of education, training and citizenship; on the other, economic convictions. In addition to the neighborhood-effect concept, the theoretical framework of this research is based on the relationship between education and development, understood from the idea of work, in its ontological sense, and of the social production of space. The notion of territory is also used as a field of force and power relationship. The presence of the State, here, is seen as one of the modeling agents of space, once The State perform his role, establishes the distribution of this educational unit. Which bring us to the question of the structure of opportunities and access, as a key to analysis. The school is also present in the territory as a public institution that can impact the organization of the territory. To answer the central question of this thesis, the neighborhood was thought from two perspectives: the immediate one, considering the surroundings of the unit; and the non-immediate, constituted from the displacements of campus school agents. For that, quantitative research was used, through questionnaires applied to the surrounding residents; and qualitative, which comprised semi-structured interviews with school agents. The data obtained allow us to conclude that the implantation of the campus generated a neighborhood effect in the surroundings, based on the assumptions of the models of collective socialization and institutional socialization. In the case of non-immediate neighborhood, the presence of individuals with successful professional trajectories linked to the school space was a possible neighborhood effect due to the collective socialization model; and the network of social relationships formed from the flow of displacement of individuals demonstrated the influence of the circulation of information on the non-immediate neighborhood and generated the neighborhood effect by the integration of social networks. Finally, it was found that the educational unit Federal Institute contributes to the constitution of different networks of individuals of heterogeneous social composition, with greater possibilities of interaction between people from different social classes, generating a neighborhood effect through the instrumental mechanism, due to the access of institutional resource by diverse publics.

KEYWORDS: Professional Education. Public Unit. Neighborhood effect. Territory. Federal Institute of Education, Science and Technology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Localização da área de estudo 25
FIGURA 2: Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal da Região Noroeste Fluminense nos indicadores Emprego e Renda, Educação e Saúde – 2010/2016 45
FIGURA 3: Municípios que fazem fronteira com Santo Antônio de Pádua 46
FIGURA 4: Zoneamento da área urbana da Sede do município de Santo Antônio de Pádua 48
FIGURA 5: Localização do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense 52
FIGURA 6: Imagem aérea do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense 54
FIGURA 7: Quadro analítico 54
FIGURA 8: Vista do *campus* Santo Antônio de Pádua no contexto da vizinhança imediata 59
FIGURA 9: Localização e traçado das ruas constantes da pesquisa de campo 63
FIGURA 10: Número de teses defendidas no período 2009/2017, a partir de dados da CAPES e BDTD 65
FIGURA 11: A complexidade da relação educação e desenvolvimento 71
FIGURA 12: Linha do tempo dos dispositivos legais fundantes do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais 97
FIGURA 13: Mapa com localização do bairro Aeroporto 176
FIGURA 14: Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa, no município de Santo Antônio de Pádua, a partir dos dados do Censo Escolar 2012/2019 183
FIGURA 15: Condição da residência dos moradores entrevistados, em porcentagem 188
FIGURA 16: Síntese do fluxo de deslocamento dos docentes, técnico-administrativos e funcionários terceirizados entre o *campus* Santo Antônio de Pádua e sua moradia 208
FIGURA 17: Foto da Avenida João Jasbick no município de Santo Antônio de Pádua 273
FIGURA 18: Rua Wagner Brigadeiro no município de Santo Antônio de Pádua 273
FIGURA 19: Foto da Rua Tobias Homem da Costa (rua da Linha) no município de Santo Antônio de Pádua 274
FIGURA 20: Foto da Rua Tobias Homem da Costa (rua da Linha) no município de Santo Antônio de Pádua 274
FIGURA 21: Foto da Rua João Gerônimo no município de Santo Antônio de Pádua 275

FIGURA 22: Foto da Travessa João Gerônimo no município de Santo Antônio de Pádua 275
FIGURA 23: Foto da Rua Henrique Pires da Luz no município de Santo Antônio de Pádua 276
FIGURA 24: Foto da Rua Francisco Brito Cabreira no município de Santo Antônio de Pádua 276
FIGURA 25: Foto da Rua Luis Jacinto Muniz no município de Santo Antônio de Pádua 277
FIGURA 26: Foto da Rua José Oliveira Pavan (rua da entrada do *campus* Santo Antônio de Pádua, trecho em frente ao *campus*) no município de Santo Antônio de Pádua 277
FIGURA 27: Foto da Rua José Oliveira Pavan (rua da entrada do *campus* Santo Antônio de Pádua trecho após o *campus*) no município de Santo Antônio de Pádua 278
FIGURA 28: Foto da Rua Vicente Belotti (rua atrás do *campus* Santo Antônio de Pádua, trecho ainda não asfaltado) no município de Santo Antônio de Pádua 278
FIGURA 29: Foto da Rua Vicente Belotti (rua atrás do *campus* Santo Antônio de Pádua, trecho asfaltado no período da pesquisa de campo) no município de Santo Antônio de Pádua 279
FIGURA 30: Foto da Rua João Evangelista Figueira no município de Santo Antônio de Pádua 279
FIGURA 31: Foto da Rua José Velasco no município de Santo Antônio de Pádua 280
FIGURA 32: Foto da Rua Manoel Rodrigues no município de Santo Antônio de Pádua 280
FIGURA 33: Foto da Rua Amélia Ferreira de Jesus no município de Santo Antônio de Pádua 281
FIGURA 34: Foto da Rua Expedicionário Francisco Borges da Silva no município de Santo Antônio de Pádua 281
FIGURA 35: Localização de bairros no município de Santo Antônio de Pádua 292

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: Quadro resumo das teses sobre Institutos Federais e sua relação com o território 72

QUADRO 2: Contraste entre Economia Social e Economia de Mercado segundo Coraggio 88

QUADRO 3: Matriz de sentidos possíveis para o espaço, a partir de Harvey (2015) 125

QUADRO 4: Concepções de território com base em Haesbaert (2007) 131

QUADRO 5: Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais 157

QUADRO 6: Classificação de mecanismos de influência do efeito-vizinhança 168

QUADRO 7. Perfil dos entrevistados 211

TABELA 1: Metas projetadas e observadas do IDEB do Ensino Fundamental na rede municipal de Santo Antônio de Pádua – 2015 e 2017 47

TABELA 2: Cursos ofertados e número de alunos matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense – 2019 56

TABELA 3: Frequência das Teses pela Grande Área de Conhecimento – 2009/2017 70

TABELA 4: Número de municípios por faixa populacional, segundo algumas classificações 75

TABELA 5: Número de pessoas residentes no município, nas unidades familiares participantes da pesquisa e de moradores respondentes, segundo gênero e faixa etária 178

TABELA 6: Responsável pelo domicílio, segundo moradores entrevistados 179

TABELA 7: Número de matrículas no ensino fundamental e ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua – 2009/2019 179

TABELA 8: Nível educacional por faixa etária dos moradores das unidades familiares pesquisadas 181

TABELA 9: Características das unidades familiares, segundo dados educacionais 185

TABELA 10: Renda total familiar dos moradores entrevistados, em salário mínimo 185

TABELA 11: Panorama do Programa Bolsa Família nos municípios do Noroeste Fluminense 186

TABELA 12: Tempo de moradia dos moradores entrevistados na atual residência (no bairro Aeroporto, no município de Santo Antônio de Pádua) 187

TABELA 13: Naturalidade dos moradores entrevistados 187

TABELA 14: Número de moradores entrevistados para dar a sua opinião sobre ter havido ou não alguma mudança para ele ou para sua família com a implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua 191

TABELA 15: Número de unidades familiares pesquisadas contendo alguém cursando o ensino médio, segundo moradores entrevistados 192

TABELA 16: Número de moradores entrevistados que informaram saber sobre os cursos ofertados pelo *campus* Santo Antônio de Pádua 194
TABELA 17: Número de moradores entrevistados que conhecem algum projeto ou atividade realizados pelos professores e/ou alunos do *campus* Santo Antônio de Pádua 194
TABELA 18: Número de ocorrências de visitas ao *campus* Santo Antônio de Pádua pelos moradores 194
TABELA 19: Número de moradores entrevistados, segundo sua opinião sobre o responsável pela implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua 197
TABELA 20: Pontos positivos da implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua, segundo moradores entrevistados 198
TABELA 21: Número de alunos matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua, segundo renda familiar *per capita*, no ano de 2019 200
TABELA 22: Pontos negativos da implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua, segundo moradores entrevistados 202
TABELA 23: Perfil dos servidores docentes e técnico-administrativo e dos funcionários terceirizados do *campu*s Santo Antônio de Pádua 209
TABELA 24: Número de estudantes matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua, por município de moradia – 2019/1º 290
TABELA 25: Número de estudantes matriculados em cursos técnicos no *campus* Santo Antônio de Pádua com moradia no mesmo município, por bairro – 2019/1º 291
TABELA 26: Número de estudantes matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua, por *renda per capita* - 2019/1º 291
TABELA 27: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos docentes do *campus* 293
TABELA 28: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos técnico-administrativos do *campus* 294
TABELA 29: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos funcionários terceirizados do *campus* 295

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEVAP	Agência da Bacia do Rio Paraíba do Sul
AID	Área de Influência Direta
AII	Área de Influência Indireta
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESMA	Conselho Regional de Secretarios Municipais de Agricultura do Noroeste Fluminense
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERJ	estado do Rio de Janeiro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Institutos Federais	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PBF	Programa Bolsa Família
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
NOF	Região Noroeste Fluminense
NF	Região Norte Fluminense
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	Serviço Social da Indústria
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRP	Sistema de Registros de Preços
SISU	Sistema de Seleção Unificada
e-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
SIGA-EPT	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCE/RJ	Tribunal de Contas do ERJ
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UENF	Universidade Estadual Norte Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZRU	Zona de Renovação Urbana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 INSTITUTOS FEDERAIS: CONCEPÇÃO E EXPANSÃO 23
2.1 A dinâmica do processo de constituição dos institutos federais e da expansão da rede federal 24
2.2 Aspectos identitários dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia 32
2.2.1 Currículo 33
2.2.1.1 Formação técnica integrada ao ensino regular e à educação de jovens e adultos 34
2.2.1.2 Educação superior na formação em educação profissional, na formação geral e na formação tecnológica 35
2.2.1.3 Profissionalização 36
2.2.2 Território 37
2.2.2.1 Inserção socioprodutiva 39
2.2.2.2 Expansão e Interiorização 40
2.2.2.3 Desenvolvimento 40
2.2.3 Identidade Institucional 42
3 PERCURSO METODOLÓGICO 44
3.1 Caracterização da área de estudo 44
3.1.1 O campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense 52
3.2 Construção de uma perspectiva de investigação 57
3.3 Abordagens metodológicas 60
3.3.1 Abordagem quali-quantitativa 62
3.3.1.1 Pesquisa de campo: instrumentos de coleta e análise de dados 62
3.3.2 Pesquisa documental e bibliográfica 68
3.4 Panorama das teses produzidas sobre os Institutos Federais 69
3.5 Justificativa 73
4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: DOIS SENTIDOS DESTA RELAÇÃO 77
4.1 do crescimento econômico ao desenvolvimento humano: uma pequena resenha 78
4.1.1 Desenvolvimento humano na visão de José Luis Coraggio 83
4.1.1.1 A economia social como alternativa 85
4.2 O conceito de trabalho que tangencia a relação educação e desenvolvimento 90
4.3 O dualismo nos processos formativos 99
4.4 Concepções teóricas distintas na relação educação e desenvolvimento 103
5 ESPAÇO, TERRITÓRIO E ESCOLA 117

5.1 PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO 118
5.2 Território como campo de forças 129
5.3 Efeito-vizinhança: o impacto do equipamento educacional sobre o território 145
5.3.1 Renda real: o acesso a recursos como diferencial de renda 146
5.3.2 O efeito-vizinhança importa 152
5.3.2.1 Os mecanismos de influência do efeito-vizinhança 165
6 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E O TERRITÓRIO: análise e discussão dos dados a partir do efeito-vizinhança 174
6.1 Vizinhança imediata 175
6.1.1 Perfil dos respondentes do questionário 177
6.1.2 Análise dos impactos: pontos positivos e negativos com a implantação do IFFluminense Pádua 190
6.2 Vizinhança não-imediata 205
6.2.1 O efeito-vizinhança pela abordagem qualitativa 210
6.2.1.1 Valor atribuído à educação/educação profissional 215
6.2.1.2 Rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos 220
6.2.1.3 Equipamento educacional na perspectiva de apropriação pela comunidade 226
6.2.1.4 Infraestrutura da cidade e do bairro 230
6.3 Refletindo sobre a relação escola-território 234
CONSIDERAÇÕES FINAIS 243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 249
APÊNDICES 272

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva histórica da educação profissional no Brasil permite mencionar dois períodos marcantes: a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909; e outro mais recente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) e a expansão de suas unidades na primeira década do século XXI. Esta passagem traz um elemento diferenciador nesta história: a afirmação destas instituições como agentes promotores de uma política pública capaz de criar não só oportunidades educacionais, mas também de promover o protagonismo cidadão.

É neste contexto que se inserem os Institutos Federais no Sistema Educacional Brasileiro, como um modelo institucional inovador em termos de sua proposta político-pedagógica (PACHECO, 2011). O tempo de 10 anos da aplicação desta política – completados em 2018 – pode ser considerado como recente em termos de resultados em longo prazo. Para que frutos dessa política sejam alcançados, é necessário que haja condições para uma boa sementeira de debates sobre este momento da política de educação profissional, até mesmo para a correção de rumos, se necessário.

Neste trabalho, essas duas políticas (a criação dos Institutos Federais e os Planos de Expansão) serão tratadas de forma conjunta por estarem intrinsecamente associadas como uma política nacional de base territorial. É preciso ressaltar que outras políticas voltadas para a educação profissional também foram implementadas nesse período de criação e expansão, no entanto, a opção aqui, recairá sobre as duas citadas acima em função do perfil identitário destas instituições promulgado pelas suas finalidades e características e pela dimensão territorial que ganha concretude quando da implantação de novos *campi.*

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica[1] (Rede Federal), no período 2005-2015[2], proporcionou um processo de interiorização da educação profissional com uma expressiva capilaridade dos *campi.* Se antes da expansão, as 142[3] (cento e quarenta e duas) unidades alcançavam 75 mesorregiões brasileiras, no período pós-expansão alcançou 135 (cento e trinta e cinco) mesorregiões, de um total de 137[4]. As fases I, II e III do plano de expansão, em maior ou menor grau, exigiram, na sua implantação, uma combinação de ações e de articulações entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) e, também, uma mobilização das diversas representações da sociedade civil e, em alguns casos, da comunidade local.

A hegemonia das cidades costeiras e metropolitanas no processo de ocupação humana e econômica no território brasileiro ainda é predominante. As expansões da infraestrutura, da dinâmica produtiva e dos bens e serviços públicos essenciais e de uso coletivo em direção às regiões mais interioranas e às cidades não metropolitanas têm sido lentas em relação ao provimento capaz de assegurar a estes locais melhores condições de vida. Nesta perspectiva, a trajetória pós-expansão da Rede Federal se opôs à lógica da localização concentrada e metropolizada dos equipamentos públicos, e foi mais em direção às regiões interioranas e periféricas.

Esta tese pretende discutir essa política educacional, focando na experiência de uma unidade federal, especificamente o *campus* Santo Antônio de Pádua, do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense[5]), implantado em dezembro de 2015[6] no município de mesmo nome, localizado na Região Noroeste Fluminense (NOF), interior do estado do Rio de Janeiro (ERJ).

---

[1] De acordo com a Lei N.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), a Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

[2] Diversos estudos sobre a expansão da Rede Federal definem o ano de 2003 como o início desta política, em função de esta ser a marca registrada do governo Lula na área da educação; no entanto, as condições legais que permitiram a expansão ocorreram em novembro de 2005 com a Lei N.º 11.195, que retirou a impossibilidade (estabelecida pela Lei N.º 8.948/1994) de criação de novas unidades federais de educação profissional.

[3] Distribuídas em 33 (trinta e três) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 37 (Escolas Agrotécnicas Federais) e 72 (setenta e duas) Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED.

[4] Apenas as mesorregiões de Marília e Assis, no estado de São Paulo, não têm unidade da Rede Federal.

[5] O IFFluminense tem em sua estrutura 15 unidades: a reitoria; o Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação; o Polo de Inovação e os *campi* localizados em 4 mesorregiões do ERJ, no Norte Fluminense (NF), com os *campi* Campos-Centro, Campos-Guarus, São João da Barra, Macaé e Quissamã, no NOF, com os *campi* Santo Antônio de Pádua, Itaperuna, Cambuci e Bom Jesus do Itabapoana, nas Baixadas Litorâneas, com o *campus* Cabo Frio e na Região Metropolitana, com os *campi* Itaboraí e Maricá.

[6] Na fase III da Expansão da Rede Federal.

A interiorização provocada pela expansão no ERJ permitiu aumentar de 4[7] (quatro) para 17[8] (dezessete) os municípios não metropolitanos com *campus* da Rede Federal, o que pode alcançar maior magnitude se considerarmos o que a chegada de uma instituição federal de educação profissional em municípios com este perfil pode acionar na perspectiva regional.

O objetivo desta tese é analisar os impactos de um equipamento público educacional em um território com base no conceito de efeito-vizinhança, originário da literatura sobre segregação urbana. Esse conceito se define como os impactos positivos ou negativos ocorridos na vizinhança como resultado das relações sociais desenvolvidas em determinado lugar (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008). Assim, a proposta é investigar o efeito-vizinhança a partir da ideia de estrutura de oportunidades educativas sobre o território. Os recursos que os indivíduos, as famílias e a comunidade têm estão relacionados à estrutura de oportunidades à qual eles têm acesso. A proposta deriva do equipamento público, no caso uma escola, para o território numa relação dialética. Escola em diálogo com o espaço e com o território, a partir da compreensão do espaço como socialmente construído, permeado por disputas e conflitos; por isso a escolha pelo conceito de território.

Assim, a questão central é o que este equipamento produz de efeito-vizinhança no território, a qual pode ser traduzida nas seguintes perguntas: o Instituto Federal é um capital ativo de uma política pública e que oferece oportunidades nas mais diferentes esferas? Neste sentido, quais consequências e efeitos esses equipamentos geram no território onde ele foi implantado? Nesta tese, estas perguntas encontram sentido, por um lado, em Harvey (1980) e Corrêa (2005), que ressaltam que há um conjunto de forças que permitem localizações e relocalizações das atividades e da população sobre o espaço urbano, sendo o Estado um dos atores que modelam e organizam este espaço urbano; e, por outro, em Sant'Anna (2009) e Ribeiro (2016), que argumentam que há diversos elementos da vida social que podem ser influenciados pelos territórios, por meio do efeito-vizinhança e, neste caso, a capacidade de apropriação dos recursos se distingue nos diversos grupos sociais.

Os Institutos Federais[9] se constituíram a partir da fusão dos CEFETs, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Seu objetivo foi estabelecer uma nova organização da Rede Federal, em função da ampliação em larga escala

[7] Nos municípios de Campos dos Goytacazes, Macaé, Bom Jesus do Itabapoana e Pinheiral.
[8] Além dos 4 (quatro) municípios que possuíam unidades, foram contemplados nos planos de expansão os seguintes municípios: Valença, Angra dos Reis, Nova Friburgo, São João da Barra, Cabo Frio, Cambuci, Campos dos Goytacazes (com mais 1 unidade), Itaperuna, Quissamã, Santo Antônio de Pádua, Arraial do Cabo, Resende e Volta Redonda.
[9] Pela Lei N.º 11.892/2008.

e da dispersão territorial provocada pela criação das novas unidades, que exigiam uma nova tipologia institucional, a qual envolvesse um arrojado projeto político-pedagógico e uma nova forma de articular e coordenar a gestão dentro de uma estrutura *multicampi*.

Há uma diferença emblemática entre os CEFETs e os Institutos Federais. Enquanto nos primeiros o alinhamento era com a política desenvolvimentista, em uma primeira etapa (já na criação dos primeiros CEFETs em 1978), o objetivo era prover o País de mão de obra necessária para produzir bens de capital; na etapa seguinte (já no final dos anos 1990), o objetivo era ainda fornecer mão de obra, mas agora sob o efeito da globalização, na perspectiva de país que se inseria na ordem global como um país periférico. O pensamento hegemônico presente nas políticas voltadas para a educação profissional era o de um desenvolvimento centrado no econômico. Já o alinhamento dos Institutos Federais é com uma política de desenvolvimento centrada no território, condição dada pela sua estatura jurídica, com uma estrutura *multicampi* e uma autonomia atribuída por lei, que lhe possibilita estar no território não para executar políticas *top-down*, mas para agir (enfeixando as políticas públicas no território – intersetorialidade) em nome da transformação social do espaço. Daí a importância de compreendê-los de forma articulada com a política de expansão da Rede Federal.

No processo de reestruturação das instituições federais de educação profissional e tecnológica dinamizado e entrecruzado pelo plano de expansão, estas instituições foram impelidas, em meio a resistências e disputas, a sair da zona de conforto, historicamente atribuída como o lugar da formação técnica. É efeito do prático-inerte que Santos (2006c) usa para explicar as heranças que processos sociais sempre legam e que se fazem presentes nas etapas futuras. Há, portanto, uma nova identidade ancorada numa história centenária, uma transição institucional que não acontece de forma automática, que precisa ser construída no dia a dia pelos gestores, pela comunidade acadêmica, pela comunidade externa e pelas representações da sociedade civil que com elas dialogam. É corrente nos estudos sobre política pública que a implementação de uma política não ocorre a partir da aprovação dos instrumentos legais que a normatizam; esta é uma etapa complexa com idas e vindas, conforme a ação e reação dos envolvidos na agenda (RUA, 2012).

Ortranto (2010), ao pesquisar sobre as primeiras ações de implantação dos Institutos Federais, já sinalizava para a importância de estudos e pesquisas futuras sobre estas instituições. A transformação em Instituto Federal carece de um movimento, de um debate, de reflexões, de decisões que possam guardar mais sintonia com uma questão que a todo instante precisamos responder: afinal, o que é um Instituto Federal? Qual o seu papel? Quais as suas possibilidades?

Uma ‘vigilância constante’ em relação aos resultados esperados e não esperados desta política pública. Como salienta a autora, o Instituto Federal

> [...] pode ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado [...] dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnico-administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais (ORTRANTO, 2010, p. 107).

A suposição desta tese apoia-se em duas referências oriundas de estudos sobre segregação. A primeira, advinda dos estudos de Kaztman (2001), em que o autor argumenta que a proximidade territorial e a utilização dos mesmos serviços em espaços, instituições e situações que pressupõem alguma igualdade resultam em certa interação entre os diferentes grupos sociais, gerando oportunidades definidas pelo autor como um positivo *efecto vecindario*. E a segunda, que as instituições de ensino públicas são os lugares ideais para estes encontros e trocas entre grupos (ANDRADE; MENDONÇA, 2010).

Sobressai, desta forma, a necessidade de problematização dos impactos de implementação desta política, principalmente aqueles que são percebidos em escala local e regional. É neste espaço, entendido como ambiente socialmente construído, que se pretende investigar o que uma ação pública pode provocar na comunidade, o quanto foi capaz ou não de resolver os problemas públicos que a provocaram e outros não previstos ou não identificados.

A definição do objeto de estudo da tese se deu em decorrência das experiências vivenciadas pela própria pesquisadora como servidora[10] do IFFluminense há trinta e três anos, e que, ao longo desse tempo, tem se debruçado sobre a educação profissional enquanto política

[10] Em breve relato, passo a destacar minha atuação no IFFluminense nos últimos 15 (quinze) anos: como Diretora de Extensão na época do CEFET Campos (constituída pelas unidades de Campos dos Goytacazes e Macaé) tive a oportunidade de participar na discussão, do ponto de vista conceitual e de gestão, sobre a extensão nas instituições federais de educação profissional, período em que também assumi a presidência do Fórum de Diretores de Extensão da Rede Federal; como Chefe de Gabinete da Direção Geral do *campus* Campos Centro, já como *campus* do IFFluminense, pude contribuir tanto localmente, na implantação das primeiras ações para constituição do IFFluminense, como também, nacionalmente, em Grupos de Trabalhos de apoio à Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC); e a partir de 2012, atuei na reitoria do IFFluminense, inicialmente como Chefe de Gabinete e depois como Diretora Executiva, em que exerci atribuições em grupo formado para implantação de *campus* da fase III da Expansão, e neste caso em especial, atuei na implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua, desde os primeiros movimentos em relação à Prefeitura Municipal para apresentação em diversas instâncias municipais do Instituto, na operacionalização para efetivação da doação do terreno (que ocorreu em fevereiro de 2012) em que se localizaria o *campus* e também do processo licitatório da obra (em 2012); posteriormente, com acompanhamento da obra e na realização da audiência pública (2013) no município para levantamento do perfil dos cursos técnicos a serem ofertados, na organização do concurso público (2014) para formação do quadro de pessoal do *campus*, no processo de capacitação (2014) dos professores e servidores técnico-administrativos realizado em parceria com professores da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro; no início das atividades letivas do *campus* (2015) e na implantação da Unidade de Ensino de Cordeiro vinculada ao *campus* de Santo Antônio de Pádua.

pública. A participação da autora na gestão da instituição nos possibilitou vivenciar algumas implantações de *campi*, em que se podem perceber as diferenças que conformaram cada uma. Contudo, há um aspecto comum a todas: o valor social de uma unidade federal de educação profissional, seja pela possibilidade de mobilidade social propiciada pela educação, seja pelo que significa de prestígio para aquela comunidade ou cidade, seja pela garantia de uma formação de qualidade, e também pela possibilidade de geração de emprego na própria instituição e na cidade, pela dinamização dos negócios ligados ao transporte, hospedagem e alimentação, dentre outros, decorrentes do fluxo de alunos de municípios diversos, bem como da chegada de docentes e servidores técnico-administrativos concursados e oriundos de outras localidades. Além disso, a cidade passa a contar com uma massa salarial de níveis mais elevados do que os correntes, utilizada para o consumo ou para algum investimento. A instituição passa a ser um ator público de poder e influência.

A familiaridade da pesquisadora com o objeto de estudo nos fez apoiar em Velho (1981), o qual argumenta que o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo não constitui um defeito ou imperfeição, pois a relação, seja ela familiar, seja exótica, sempre é "filtrada por determinado ponto de vista do observador", o que o autor chama de "objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa" (Ibid., p. 129).

Nesta tese, argumentamos que a educação profissional é uma modalidade imersa numa arena de disputa, na qual se tem uma concepção de educação, de formação, de cidadão, mas, ao mesmo tempo, há concepções econômicas que a tangenciam. Neste sentido, a autora apresenta-se sempre aportada numa concepção de educação profissional comprometida com a qualificação para o trabalho articulada a uma visão crítica, humanista e holística.

A presente tese está estruturada em 8 (oito) capítulos, sendo o primeiro a introdução e o último dedicado às considerações finais. O segundo capítulo traz uma rápida revisão sobre a política de expansão da Rede Federal, com destaque à dimensão territorial e aos seus critérios locacionais e, com base na lei de criação dos Institutos Federais, no documento referente à Lei Comentada (SILVA, 2009) e na publicação do MEC sobre Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008c), apresenta as características, princípios e diretrizes que alicerçaram a base desta institucionalidade. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico percorrido, com a caracterização da área de estudo, traz como resultado um panorama das teses sobre os Institutos Federais e a justificativa. No que se segue, são apresentados os referenciais teóricos escolhidos para fundamentar a tese, construídos a partir de três ideias centrais: a relação educação e desenvolvimento (quarto capítulo); a relação espaço, território e escola; e o conceito de efeito-

vizinhança como categoria analítica para estudar o impacto de um equipamento educacional sobre o território (quinto capítulo).

O sexto capítulo dedica-se aos resultados da pesquisa e às suas discussões. Nele apresentam-se as principais conclusões, os avanços alcançados na pesquisa em um nível mais analítico, as suas especificidades e os possíveis desdobramentos em termos investigativos e questionamentos que poderão surgir a partir dos resultados encontrados.

2 INSTITUTOS FEDERAIS: CONCEPÇÃO E EXPANSÃO

O processo de interiorização da educação profissional e tecnológica recebeu forte incremento na primeira década dos anos 2000, com o Programa de Expansão da Rede Federal e com a criação dos Institutos Federais. Nesta tese, ambos são tratados de forma conjunta por estarem intrinsecamente associados como uma política nacional de base territorial, o que não significa compreendê-los como um objeto uniforme, em função da existência de realidades desiguais entre as regiões de um país tão grande e plural como o Brasil.

Também temos que pensá-las na perspectiva do tempo, ou seja, não como uma política de resultados imediatos; o tempo, neste caso, é um elemento importante, uma vez que se impõe à educação pública o enfrentamento não apenas de questões conjunturais, mas estruturais. Historicamente, a educação profissional sempre foi uma modalidade imersa em uma arena de disputa, na qual se tem uma concepção de educação, de formação, de cidadão, mas, ao mesmo tempo, há concepções econômicas que a tangenciam e até mesmo, em diversos momentos, a determinam, por isso a necessária e permanente busca em se estabelecer uma relação entre educação e desenvolvimento dentro da perspectiva de políticas públicas, no que diz respeito aos direitos de acesso à saúde, à educação e à habitação.

O clássico dilema, que ainda persiste, sobre a importância das políticas públicas em educação é: deve-se investir em educação pois esse é um direito ou para atender às demandas por um desenvolvimento basicamente voltado aos interesses do capital? No contexto da expansão da Rede Federal, ainda estão presentes as ideias da teoria do capital humano, com o argumento da necessidade de qualificação para atender o apagão de mão de obra, uma retórica em favor do capitalismo, com o intuito de manter um exército de reserva de trabalhadores, assim como minimizar a falta de políticas públicas de emprego e renda.

O propósito deste capítulo é apresentar o contexto em que foram efetivadas a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais, sob uma visão normativa-histórica e, em seguida, apresentar essa tipologia institucional em seus principais aspectos identitários.

2.1 A dinâmica do processo de constituição dos institutos federais e da expansão da rede federal

Inicialmente, é importante destacar duas questões: primeiramente, o recorte temporal de 2003 a 2014, usado para analisar a expansão da Rede Federal e a constituição dos Institutos Federais. 2003, por se tratar do ano em que se iniciou o primeiro governo Lula, que priorizou a expansão das escolas técnicas federais, combinando a vontade presidencial com a *expertise* das escolas técnicas e CEFETs (IPEA, 2014); e o ano de 2014, quando se encerra o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. Em segundo lugar, a opção desta tese em delimitar a abordagem sobre a expansão da Rede Federal aos Institutos Federais. Vale lembrar que a Rede não é constituída apenas pelos Institutos, assim como a expansão promovida pelo governo federal, nesse período, não se restringiu aos IFs e à criação de seus *campi*[11].

A estrutura atual da Rede Federal, segundo Portaria MEC nº. 378, de 09 de maio de 2016, conta com:

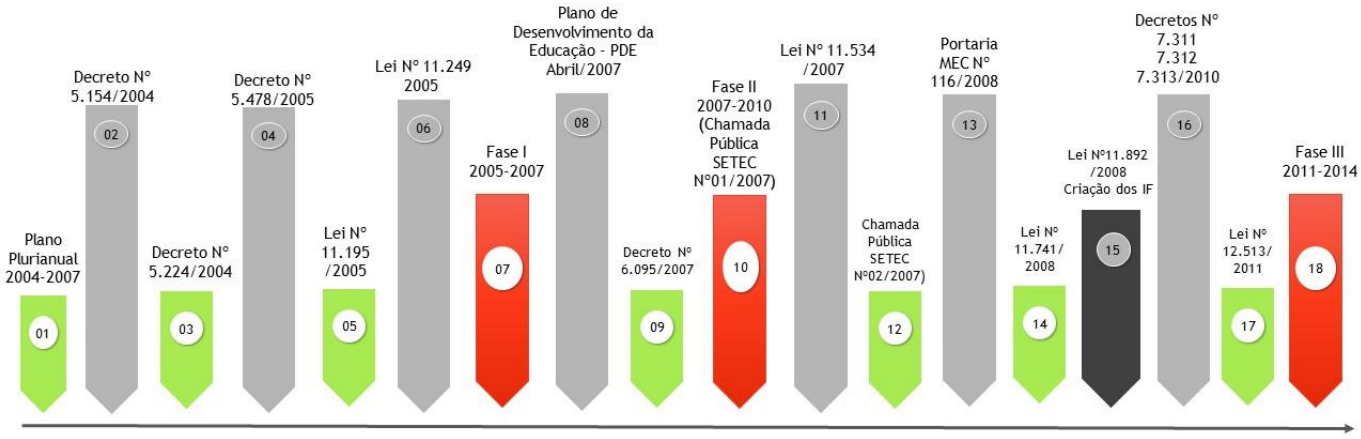
- 544 (quinhentos e quarenta e quatro) *campi* dos Institutos Federais.
- 92 (noventa e dois) *campi* avançados dos Institutos Federais.
- 05 (cinco) polos de inovação.
- 22 (vinte e duas) escolas vinculadas às Universidades Federais.
- 17 (dezessete) UNEDs vinculadas aos CEFET Celso Suckow da Fonseca (RJ) e ao de Minas Gerais.
- 14 (quatorze) *campi* vinculados ao Colégio Pedro II.
- 11 (onze) *campi* da UTFPR.

[11] Outras iniciativas também objetivaram a expansão da oferta: a) o Decreto nº. 6.301/2007, que instituiu o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância; b) o Decreto nº. 6.302/2007, que criou o Programa Brasil Profissionalizado, com a finalidade de apoiar financeiramente as iniciativas dos Governos Estaduais, do Distrito Federal e Municipais, voltados para o fomento/ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio; c) o "Acordo com o Sistema S", em 2008, do governo com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), mediante os quais essas instituições deveriam aplicar 2/3 dos recursos compulsoriamente recolhidos das folhas de pagamento dos trabalhadores, respectivamente da indústria e do comércio, à oferta gratuita de cursos técnicos e de qualificação profissional a pessoas de baixa renda; - d) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 pela Lei nº. 12.513, que, inicialmente, ampliou a oferta com o programa Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador, mas que, aos poucos, foram agregando outras ações, passando o Pronatec a ser apresentado como um conjunto de: - antigas ações (a própria expansão da Rede Federal, a Rede e-Tec Brasil, o Brasil Profissionalizado e o acordo de gratuidade com o Sistema S) e novas ações (a Bolsa Formação e o FIES técnico e empresa) (IPEA, 2014).

Optou-se, no entanto, pela tipologia dos Institutos Federais em função de suas finalidades, identidade e características. Justifica-se, assim, a escolha por essa abordagem.

Como base de apoio à abordagem normativa-histórica do Programa de Expansão, recorreu-se a documentos oficiais e legislações que foram fundantes, mesmo antes de seu início, da expansão e que legitimaram a política governamental de criação dos Institutos Federais. A Figura 1 apresenta uma linha do tempo com o conjunto desses documentos e leis, o que nos dá uma visão geral da complexidade que envolve a implementação de uma política pública.

Figura 1. Linha do tempo dos dispositivos legais fundantes do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais.



Fonte: Próprio autor.

A seguir, apresenta-se a sequência dos atos constantes na Figura 1, buscando dar ênfase aos elementos que serviram de base para o programa de expansão da Rede Federal e à forma como se foi constituindo a necessidade de se reorganizar as instituições federais de educação profissional, culminando com os Institutos Federais. Se a expansão tinha a função de aceleradora, os Institutos funcionavam como propulsores, ou seja, os que faziam avançar o movimento ativado pela expansão:

a) Plano Plurianual 2004-2007 **(1)** - a expansão "começou a dar os seus primeiros passos em 2003" (SANTOS, 2018, p. 114), na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula. No tópico 4, estava prevista uma nova política pública para a educação profissional, a qual incluía a revisão da legislação então vigente, com o objetivo de ampliar a oferta dessa modalidade educacional, que deveria se articular às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda. Nesse momento, já se apontava que

as desigualdades sociais tinham uma dimensão regional e que seu enfrentamento passaria por uma nova política de desenvolvimento regional e pelo fortalecimento do planejamento territorial no setor público;

b) revisão de legislações vigentes: a) Decreto nº. 5.154/2004 **(2),** que revogou o Decreto nº. 2.208/1997 e retomou a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional; b) Decreto nº. 5.224/2004 **(3),** que organizou os CEFETs e concedeu a eles autorização para atuarem em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação; c) Decreto nº. 5.478[12]/ 2005 **(4)** que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o PROEJA; d) Lei nº. 11.195/2005 **(5)**, considerada um marco histórico para a educação profissional e tecnológica, pois possibilitou a retomada da expansão da Rede Federal. A partir dessa Lei, o § 5º do Art. 3º da Lei nº. 8.948/1994 é modificado, passando a constar:

> A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005a, grifo nosso).

Para Santos (2018, p. 115),

> [...] a simples inserção da palavra *preferencialmente* abriu um flanco para a concretização da política de expansão da RFEPCT , ... e viria aumentar o raio de ação do governo federal no setor, tendo em vista que, a partir daí, poderia trazer para si a responsabilidade de criação de novas escolas públicas voltadas para a formação profissional em todo país.

Paralelamente, tramitou, no Congresso Nacional, projeto de lei para abertura de crédito suplementar em favor dos ministérios de Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação e Esportes, sendo aprovado por meio da Lei nº. 11.249, de 23 de dezembro de 2005 **(6)**. Vale mencionar a data da referida lei, que denota a urgência da tramitação, considerando que faltavam apenas 06 (seis) dias úteis para o encerramento do exercício fiscal. Com aprovação da dotação suplementar, a SETEC/MEC alocou recursos para a construção de novas unidades e reforma e/ou ampliação da infraestrutura física das unidades já existentes;

c) essas alterações legais permitiram o início da Fase I da Expansão da Rede **(7)**, período de 2005 a 2007, que previa a construção de 42[13] unidades, mas, com modificações ao

[12] Alterado posteriormente pelo Decreto nº. 5.840/2006.

[13] Distribuídas em 23 estados da seguinte forma: cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas federais e 33 unidades descentralizadas, vinculadas aos CEFETs.

longo da execução, foi para 64 novas escolas[14]. Os critérios para essa Fase focavam em unidades da federação que não tinham escola da Rede Federal[15], a fim de diminuir o desequilíbrio federativo, em regiões mais interioranas e nas periferias dos grandes centros urbanos. Ronaldo Coutinho Garcia cita a expansão como uma das iniciativas mais exitosas em termos de planejamento da ação governamental, "milimetricamente arquitetada para desenvolver as regiões mais pobres" (RUBIN, 2013, p. 103);

d) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 **(8)** – apresentava, dentre suas ações, a criação dos Institutos Federais, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. No mesmo dia do lançamento do PDE, foi publicado o Decreto nº. 6.095/2007 **(9)**, que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais. A expansão iniciou com as instituições federais ainda como CEFET, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais, o que tem relevância e impacto, pois a constituição dos Institutos Federais se deu com instituições de naturezas diversas e processos históricos diferentes;

> Nessa expansão ainda não havia a estrutura *multicampi*. Existia a escola sede e a escola UNED. Ocorre que o sistema estava desorganizado porque a sede ficava com todos os recursos, o que gerava até movimentos separatistas pelas UNEDs. Havia um movimento para que várias UNEDs virassem CEFETs, e os CEFETs querendo converter-se em Universidades Tecnológicas Federais (UTFs). O CEFET do Paraná conseguiu transformar-se em universidade, mas havia vários outros CEFETs (Campos, Química-RJ e os de Minas) já com projeto de lei para essa transformação em universidade. E o MEC sentiu essa pressão por mudança de institucionalidade, com CEFETs querendo virar UTFs; agrotécnica querendo virar CEFET; e a Universidade Tecnológica afastando-se dos cursos técnicos, numa tendência à elitização, reforçada pelos novos professores qualificados, com mestrado e doutorado. Entendemos que estávamos chegando à beira de um certo caos. E isso exigia que avançássemos rapidamente rumo a uma nova estruturação organizacional (IPEA, 2014).

e) fase II da Expansão da Rede Federal **(10)**, para o período de 2007 a 2010, vinculada diretamente ao conjunto de ações do PDE (BRASIL, 2007f). Com a Chamada Pública nº. 01, de 24 de abril de 2007, a SETEC/MEC previa a construção de 150 (cento e cinquenta) unidades. Sob o slogan *uma escola técnica em cada cidade-polo[16] do país*, a

[14] A implantação dessas 42 instituições, segundo os dados contidos no Plano de Expansão, implicava a criação de 74.136 novas vagas nos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia e na geração de 5.513 postos de trabalho, sendo que, desses, 2.110 cargos seriam destinados à função de professor.

[15] Como os estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal.

[16] Cidades-polo são cidades distantes das grandes capitais que se destacam dentre os demais núcleos urbanos menores e exercem grande influência em seu entorno. Elas, geralmente, possuem mais de 500 mil habitantes, mas, também, podem fazer parte desse conceito sítios urbanos com população menor. São consideradas verdadeiras capitais ou capitais regionais, segundo o IBGE.

definição das localidades que receberam as novas unidades orientou-se pelos seguintes critérios: - distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; - cobertura do maior número possível de mesorregiões; - sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; - interiorização da oferta pública de educação profissional; - redução dos fluxos migratórios (interior aos centros urbanos); - aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; e - identificação de potenciais parcerias.

Na chamada pública, a SETEC/MEC publicou a relação nominal das cidades-polos para que o poder municipal apresentasse propostas de ações de apoio à implantação das respectivas unidades de ensino, as chamadas contrapartidas (obrigatórias[17] ou complementares[18]). Após avaliação das propostas, foi elaborado um *ranking* com as pontuações atribuídas a cada município, estabelecendo a ordem segundo a qual as novas unidades da Rede Federal seriam implantadas[19];

f) lei nº. 11.534, de 25 de outubro de 2007 **(11)**, que criou 05 (cinco) Escolas Técnicas[20] e 03 (três) Agrotécnicas Federais[21];

g) chamada pública MEC/SETEC nº. 002, de 12 de dezembro de 2007 **(12)**, que estabeleceu a forma e as condições para recebimento de propostas para constituição dos Institutos Federais. A minuta da Lei de criação dos Institutos Federais já constava na referida chamada, como também o quantitativo de Institutos por unidade da federação;

h) portaria MEC nº. 116, de 31 de março de 2008 **(13)** – que divulgou o resultado da Chamada Pública MEC/SETEC nº. 002/2007, com a relação das propostas de integração das instituições federais, e que constaram no Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais;

i) lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008 **(14)**, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

[17] A contrapartida obrigatória constitui-se na doação, à União Federal ou à Instituição Federal de Educação Tecnológica por ela indicada, de área física destinada à implantação de unidade de educação profissional e tecnológica. O imóvel ou edificação teria que apresentar algumas características como: condições de interligação às redes públicas de abastecimento de água, eletrificação e telefonia; condições favoráveis de acesso pelos alunos e servidores, por meio de pavimentação das ruas que davam acesso ao imóvel, ou linhas regulares de transporte urbano ou rural, ou serviços públicos de transporte escolar (BRASIL, 2007d).

[18] As contrapartidas complementares são ações facilitadoras da implantação da unidade, financiadas com recursos próprios do município ou por doações de outros parceiros devidamente qualificados na proposta. Por exemplo, doação de equipamentos e mobiliários para atividades didático-pedagógicas, de veículos de passeio ou de transporte coletivo, de acervo bibliográfico; fornecimento de serviços de manutenção, conservação/limpeza e/ou segurança (BRASIL, 2007d).

[19] No caso do estado do Rio de Janeiro, os municípios contemplados foram: Angra dos Reis, Cabo Frio, Duque de Caxias, Itaperuna, Nova Friburgo, Petrópolis e Volta Redonda.

[20] Do Acre, do Amapá, de Mato Grosso do Sul, de Brasília e de Canoas, no Rio Grande do Sul.

[21] De Marabá (PA), de Nova Andradina (MS) e de São Raimundo das Mangabeiras (MA).

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica;

j) lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 **(15)**, que institui a Rede Federal e criou 38 (trinta e oito) Institutos Federais;

k) a fim de criar condições de assegurar autonomia aos Institutos Federais no tocante à questão de pessoal e orçamentária-financeira, o governo federal editou, em 22 de setembro de 2010, os Decretos nº. 7.311, nº. 7.312 e nº. 7.313 **(16)**. Os dois primeiros, observados os quantitativos de cargos de servidores técnico-administrativos em educação e de professor de educação básica, técnica e tecnológica de cada Instituto, garantiram autonomia para que os Institutos Federais realizassem concurso público para preenchimento de vagas, independentemente de prévia autorização dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. O terceiro tratou dos procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos Institutos;

l) lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011 **(17)**, que instituiu o PRONATEC. A proposta inicial do programa foi a ampliação da oferta de educação profissional por meio da Bolsa-Formação[22] Trabalhador e Estudante, no entanto, gradativamente, uma nova configuração foi dada ao Programa, que passou a integrar todas as ações referentes à ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica, com a coordenação direta da SETEC/MEC[23].

m) fase III da Expansão da Rede Federal **(18)**, que criou 208 (duzentas e oito) novas unidades, no período de 2011 a 2014, perfazendo um total de 562[24] (quinhentos e sessenta e duas) unidades (MEC, 2015b). Nessa etapa, priorizaram-se os municípios pertencentes aos Territórios da Cidadania[25] e as macrorregiões ainda não atendidas pelas

[22] A Bolsa-Formação tem como objetivo possibilitar o acesso a cursos presenciais, a serem realizados pela Rede Federal, por escolas estaduais de educação profissional e tecnológica e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem integrantes do Sistema S (IPEA, 2014).

[23] Instituições e atores envolvidos na execução do PRONATEC: Rede Federal, Serviço Nacional de Aprendizagem – Sistema S, Instituições de ensino superior e de ensino técnico habilitadas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), Rede Estadual de Escolas Técnicas, Redes Estaduais de Educação (ensino médio) e Ministérios demandantes (do Desenvolvimento Social, do Turismo, do Desenvolvimento Agrário, das Comunicações, da Justiça, da Cultura, da Previdência Social e Secretaria de Direitos Humanos) (IPEA, 2014).

[24] Região Norte, com 53 (cinquenta e três) unidades; Nordeste, com 194 (cento e noventa e quatro); Centro-Oeste, com 64 (sessenta e quatro); Sudeste, com 164 (cento e sessenta e quatro), e Sul com 105 (cento e cinco).

[25] Para identificação dos Territórios da Cidadania, foram definidos os seguintes critérios: a) conjunto de municípios com até 50 mil habitantes; b) densidade populacional menor que 80 habitantes/Km^2; c) menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); d) maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da Reforma Agrária; e) maior concentração de populações quilombolas e indígenas; f) maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF); g) maior número de municípios com baixo dinamismo econômico; h) maior organização social; i) pelo menos um território por estado da federação. Foram definidos 120 Territórios até 2010 (BRASIL, 2008d).

etapas anteriores, como critérios para implantação de novos *campi*. Ao fim de 2014, a expansão proporcionou um processo de interiorização da educação profissional com uma expressiva capilaridade dos *campi,* alcançando 135 (cento e trinta e cinco) mesorregiões brasileiras, de um total de 137[26].

Ainda nesse período, a fim de organizar os parâmetros e as normas para a Expansão dos Institutos Federais, a SETEC/MEC publicou a Portaria nº. 1.291, de 30 de dezembro de 2013, em que definiu que a expansão dos Institutos Federais ocorreria mediante a criação das seguintes unidades administrativas: *Campus*, *Campus* Avançado, Polo de Inovação, Polo de Educação a Distância e Centros de Referência para temáticas específicas.

A trajetória da expansão da Rede Federal opôs-se à lógica da localização concentrada e metropolizada da ocupação humana e econômica do território brasileiro e foi mais em direção às regiões interioranas e periféricas. Por isso, a criação de novos *campi* não é apenas uma decisão numérica; ela carrega uma intenção política, "uma visão desenvolvimentista fundada na diminuição das desigualdades regionais" (SANTOS, 2018, p. 119). Essas são unidades de compromisso com o território e com o desenvolvimento. O sentido da expansão revela-se, assim, também em outras formas:

a) expansão das funções institucionais: mesmo já desenvolvendo, de forma assistemática, projetos junto às populações vulneráveis, às prefeituras, às empresas locais, as instituições federais tiveram suas finalidades ampliadas com a criação dos Institutos Federais. A partir da relação educação, ciência e tecnologia, os Institutos, segundo a legislação, devem

> Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...]; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências [...]; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino [...]; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; [...] promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais [...] (BRASIL, 2008b).

Ainda no campo de atuação, os Institutos Federais passam a ser instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, com o objetivo de elevação de escolaridade dos trabalhadores. Certificadoras, pois têm a prerrogativa de oferecer

[26] Apenas as mesorregiões de Marília e Assis, no estado de São Paulo, não têm unidade da Rede Federal.

gratuitamente aos trabalhadores os processos de certificação de saberes adquiridos na experiência de vida e de trabalho dos trabalhadores jovens e adultos; e acreditadoras, por terem a autonomia de atribuir crédito a outras instituições de educação profissional poderem avaliar e certificar saberes laborais. Também reafirmam o compromisso com a formação de professores e com o desenvolvimento de ações para a melhoria da educação básica;

b) expansão das formas de acesso e permanência: aumento e democratização do ingresso na instituição pelas políticas de cotas (egresso de escola pública, renda e etnia), pela adoção do sorteio para processos seletivos de cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos, pela implantação da educação a distância como atividade regular, pela adesão ao ENEM e ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), pela instituição do Programa de Assistência Estudantil[27], pelo programa de mobilidade acadêmica e pela ampliação do atendimento aos portadores de necessidades educacionais específicas. Aqui se entende acesso não apenas pelas práticas para ingresso do estudante, mas, também, reafirma-se que um Instituto Federal tem, por detrás, um projeto político que defende o direito à educação, como princípio da igualdade de condições para todos, como prevê a Constituição; um lugar que forma pessoas que traçam suas vidas tendo como centro o trabalho e com o desafio perene de prepará-las para o exercício da "cidadania profissional". Há duas perspectivas para o acesso: uma, do ponto de vista do direito à oportunidade, à cidadania.; outra, do ponto de vista do capital, que tem a mão de obra como fator de produção e, nesse sentido, o acesso para o mercado[28];

c) expansão de ações de acompanhamento do desempenho do Instituto Federal: em relação à evasão, à retenção, à taxa de conclusão, aos alunos matriculados em relação à força de trabalho, ao percentual de vagas ofertadas em cada modalidade de ensino; implantação de programas e sistemas de gestão como o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), o Sistema de Registros de Preços do MEC (SRP), o

[27] Inicialmente, a Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apenas no âmbito da Secretaria de Educação Superior e, posteriormente, com o Decreto nº. 7.234/2010, passou a orientar as ações da Assistência Estudantil, voltadas para os estudantes dos Institutos Federais de Ensino Superior, alcançando, assim, os estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio dos Institutos Federais, uma vez que coexistem a oferta de dois níveis de ensino nessas instituições.

[28] O debate que envolve a questão do acesso para o mercado e para a cidadania ainda não está superado. O texto de Frigotto e Ciavatta (2003) "Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?" estimula a se pensar nesse debate. Os autores referem-se aos aspectos históricos para confirmar a tese de que o conceito de cidadania está mal colocado nos textos acadêmicos, e ainda argumentam que, no Brasil, está relacionada não aos direitos civis, mas aos direitos econômicos. Posicionam-se, também, em defesa das duas dimensões fundamentais na cidadania: a liberdade e a igualdade, na perspectiva da *polis* grega, ou seja, cidadania que resgata o indivíduo como parte do coletivo.

> Sistema Integrado de Gestão Acadêmica SIGA-EPT, o SISTEC. Em relação ao SISTEC, o objetivo era acompanhar os compromissos assumidos no Acordo de Metas[29] e, a partir dos dados aferidos no SISTEC, foi estabelecido o valor orçamentário para os investimentos de capital.

O processo de interiorização dos Institutos Federais foi um traço marcante na expansão, que permitiu o acesso de segmentos historicamente excluídos tanto da formação técnica como da formação superior. Os Censos da Educação Superior de 2003 e 2014 que apresentam os dados de matrícula da graduação presencial mostram que a evolução de matrículas nos CEFET/Institutos Federais, nesse período, no interior, foi de 531%, enquanto que, na capital, foi de 76%[30]. Essas instituições estão localizadas, em sua maior parte, em municípios fora das grandes cidades e dos centros urbanos: 64% dos *campi* da expansão ficam em cidades com até 100.000 habitantes, o que reforça a sua identidade com realidades marcadas por profunda desigualdade social e que vêm ao encontro da realidade de grande parte dos municípios brasileiros.

2.2 Aspectos identitários dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia

Na intenção de apresentar os aspectos identitários dos Institutos, adotamos o conceito de *eixo* para essa abordagem. A noção de *eixo* refere-se às características de uma peça concreta, típica de sustentação de movimento, que pressupõe a noção de giro[31]. A fim de fundamentar a construção desses eixos, foi-se buscar "os elementos da intimidade" dos Institutos Federais na Lei nº. 11.892/2008, no documento referente à Lei Comentada (SILVA, 2009) e na publicação do MEC sobre Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008c), retratados nas finalidades,

[29]Acordo de Metas e Compromissos, celebrado, em junho de 2010, entre os Institutos Federais, o MEC e a SETEC/MEC, para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais.

[30] O Censo da Educação Básica não apresenta dados de matrícula da educação profissional para a capital e para o interior.

[31] Segundo a professora Lucíola Machado "[...] a ideia de *eixo* associa-se à noção de linha central ou de maior importância em torno da qual se movimentam em rotação informações tecnológicas que guardam certa unidade e convergência. Analogicamente, [...] na mecânica, eixo pode ser uma peça alongada que serve para fazer um objeto movimentar-se sobre ele mesmo ou para articular-se com outras peças. Fala-se, também, de eixo do corpo de um animal para referir-se à coluna vertebral e às ruas que determinam o processo de circulação numa cidade" (MACHADO, 2010, p. 98).

características, princípios e diretrizes que alicerçaram a base dessa institucionalidade. Assim, foram definidos três eixos temáticos: Currículo, Território e Identidade Institucional, para apresentar os princípios identitários dos Institutos Federais.

2.2.1 Currículo

O Currículo constitui-se componente institucional determinante que distingue essas instituições. A proposta curricular transparece a concepção de educação profissional, em um debate que atravessa a história das instituições da Rede Federal, ou seja: por um lado, a defesa de uma educação de viés conservador, de estratificação social, no limite da formação de mão-de-obra e, por outro, uma de viés de superação da desigualdade, pautada numa concepção mais humanista.

A característica relevante e singular nesse desenho curricular refere-se à verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, que, segundo Quevedo (2016, p. 100), não deve ser sinônimo apenas da oferta de cursos de uma mesma área, em diferentes níveis e modalidades, mas, como a própria autora destacou, esse tipo de oferta é "condição para que a verticalidade aconteça e que a concepção de verticalização é ainda mais ampla".

Além disso, a distinção desse desenho curricular não pode ser também valorizada apenas pela otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão, apesar de serem condições facilitadoras na proposta pedagógica, mas, sobretudo, pelas possibilidades "de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar" (BRASIL, 2008c, p. 28). O que se conclui que a verticalização deve acontecer não apenas no ensino, mas na pesquisa e na extensão.

> [...] uma singular arquitetura curricular que compreende: a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e aprendizagem, que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular para que se possam traçar itinerários de formação; o necessário diálogo entre os sujeitos; [...] uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, entre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano (QUEVEDO, 2016, p. 136).

O eixo Currículo diz respeito ao movimento didático (metodológico) e pedagógico (ação) próprio dos Institutos Federais, com sua atuação em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior, com base em uma concepção de projeto pedagógico, cujos currículos se caracterizem pela flexibilidade e pelos itinerários formativos que contemplam os nexos possíveis entre diferentes campos do saber, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Com o objetivo de alargar o entendimento sobre o eixo Currículo, buscamos sua compreensão a partir de 03 (três) temas.

2.2.1.1 Formação técnica integrada ao ensino regular e à educação de jovens e adultos

Dentre os níveis e modalidades de educação profissional dos Institutos Federais, a formação de técnicos de nível médio apresenta uma particularidade determinante, considerando que ela representa mais do que uma opção ditada pelo mercado; é uma realidade que se traduz em imperativo para um expressivo número de jovens, submetidos ao processo de desenvolvimento nos países capitalistas periféricos e semiperiféricos, que precisam antecipar o ingresso no mercado de trabalho e participar da sobrevivência de suas famílias.

De acordo com o Artigo 7º da Lei nº. 11.892, dentre os objetivos dos Institutos, está ministrar a "educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos". Daqui se extraem duas prioridades explícitas na lei: a oferta de cursos técnicos na forma integrados ao ensino médio, destinados aos concluintes do ensino fundamental (pré-requisito de acesso já previsto nas diretrizes da educação nacional) e para aqueles da educação de jovens e adultos, resgatando, com isso, a educação de jovens e adultos e inserindo-a no âmbito da educação profissional e tecnológica.

> [...] este adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. A lei casa essa determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para

> esse público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº. 5.840/06, que institui o PROEJA (SILVA, 2009, p. 42).

A integração é uma questão que está no centro das mudanças advindas com os Institutos Federais, inclusive é uma prerrogativa legal que unifica as diversas representações, sejam elas ligadas diretamente às instituições da Rede Federal ou aquelas ligadas à academia; e que amplia a coesão em defesa da Rede Federal e, nela, o PROEJA. Muitas vezes, no debate sobre o programa, a discussão está centrada muito mais na questão do integrado do que na EJA em si, uma vez que o que se enfatizam não são os aspectos que demarcam aquele *lócus* como próprio de um determinado grupo social, mas a forma como se organiza o currículo.

O desafio colocado para as políticas de educação profissional, relativo ao ensino técnico integrado ao ensino médio, é o de um novo paradigma epistemológico e pedagógico que supere a mera sobreposição entre campos do conhecimento dos saberes e campos da profissionalização e invista na sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo, "somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica" (MEC, 2004, p. 8).

2.2.1.2 Educação superior na formação em educação profissional, na formação geral e na formação tecnológica

O lugar historicamente reconhecido pelo ensino técnico, agora fora ampliado com a atuação no ensino superior e na pós-graduação. Conforme inciso VI do Artigo 7º da Lei nº. 11.892, os Institutos Federais devem ofertar cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, principalmente para a educação básica e para a educação profissional; cursos de bacharelados e engenharias; cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), como parte da política do governo federal de expansão e interiorização da Educação Superior no país.

Nesse nível de ensino, fica evidenciada a prioridade dos Institutos Federais na oferta de cursos de formação de professores[32] para a educação básica (especialmente nas áreas de

[32] Desde a sua origem, a Rede Federal, de alguma forma, aproximou-se da questão da formação de formadores. Em tempos mais recentes, coube aos CEFETs, que reconheciam a carência de formar docentes em determinadas regiões do país, principalmente para áreas das Ciências (Física, Química, Biologia e Matemática); esse movimento se colocou mais visível e legitimado em 1999, quando os dispositivos legais reconheciam e remetiam à Rede

Ciências e Matemática) e para a educação profissional e tecnológica, bem como para programas especiais de formação pedagógica, quando, no texto da Lei, estabelece-se um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas. Não obstante, há dissensos entre os especialistas quanto ao lugar da formação de professores nos Institutos Federais. Embora essa não seja ainda uma ideia consensuada, a contribuição dos Institutos soma-se aos esforços das universidades para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à formação de professores no Brasil, que compreende, também, o professor da educação básica, técnica e tecnológica.

Quando se considera a história centenária dessas instituições, essa modalidade de educação [profissional], muito caracterizada pelo 'fazer', foi marcada pela ação de professores sem formação para o exercício da docência até os dias atuais. Isso já se constituía num problema para a formação do trabalhador, num período histórico em que o tipo de trabalho desenvolvido possuía características de predominância manual e artesanal, sem grande exigência científica e, atualmente, essa condição é ainda mais importante, haja vista as exigências impressas nos processos de trabalho diante dos avanços científicos e tecnológicos. A educação profissional e tecnológica demanda um profissional cuja formação precisa ser diferente da concepção da educação "bancária" denunciada por Paulo Freire, em que prevalecia a ação pautada na transmissão de conhecimentos e na habilidade meramente técnica, mas que se estruture em uma atitude de permanente indagação e de pesquisa, possibilitando uma aprendizagem criativa, reflexiva e autônoma.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional e, para isso, precisa estimular uma visão crítico-reflexiva, a fim de proporcionar meios aos professores de um pensamento autônomo. Essa característica da formação que privilegia a autoformação é indispensável para os professores da educação profissional e tecnológica, pois a formação para o trabalho exige reconhecer essa necessidade e ser proativo de modo a enfrentá-la.

2.2.1.3 Profissionalização

Na perspectiva da formação de professores, é indissociável a questão da profissionalização docente. Esses termos estão intimamente imbricados e se complementam na

Federal a atribuição de formar docentes para a área científica e tecnológica, como também estabelecia que a formação pedagógica/licenciatura era um dos requisitos para a atuação dos docentes do ensino técnico.

relação que perfaz todo o trabalho do professor. Nóvoa (Ibid.) sinaliza que é indispensável que a formação de professores tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Profissionalização é compreendida do ponto de vista do lugar do trabalhador, mas também do lugar desse sujeito na sociedade. Sendo assim, é importante definir sua esfera de ação e os parâmetros que lhe confiram a profissionalidade, ou seja, o que é específico da ação docente, quais os valores, conhecimentos e comportamentos que constituem a especificidade de ser professor, seu estar no mundo como trabalhador e a recusa veemente à ideia do sacerdócio, da ideologia da acomodação.

Para Nóvoa (Ibid., p. 23), "a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia". Em relação a esse aspecto, registra-se a Lei nº. 12.772/2012, que estruturou o Plano de Carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A questão da profissionalização docente é uma polêmica nas esferas educacionais em todo mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá para os docentes, o tema do profissionalismo está presente nas expressões dos próprios professores e de suas representações enquanto categoria.

Este item, portanto, articula-se com todo o movimento que os Institutos trazem de política de formação de professores, da maior identidade dos professores da educação profissional técnica e tecnológica e das condições de trabalho docente nesse modelo institucional, que requer uma atuação em vários níveis de ensino.

2.2.2 Território

O segundo eixo temático aborda a relação que os Institutos estabelecem com o território onde se situam. As políticas de expansão da Rede Federal e de criação dos Institutos Federais estão associadas à questão da territorialização, na perspectiva do desenvolvimento regional, por ser difícil mudar realidades sem que as políticas públicas cheguem às pessoas no seu espaço e a elas ofereçam um campo de possibilidades e escolhas. A política pública só se legitima quando chega ao cotidiano das pessoas. Lembrando a pedagogia freiriana, quando é capaz de transformar a vida das pessoas, mas com respeito às suas diferenças.

A reflexão que esse eixo enseja diz respeito à importância do território na concepção e na definição dos horizontes de atuação dessas instituições em favor de um desenvolvimento que seja propulsor da cidadania e da justiça social, em dimensão social e econômica. Isso implica a necessidade de reler o território, na perspectiva de compreendê-lo como "espaço habitado, expressão de processos, interações e relações sociais" (CRUZ, 2005, p. 7). Ao mesmo tempo em que é resultante das outras dimensões da realidade social, também surge como condição e causa de outros processos ou fenômenos (RIBEIRO, 1999 apud CRUZ, 2005).

Na questão da territorialidade dos Institutos Federais, também assume lugar de importância o fato de que essas instituições foram constituídas em uma rede[33] de escala nacional, pela referência ao conjunto de instituições federais que atuam na oferta de educação profissional e tecnológica vinculadas ao MEC. A partir dessa, no entanto, podem também emergir redes intra e inter-regionais e até mesmo em escalas meso e microrregionais ou em outras escalas específicas. Nessa perspectiva, o território, em rede, torna-se mais amplo que o local.

Existe um desafio que se impõe, de diálogo com o território, compreendido em sua diversidade social e cultural e em sua diferenciação produtiva, que precisa, como afirma Bacelar (2013), ser tratada como a grande potencialidade de que dispomos. É, pois, fundamental dialogar com as instâncias municipais e estaduais, com sindicatos, com os setores industriais e comerciais, com as representações oriundas da chamada produção elaborada, com os médios e pequenos empreendimentos e movimentos sociais, com organizações de bairro, com o trabalhador que sonha em ter acesso ao conhecimento, mas que nunca se percebeu com direito à escola.

Na condição de política pública, tem o compromisso de pensar o todo na condição de aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e, ainda, de estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento econômico setorial, ambiental, social e educacional), estabelecendo elos intersetoriais.

Dentro da perspectiva desse eixo, o desafio é a efetivação das políticas dos Institutos Federais nos 'novos espaços' não circunscritos por limites espaciais cartográficos, e, sim, pelas relações identitárias étnico-sócio-culturais, em relação às suas atribuições, à sua função, às possibilidades de poder atuar como agente privilegiado para o desenvolvimento territorial. A identidade dos Institutos Federais está intrinsecamente relacionada com esse compromisso e

[33] Ver Lei nº. 11.892, em seu Art. 1º.

desafio, que se faz presente, diuturnamente, na comunidade interna, no meio acadêmico e na própria sociedade. Na perspectiva desse eixo, podem-se desdobrar três temas.

2.2.2.1 Inserção socioprodutiva

Estabelecer políticas de trabalho que promovam um processo de sistemática reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do cumprimento da missão científica e social é um exercício primordial que deve fundamentar as ações dos Institutos Federais. A mediação não se limita a ajustar vocações e escolhas profissionais das pessoas às demandas do mercado de trabalho. Há muitas outras funções a serem exercidas quando a instituição assume seu papel de formação do ser humano, tendo como ponto nuclear o mundo do trabalho, em torno do qual orbitam o significado de desenvolvimento, das inovações tecnológicas, dos modelos de economia, da irradiação da cultura e das tecnologias sociais e ambientais.

Isso, sem dúvida, requer que os Institutos Federais avancem na perspectiva de democratizar o acesso a jovens e trabalhadores em relação aos seus cursos e aos espaços educacionais e culturais, principais meios de promoção da mobilidade social nas sociedades modernas. Em particular, daqueles que, em face das condições socioeconômicas, precisam antecipar o ingresso no mercado de trabalho ou nele se manter.

Tal perspectiva está associada aos objetivos dos Institutos definidos na Lei nº. 11.892, em especial naqueles itens que se referem ao estímulo às pesquisas aplicadas, para o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; às atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; e ao apoio aos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão (Art. 7°).

No âmbito da educação, se há forte pressão para adequar o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições, é também necessário entender que essa sobreadaptação não significa vitalidade, mas, sim, senilidade, pela perda da substância inventiva e criativa. Qualquer "inteligência" institucional que limita as possibilidades de compreensão e reflexão elimina o juízo crítico e as oportunidades de uma intervenção coerente e de uma visão de longo prazo. Nesse contexto, o papel das instituições de educação profissional reveste-se de maior

importância, pois deve promover, no futuro profissional, o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo que o cerca, regido pelos princípios de igualdade e solidariedade (MEC, 2004, p. 15), para que a experiência de trabalho desse profissional possa significar, também, a criação e a aprendizagem como parte integrante do cotidiano dos cidadãos (Ibid., p. 22).

2.2.2.2 Expansão e Interiorização

Os Institutos Federais e a capilaridade alcançada pela expansão da Rede Federal, com a oferta pública e gratuita em locais até então desprovidos dessa modalidade educacional, reduziram as desigualdades de oportunidades educacionais no território brasileiro. Das 488 (quatrocentos e oitenta e oito) novas unidades, 94% (noventa e quatro por cento) estão fora das capitais. Em um país heterogêneo, diversificado e desigual como o Brasil, como afirma Bacelar (2013), essa penetração da Rede em regiões interioranas pode contribuir, se articulada com outras políticas públicas, no longo prazo, para alterar esse quadro de desigualdades regionais. Essa natureza extensiva, no entanto, não significa que se está alcançando os segmentos populacionais mais excluídos; há muito a ser aprimorado nos instrumentos de seleção, considerando, principalmente, que parte desse segmento vem de uma trajetória de vida em que a escola se fez pouco presente.

2.2.2.3 Desenvolvimento

A relação entre educação e desenvolvimento, como vista no Capítulo 4 desta tese, traz sempre a discussão de qual educação para qual modelo de desenvolvimento. Fica sempre como uma "espada" sobre os gestores da educação pública quais caminhos tomar para vencer a desigualdade ou a quem as políticas educacionais devem favorecer. Essas perguntas e outras, nesse viés, são interessantes porque são perguntas "prenhas", uma vez que, dentro delas, sempre há possibilidade de virem outras. Perguntar sobre a relação entre educação e desenvolvimento pode fazer emergir outras questões como: de que desenvolvimento se está falando? Os Institutos Federais, como instituições federais e executores de uma política pública, posicionam-se em função dos interesses de quem? Como a coletividade se apropria do Instituto Federal? O que pensa o trabalhador? Quais são as impressões do mercado? Como fazer isso? Apenas formando

trabalhadores ou também discutindo um projeto de desenvolvimento e fomentando empreendimentos solidários e de médio e pequeno porte? No território de atuação do Instituto Federal, há uma naturalização do seu papel de agente do desenvolvimento local e regional? Qual é o papel que podem assumir na promoção do desenvolvimento regional?

Perguntar pode ensinar-nos a questionar de forma permanente tais indagações e, assim, por meio de aproximações sucessivas, fazer escolhas marcadas pelo compromisso de se colocar a favor de um desenvolvimento socioeconômico fundamentado no princípio da política pública, ou seja, voltado para a resposta a questões que fortaleçam a cidadania e promovam a justiça social.

Analisando a lei de criação dos Institutos Federais e o documento que tece comentários e reflexões sobre ela (SILVA, 2009), percebe-se que há uma concepção implícita de desenvolvimento que reforça a centralidade na inclusão, pois reúne elementos convergentes para a questão social e para o desenvolvimento humano. É, pois, uma aproximação dos autores que acreditam que o desenvolvimento deve estar ancorado na cidadania. Onde existe cidadania, as possibilidades de transformar crescimento em desenvolvimento são maiores.

Assim, a fala do ex-ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista à Empresa Brasileira de Comunicações, é a representação da singular concepção dos Institutos Federais e de sua expansão

> Nós vamos desinchar as regiões metropolitanas e fazer crescer, com qualidade, as cidades de 100 a 300 mil habitantes, de 100 a 500 mil habitantes, ou seja, nós vamos descentralizar o desenvolvimento, colaborando com os grandes centros, que vão-se beneficiar por essa fixação do jovem no interior do país. Nós temos que continuar esse processo, para que a juventude tenha a oportunidade, se não na sua cidade, próximo à sua cidade, sem ter que se deslocar para as capitais para ter acesso à educação profissional e à educação superior. Então, nós vamos melhorar a qualidade de vida nas nossas cidades, sobretudo nas grandes, ao descentralizar para as médias cidades os investimentos e os equipamentos educacionais (HADDAD, 2011).

Ao colocar em destaque a relação dos Institutos Federais com o desenvolvimento regional, algumas prerrogativas atribuídas por lei podem encorajar o debate. Nessa perspectiva, três aspectos se colocam:

a) é da competência dos Institutos atuar em iniciativas que concorram para a educação de qualidade e para a valorização do professor, como capacitação técnica e atualização pedagógica dos docentes das redes públicas de ensino; programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Para tanto, deve

estabelecer parcerias com as redes de ensino e com o poder público e organizações de classe para potencializar tais ações;

b) como instituição pública, os Institutos Federais devem ser agentes, promotores e participantes de ações multi-institucionais, planejadas e articuladas com outras políticas, a exemplo daquelas de cunho social, o que possibilita que essas instituições se coloquem diante de múltiplas alternativas ao desenvolvimento.

c) a autonomia institucional, que pressupõe o diálogo e a articulação com os diversos segmentos presentes no território. Santos (1996, p. 225), ao falar da nova universidade pautada na ciência pós-moderna, trata essa questão da autonomia institucional como algo a ser reivindicado pela própria academia. "A universidade não poderá promover a criação de comunidades interpretativas na sociedade se não as souber criar no seu interior". As verdadeiras comunidades universitárias devem eliminar as hierarquias entre professores, estudantes e funcionários, reflexo da sociedade de classes em que vivemos. Para o autor, elas devem congregar cidadãos e membros da comunidade acadêmica, de forma "a superar as usuais interações em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito" (Ibid., p. 224).

É evidente que os Institutos Federais não estão isentos de contradições e limites, no entanto não se pode deixar de reconhecer as suas possibilidades, a sua importância como uma política projetada na direção da construção de um país mais integrado e menos desigual territorialmente. Nesse sentido, é fundamental refletir em profundidade sobre o papel político dessas instituições, uma vez que o projeto institucional vai ao encontro do desenvolvimento que valoriza e fortalece a sustentabilidade da vida dos cidadãos em suas múltiplas relações e representações a respeito de sua efetiva participação e de seus direitos.

2.2.3 Identidade Institucional

O estabelecimento de uma identidade institucional constitui matriz complexa e requer exercício que ultrapassa a fronteira do que se evidencia nas atribuições mais diretas, alcançando escala axiológica. Isso implica tomar emprestadas formas de análises a favor da política, da história e da educação, uma vez que o que se coloca em destaque exige fecundidade em um exercício interpretativo minucioso, na busca de valores em trechos mais íntimos da Lei nº.

11.892, nas entrelinhas dos textos e contextos relacionados à criação dos Institutos Federais, na história da Rede Federal, na centralidade das pessoas e no sentido histórico e ontológico de trabalho.

Fazendo uma analogia ao conceito de *propriedade emergente* utilizado no campo das ciências biológicas, um Instituto Federal precisa ser compreendido a partir do que lhe é próprio e singular, sem negar o valor de seus elementos constituintes; não pode ser explicado pela soma das partes da matriz original, o que significa que um Instituto não é a soma das instituições que o formou, por isso o interesse dos pesquisadores em aprofundar esse modelo de institucionalidade, uma vez que é fundamental avançar nessa questão da identidade institucional, considerando que a identidade organizacional não é estável e nem fixa, mas social e historicamente construída, estando sujeita a contradições, revisão e mudanças (ALMEIDA, 2006).

Se, por um lado, a lei define as diretrizes, os princípios e a organicidade dos IFs, elementos que imprimem sua identidade institucional; por outro, é necessário que ela adquira materialidade e efetividade, ou seja, é preciso que a dinâmica institucional, as relações estabelecidas, a comunidade acadêmica, enfim, todos esses, desejem e comprometam-se a militar para alcançar os objetivos e as finalidades institucionais. É sabido que, muitas vezes, há entraves na própria burocracia institucional que fazem desconfigurar sua identidade. Daí a importância de se fazer, permanentemente, o exercício crítico a respeito dessas questões. Santos (1996) alerta para o perigo de os dirigentes das instituições de ensino limitarem-se a liderar inércias e, por isso, a importância de seus estatutos serem concebidos como "disposições transitórias".

Em seu sentido mais amplo, o DNA dos Institutos Federais revela-se em elementos singulares para sua definição identitária: que vai desde a estrutura organizacional, do modelo de gestão e da sua estrutura física, que devem trazer o espectro da educação emancipatória; à vinculação da pesquisa e da extensão em todos os níveis de ensino, sem esquecer da definição de seus processos de forma participativa e democrática, de modo a desenvolver o sentido do pertencimento naqueles que, direta e indiretamente, constroem a escola. Tudo isso remete à identidade institucional do IFs como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

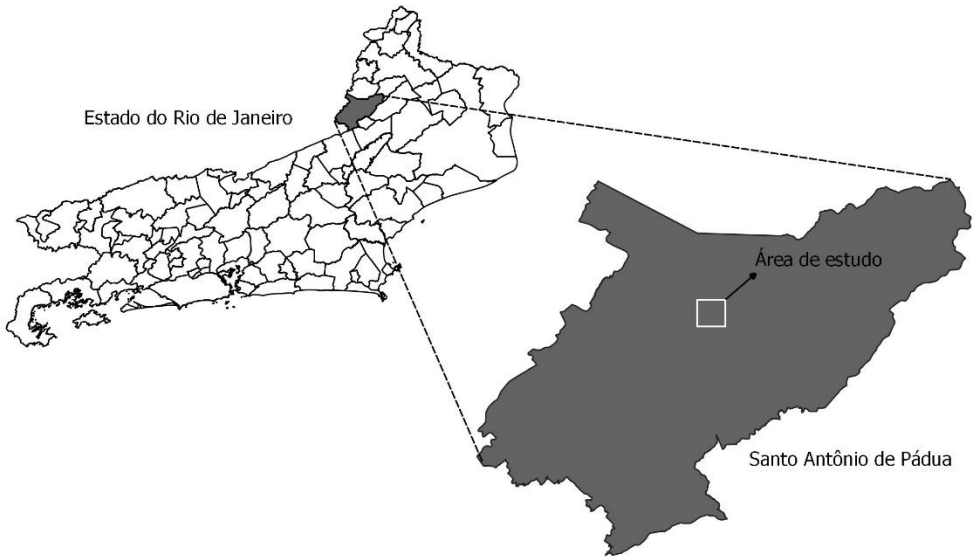
Neste item, a ideia é desenvolver o caminho que trilhamos no pensamento e na prática para o processo de apreensão da realidade. O objetivo é apresentar a metodologia explicitada nas decisões teóricas, fundamentais para dialogar com o objeto de estudo, o percurso de pesquisa utilizado para coleta dos dados, a pertinência desta investigação e a caracterização da área de estudo.

3.1 Caracterização da área de estudo

O município de Santo Antônio de Pádua está localizado na Região NOF do Rio de Janeiro (Figura 2), local considerado como o menos desenvolvido economicamente. Tendo como referência o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), a categoria emprego e renda (ano-base 2016) é a mais baixa da região; dos 13 (treze) municípios[34], apenas Itaperuna encontra-se na faixa de moderado desenvolvimento. Os outros 12 (doze) estão na faixa de baixo desenvolvimento.

[34] Além de Santo Antônio de Pádua, a Região NOF é formada por Miracema, Porciúncula, Varre-Sai, Natividade, Cambuci, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Laje do Muriaé, Itaperuna, Itaocara, Aperibé e São José de Ubá.

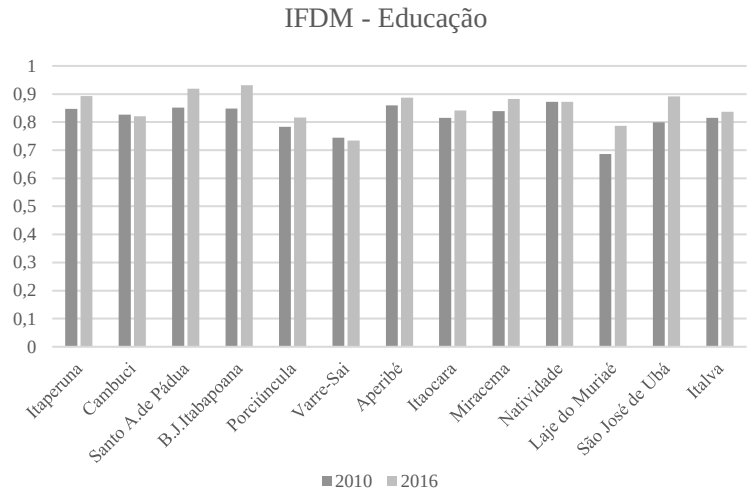
Figura 2. Localização da área de estudo.

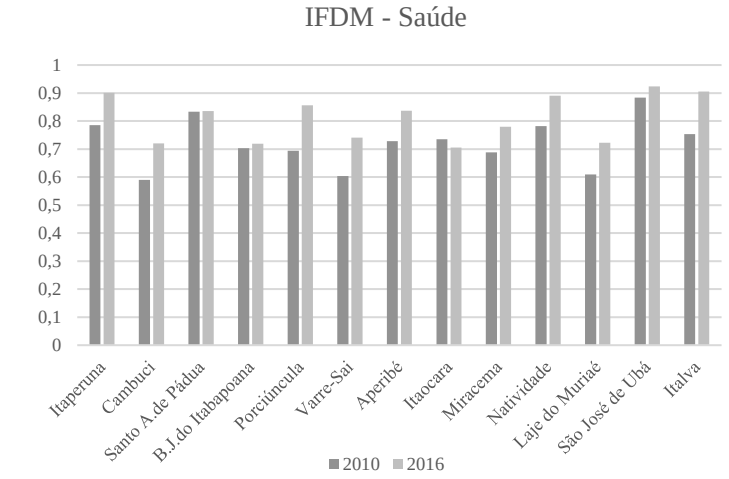


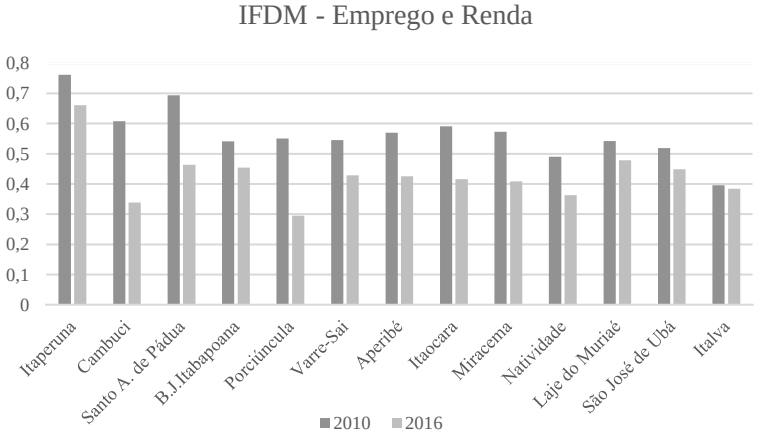
Fonte: Próprio autor.

Se compararmos o período 2016-2010, observa-se, na Figura 3, que todos os municípios do NOF diminuíram seus respectivos desempenhos no IFDM, nas categorias emprego e renda. Já o IFDM, para o mesmo período, nas categorias educação e saúde, apresentou um melhor desempenho entre os municípios da região, com poucas exceções, em que o índice permaneceu na mesma faixa, o que demonstra que os esforços despendidos nessas áreas têm gerado alguns resultados positivos, ao mesmo tempo em que se vislumbra um contexto em que as variáveis da área econômica (emprego e renda) têm uma trajetória inversa de variáveis da área social.

Figura 3. Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal da Região Noroeste Fluminense nos indicadores Emprego e Renda, Educação e Saúde – 2010/2016.







Fonte: Próprio autor.

No caso da rede de educação municipal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[35] para o ensino fundamental dá uma indicação do desempenho e, também, do desafio a ser enfrentado pelo poder municipal. No caso do município de Santo Antônio de Pádua (Tabela 1), a rede municipal conseguiu atingir a meta do IDEB nas edições 2015 e 2017[36], para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, manteve a meta em 2015, ficando abaixo em 2017. Para se ter uma dimensão desses resultados, na edição 2015, dentre os municípios do ERJ, 7 (sete) ficaram adimplentes com as metas; 74 (setenta e quatro), abaixo delas; e 11 (onze), sem nota. Na edição 2017, nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 07 (sete) municípios atingiram as metas predeterminadas, enquanto 78 (setenta e oito) não as cumpriram e 07 (sete) não tiveram resultado assinalado. Essa diferença no IDEB, para os dois segmentos segue a tendência, de forma geral, que se observa no ERJ e no país, em que os anos iniciais são a etapa mais bem avaliada. Já nos anos finais, é mais frequente a culminância dos efeitos de uma série de insuficiências ocorridas na aprendizagem do estudante em anos anteriores.

Tabela 1: Metas projetadas e observadas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental na rede municipal de Santo Antônio de Pádua – 2015 e 2017.

Ano	4ª série e 5ºano		8ª série e 9º ano	
	Meta Projetada	Ideb Observado	Meta Projetada	Ideb Observado
2015	6,1	6,1	5,3	5,3
2017	6,1	6,1	5,5	4,8

Fonte: Tribunal de Contas do ERJ (TCE/RJ), 2018.

Do ensino fundamental para o ensino médio, a maior parte dos municípios brasileiros tem o desafio de melhorar o fluxo escolar, em que se verificam históricos de alta retenção e taxas elevadas de distorção idade-série. No bojo da discussão sobre os impactos de equipamentos educacionais, os estudos realizados por Neves (2015) em municípios do interior do Maranhão demonstraram que as notas do IDEB no ensino fundamental tiveram um efeito positivo após a implantação de *campus* do IF. Com base em modelos econométricos, Oliveira (2018) avaliou o impacto nos indicadores educacionais IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos municípios brasileiros que receberam *campi* de Instituto Federal no período de 2007 a 2013, e encontrou resultados positivos na melhora desses indicadores, sendo que esse

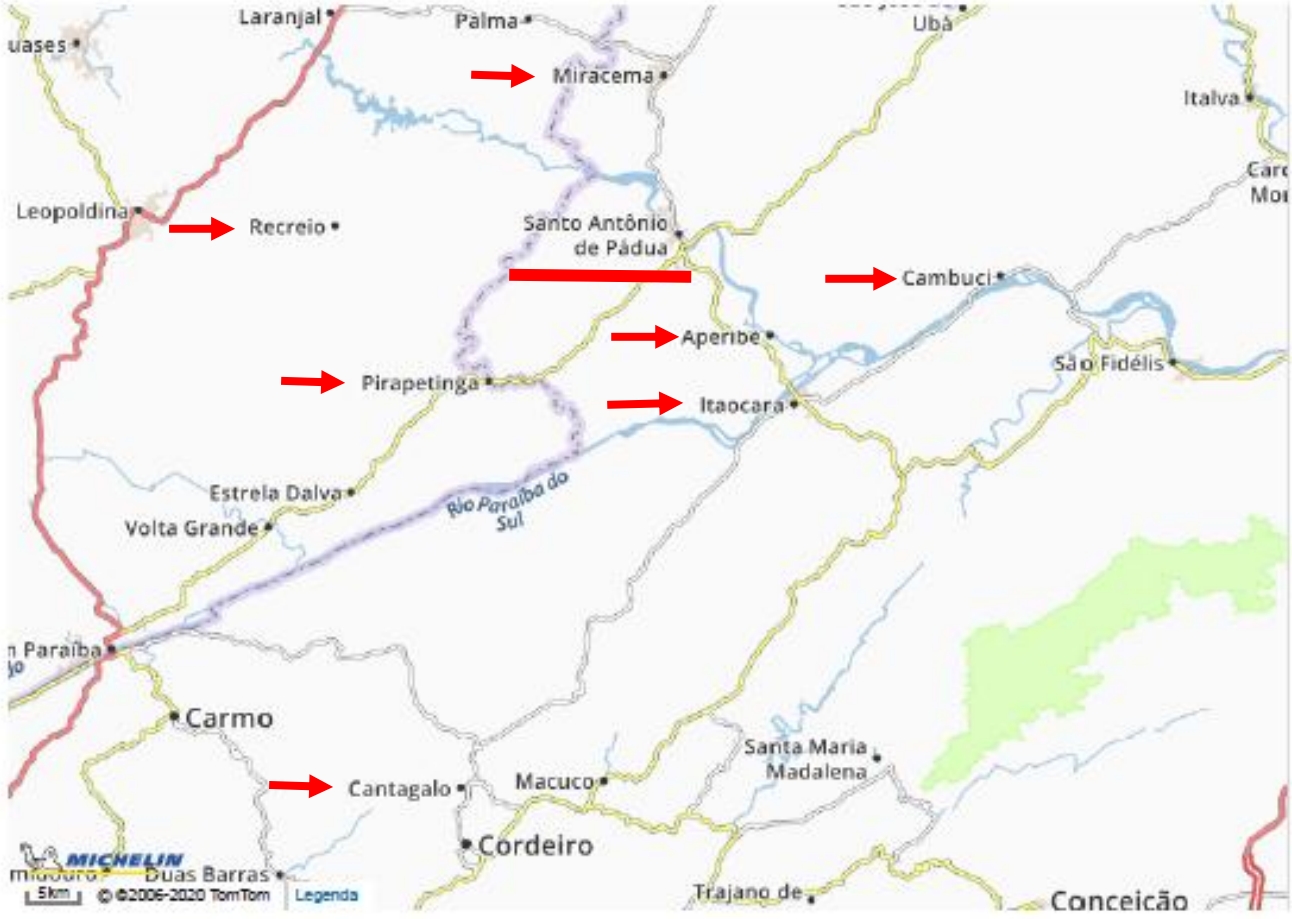
[35] O IDEB é calculado a cada dois anos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para sua composição, são considerados os dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, as médias de desempenho dos estudantes na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os índices de fluxo escolar.

[36] Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

impacto, segundo o autor, é superior nos outros municípios dentro da microrregião, em relação aos próprios municípios em que o Instituto Federal foi instalado.

Em relação às fronteiras geográficas, Santo Antônio de Pádua tem, ao Norte, o município de Miracema; ao Sul, Cantagalo; ao Leste, Cambuci, Aperibé e Itaocara; e, ao Oeste, os municípios mineiros de Pirapetinga e Recreio (Figura 4). Os acessos viários são as rodovias estaduais RJ-186 (Pirapetinga-Pádua), RJ-116 (Niterói-Miracema) e RJ-196 (Pádua-Monte Alegre).

Figura 4. Municípios que fazem fronteira com Santo Antônio de Pádua.



Fonte: www.viamichelin.pt.

A população estimada[37] de Pádua, como é comumente conhecido, é de 42.594 habitantes (Censo IBGE, 2010), distribuída entre 9 (nove) distritos. Na Região NOF, é o segundo

[37] Segundo dados do IBGE Cidades.

município com maior população, atrás apenas de Itaperuna (95.841 habitantes), que é o principal centro regional, nas áreas de vestuário, laticínio e metalmecânica (CRUZ, 2003), exercendo influência sobre parte do NOF, em função da sua evolução histórica e, também, da rede viária implantada, que possibilita sua ligação com os demais municípios da Região e com outras partes do ERJ. O município de Santo Antônio de Pádua destaca-se por suas atividades econômicas principais, que são a pecuária de leite e corte, e as atividades de extração[38] e beneficiamento de rochas ornamentais, sendo considerado, nessa última atividade, o maior polo do ERJ (AGÊNCIA DA BACIA DO RIO PARAÍBA DO SUL, 2013).

Segundo Peiter, Carrisso e Pires (2011), as micro e pequenas empresas vinculadas às atividades de extração de rochas ornamentais são as maiores responsáveis pela geração de empregos no município. No entanto, é um setor que ainda apresenta baixos níveis tecnológicos, mas que vêm sendo superados por meio de parcerias com as instituições de ensino, como foram os projetos desenvolvidos, ambos com o IFFluminense, no final dos anos 1990, com apoio do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)[39] e outro em 2011, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)[40]. É importante destacar que os esforços para desenvolver este setor vêm sendo feitos, principalmente, por parte do Estado, haja vista as parcerias com instituições de educação e órgãos de fomento.

Siqueira (2015) relativiza o adjetivo 'estagnação' atribuído à Região NOF, argumentando, com base na experiência do Projeto Managé[41], que há vínculos regionais com municípios vizinhos para além dos limites administrativos, a partir da identificação da 'Região de Identidade de São Tomé'[42]. Esses vínculos também se fazem presentes na região em outros arranjos, como o identificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2016) por arranjo populacional[43], formado pelos municípios de Santo Antônio de

[38] As atividades de extração mineral das rochas ornamentais na Região de Santo Antônio de Pádua provavelmente tiveram seu início nos anos de 1960, quando alguns pequenos produtores rurais começaram a usar uma pedra facilmente 'desplacável' para revestir o piso de currais. Ao final da década de 1970 e início de 1980, moradores locais começaram a empregá-la na construção civil, em substituição a alguns produtos similares mais caros. A partir daí, as pedras começaram a ser comercializadas (PEITER; CARRISSO; PIRES, 2011).

[39] Nesse projeto, foi desenvolvido, para um consórcio de empresários, um conjunto de equipamentos que permitiram a proposição de um novo layout e um novo arranjo físico para a descarga dos blocos retirados das jazidas e para a movimentação para o beneficiamento nas serrarias (RIBEIRO, 2017).

[40] Nesse projeto, foi desenvolvido um britador móvel com capacidade de processar os resíduos, tanto do processo de extração da matéria-prima como do beneficiamento/corte das pedras, atendendo-se às características técnicas das rochas da região e visando produzir materiais para a pavimentação de estradas vicinais da região (NETO; SILVESTRE, 2013).

[41] Coordenado pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

[42] Formado por municípios mineiros (n=32), capixabas (n=10) e fluminenses (n=10), sendo esses da Região NOF.

[43] De acordo com as faixas de intensidade de integração do município com o arranjo populacional, o índice do município de Santo Antônio de Pádua é de 0,05 (baixo) e o de Pirapetinga é de 0,21 (alto).

Pádua/RJ e Pirapetinga/MG, que se define como um agrupamento de 02 (dois) ou mais municípios em que há uma forte integração populacional devido aos movimentos pendulares para trabalho ou estudo, ou seja, existência de relacionamentos diários por grande parte da população.

A leitura histórica da formação socioespacial da Região NOF é importante para entender esses vínculos que expressam uma maior identificação da região, em termos produtivos, à Zona da Mata Mineira e ao Sul do Espírito Santo (CRUZ, 2003, p.90). As terras hoje reconhecidas territorialmente como Região NOF pertenciam aos índios Coroado, Coropó e Puri. O contexto social entre os índios Puri e os fazendeiros, no século XIX, marcou uma "identidade regional objetiva", numa determinada área espacial e época, que extrapola a fronteira da Região NOF e se transfigura aproximadamente com a "grande região" citada por Cruz (Ibid.) – desde o litoral, abrangendo partes do território do Estado do Espírito Santo e do Estado de Minas Gerais (MARINHO, 2017), representação compreendida como 'espacialidade diferencial', em que as práticas sociais representam confusamente multiescalas de tamanhos não semelhantes (LACOSTE, 2010, p. 47).

Nesta perspectiva, também é possível identificar um ambiente mais coeso entre os municípios integrantes da Região NOF. Esta característica regional guarda sintonia com o processo histórico, neste caso, com o movimento de luta pela emancipação em relação à Região NF[44]. O movimento de reinvindicação regionalista ganhou força em função de os grupos políticos e a sociedade civil do NOF não se sentirem representados pelos interlocutores que falavam em nome da antiga Região NF, principalmente em relação a Campos dos Goytacazes, que monopolizava a atenção e os recursos da iniciativa privada e dos governos estadual e federal (CRUZ, 2003).

Em busca da emancipação, foram criadas formas próprias de organização, com a construção de um discurso e uma pauta próprios, sustentados na identidade territorial do NOF (Ibid.), mas que não foram suficientes para superar a periferização do NOF em relação ao NF e ao município de Campos dos Goytacazes (MARAFON; RIBEIRO, 2012). O discurso político ressaltando a pobreza do NOF perdurou nas décadas seguintes:

> [...] 'a região mais pobre do estado do Rio de Janeiro' esta era uma expressão utilizada especialmente pelos secretários de agricultura reunidos no âmbito do CRESMA[45] para legitimarem seus poderes de barganha junto aos outros órgãos como forma de justificar a implantação de projetos de desenvolvimento (HELIODORA, 2009, p. 53).

[44] A Região NOF foi criada em 1987, pelo desmembramento da Região NF no Governo Moreira Franco (https://docplayer.com.br/110711930-Avaliacao-ambiental-integrada-aai-das-bacias-dos-rios-muriae-pomba-piabanha-paraibuna-e-preto-afluentes-do-rio-paraiba-do-sul.html).

[45] Conselho Regional de Secretarios Municipais de Agricultura do Noroeste Fluminense (CRESMA).

Também em concordância está Cruz (2007) ao falar de uma segmentação territorial no interior das duas regiões: de um lado, os municípios 'ricos', em decorrência das rendas petrolíferas; e de outro, os municípios 'pobres', sem essas rendas e penalizados pela herança histórica agravada pela polarização dos 'ricos'. O autor descreve os municípios 'pobres' (todos da Região NOF), com herança socioeconômica problemática e sem capacidade de fomento do desenvolvimento; e os municípios 'ricos'[46] da Região NF, com herança socioeconômica problemática, mas com capacidade própria de fomento do desenvolvimento, a partir das receitas de *royalties*, que se constituem como um ativo volátil, por estar atrelado ao mercado internacional, bem como por ser uma receita baseada em um recurso não-renovável.

Essa segmentação tem repercussões importantes frente aos investimentos previstos para o ERJ, diferenciando os municípios em relação à sua capacidade de atração e de interlocução com relação aos investimentos voltados para o crescimento econômico. Dados que mostram este pouco fôlego em relação ao NOF são apresentados pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) quando da divulgação do valor de investimento previsto para o ERJ[47] para o período de 2014-2016, em que à Região NOF couberam 0,02% do valor total do investimento previsto (para infraestrutura) enquanto que, para o NF, foram previstos 0,4% do total (para transporte/logística e para implantação de empresas na área de energia elétrica e construção naval).

Com esses resultados, reforça-se a dependência dos municípios do NOF em relação às transferências da União[48] e do Estado[49], o que não significa uma situação atípica para uma grande parte dos municípios brasileiros. Neste caso, o NOF é a região do ERJ mais dependente dessas transferências. Por exemplo, a dependência do município de Santo Antônio de Pádua em relação às transferências de recursos é de 71,7% do total da receita do município em 2016, e, se considerar as receitas de royalties[50], o percentual sobe para 77,6% (TCE, 2017).

Procuramos, ao apresentar o município de Santo Antônio de Pádua, escapar de uma caracterização mais tradicional, cujo enfoque se dá de forma mais enfática sobre as estatísticas. Tentou-se ressaltar como as questões pretéritas e até mesmo os conflitos e disputas foram dando forma ao contexto socioespacial e seus impactos na baixa dinâmica socioeconômica. Aqui já

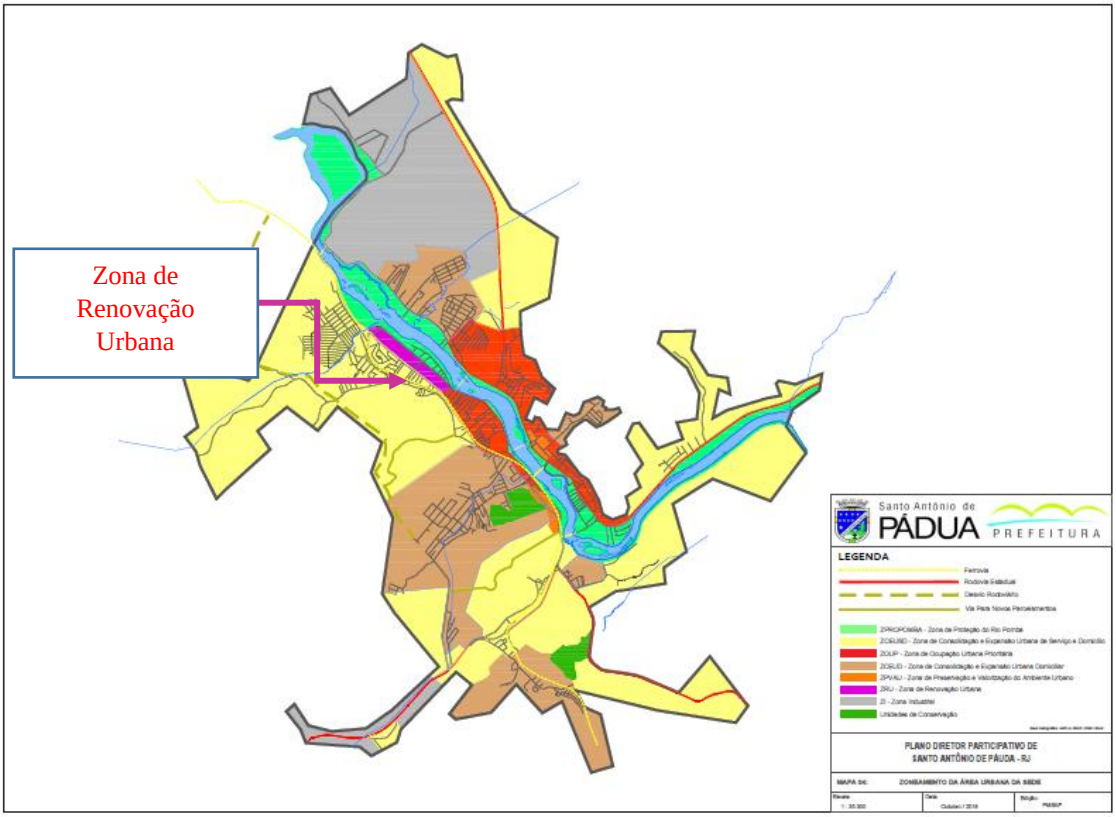
[46] Campos dos Goytacazes, São João da Barra, Macaé, Quissamã e Carapebus.
[47] Valor total previsto para o ERJ é de 235,6 bilhões de reais (FIRJAN, 2014).
[48] Como Fundo de Participação Municipal, Fundo de Exportação, entre outros.
[49] Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores, entre outros.
[50] Todos os municípios do NOF recebem receita de royalties pelo critério de serem municípios localizados na Zona Limítrofe à Zona de Produção Principal, isto é, fazem fronteira ou estão localizados numa mesma área geoeconômica com alguns municípios da Zona de Produção Principal.

foi um bom exemplo para o que vamos mais adiante abordar sobre os conceitos de espaço e território.

3.1.1 O *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense

A área onde foi implantado o *campus* Santo Antônio de Pádua, em 2015, está localizada na Zona de Renovação Urbana (ZRU), segundo Plano Diretor do Município (SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2018). A ZRU (Figura 5) compreende a área de domínio público municipal onde funcionava a antiga pista de pouso, bem como os terrenos voltados para as vias que o delimitam, que não estão na Zona de Proteção do Rio Pomba, por isso a origem do nome do bairro (Aeroporto). Uma das diretrizes para a ZRU é consolidar uma nova centralidade na área urbana da Sede: trata-se de uma área em que já foram instalados equipamentos institucionais diversos, e que se pretende estimular e consolidar.

Figura 5. Zoneamento da área urbana da Sede do município de Santo Antônio de Pádua .



Fonte: SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, 2018.

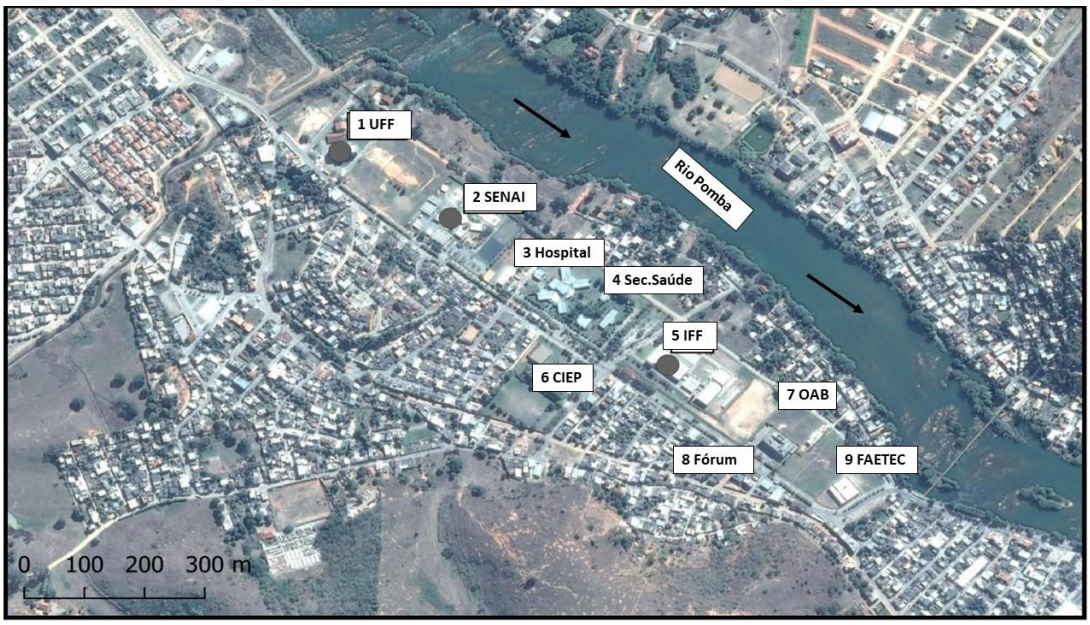
A passagem do rio Pomba pelo município (Figura 6) não representa apenas um elemento natural, mas um condicionante natural, um divisor social do território paduense. A ocupação urbana originária do município deu-se à margem esquerda do rio, com a presença, inicialmente, de uma maior rede de serviços públicos e privados e com moradias de padrão mais elevado de infraestrutura. À margem direita, a realidade é bastante diferente, marcada, sobretudo, pela maciça presença de população com menor poder aquisitivo e domicílios mais precários.

Na ZRU, já haviam sido instalados, antes de 2015, equipamentos institucionais (Figura 6) como CIEP-Escola Municipal Deputado Armindo Marcílio Doutel de Andrade; a unidade do Serviço Social da Indústria (SESI); o Fórum que, em 2010, foi transferido do Centro para o bairro Aeroporto; o Hospital Municipal Hélio Montezano de Oliveira; a Secretaria Municipal de Saúde; o Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, vinculado à UFF[51], com sua nova sede implantada em 2009, por ocasião do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Depois de 2015, foram instalados a Casa do Advogado da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2018, e a unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, que já tinha uma unidade em outro bairro e mudou-se para nova sede em 2019.

O *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense (Figura 7) foi oriunda do plano de expansão da Rede Federal para o quadriênio 2011-2014 (fase III da expansão), o qual propôs a criação de 208 novas unidades para esse período (MEC, 2015b), com objetivos de erradicação da pobreza e de redução das desigualdades sociais e territoriais.

[51] A UFF iniciou suas atividades no município de Santo Antônio de Pádua, em 1985 no Colégio de Pádua, no Centro.

Figura 6. Localização do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense.



Fonte: www.google.com.br/*hearth*. Acesso em 28 jul.2020.

Figura 7. Imagem aérea do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense.

Fonte: www.google.com.br/hearth. Acesso em: 28 jul.2020,

Na proposta de novos *campi*, o Governo Federal, via MEC, foi responsável pelos investimentos em obras de construção, aquisição de equipamentos, mobiliários e acervo

bibliográfico para as atividades administrativas e didático-pedagógicas; pela seleção e contratação de pessoal; e pela alocação de recursos financeiros destinados à gestão e à manutenção dos *campi*. Como contrapartida obrigatória, o poder municipal doou[52] ao IFFluminense o terreno destinado à construção da unidade.

O *campus* iniciou[53] suas atividades em fevereiro de 2015, com 80[54] alunos[55] matriculados nos cursos técnicos integrados em Automação Industrial, em Administração e em Edificações, com a conclusão em 2017. Ainda nesse ano, o *campus* estendeu-se ao município de Cordeiro[56], localizado na vizinha Mesorregião Centro-Sul Fluminense, por meio da Unidade de Formação de Cordeiro[57], com os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Torneiro Mecânico e Soldador e Técnico em Mecânica, ambos com 50 alunos. Importante ressaltar que a decisão dos cursos ofertados cabe ao *campus* após realização das audiências públicas com a comunidade interna e externa.

Em 2019, o *campus* contava com 32 (trinta e dois) docentes, 31 (trinta e um) técnico-administrativos e 612 (seiscentos e doze) alunos matriculados. Na Tabela 2, constam os cursos ofertados, nesse ano, no *campus*, com os respectivos números de alunos matriculados em 2019/1º.

---

[52] O prefeito José Renato Fonseca Padilha (gestão 2009-2012) fez doação de um terreno medindo 45.838,02 m², situado na Avenida João Jasbick, S/Nº., Bairro Aeroporto, distrito-sede, em 29 de fevereiro de 2012, para o IFFluminense, representado pelo reitor Luiz Augusto Caldas Pereira, conforme consta em registro no Cartório do 1º Ofício de Justiça de Santo Antônio de Pádua. No ato de registro da doação do terreno, ficou acertado, entre as partes, que as obras deveriam ser iniciadas em até 18 meses e concluídas em, no máximo, 36 meses a partir da doação, sob pena de reversão ao doador, caso não cumprisse esse prazo. A obra foi concluída dentro do prazo, ficando o *campus* com uma área construída de 5.400 m² contando com área de biblioteca, ginásio coberto, auditório, área de convivência, bloco administrativo, laboratórios e 12 salas de aulas (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018).

[53] O *campus* Santo Antônio de Pádua teve sua autorização para funcionamento por meio da Portaria MEC nº. 27 de 21 de janeiro de 2015, mas, desde o ano de 2014, as atividades pedagógicas e administrativas para a implantação do *campus* foram iniciadas, como a realização do concurso público para a formação do quadro de pessoal do *campus*, a capacitação dos servidores, a elaboração dos primeiros cursos que seriam ofertados e a preparação do primeiro edital para o ingresso de estudantes.

[54] Desses, 71 alunos tiveram sua conclusão em 2017.

[55] De acordo com Edital IFFluminense nº. 150 de 13 de outubro de 2014, foram 315 inscritos para 80 vagas.

[56] Município com 20.430 habitantes e distante 265 km de Santo Antônio de Pádua.

[57] A Portaria MEC nº. 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabeleceu os parâmetros e as normas para a expansão territorial dos Institutos Federais; dentre esses, há a possibilidade de se constituir *campus* avançado vinculado a um *campus*, ou, em caráter excepcional, à Reitoria, destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas às áreas temáticas, prioritariamente, pela oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. Nesse caso, a Unidade de Formação de Cordeiro encontra-se vinculada ao c*ampus* Santo Antônio de Pádua, com suas atividades realizadas em imóvel da Prefeitura, por meio da assinatura de termo de cessão do ERJ de imóvel localizado no Parque de Exposições Raul Veiga.

Tabela 2: Cursos ofertados e número de alunos matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense – 2019.

Modalidade		Cursos	Nº. de alunos
Formação Inicial e Continuada[1]		Auxiliar de Eletricista de Baixa Tensão	36
		Auxiliar de Gestão Financeira	31
		Auxiliar de Administração	19
		Auxiliar Financeiro	28
		Espanhol Aplicado a Serviços Turísticos	47
Sub-total (1)			161
Técnico	Integrado[2]	Automação Industrial	86
		Administração	89
		Edificações	113
	PROEJA[3]	Logística	21
	Concomitante[4]	Automação Industrial	70
		Edificações	65
	Subsequente[5]	Segurança do Trabalho EAD	07
Sub-total (2)			451
TOTAL			612

Fonte: Próprio autor a partir de dados fornecidos, por e-mail, pela Direção Geral do *campus* (SILVA, 2018).

Nota[1]: cursos ofertados pelas instituições de educação profissional e tecnológica, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).
Nota[2]: educação profissional técnica de nível médio na forma integrada assim o é quando oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (Ibid.).
Nota[3]: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) abrange os cursos e programas de educação profissional, a saber: - formação inicial e continuada de trabalhadores; e - educação profissional técnica de nível médio (caso especificado na Tabela 1). Deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (BRASIL, 2006).
Nota[4]: educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante é oferecida a quem ingressa no ensino médio ou já o está cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições de ensino distintas; e c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 1996).
Nota[5]: Educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente é oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio (Ibid.).

Em relação à proposta político-pedagógica, ela é atribuição do *campus* e iniciou suas atividades com a organização do seu currículo, na perspectiva interdisciplinar da politecnia[58], buscando a integração por meio de problematizações da realidade de Santo Antônio de Pádua e região. O aluno ingressava, no 1º ano do ensino médio, em um núcleo básico, em que tinha

[58] O conceito de politecnia, ao contrário do que se pode subentender como pluralidade de técnicas, traduz o domínio dos princípios e fundamentos científicos que explicam as diferentes técnicas presentes nos processos de trabalho que têm origem com a sociedade moderna (SAVIANI, 1989). Daí, uma concepção de qualificação para o trabalho baseada na politecnia busca superar o dualismo estrutural entre trabalho intelectual e trabalho operacional, que marca historicamente o debate e a disputa em torno da concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

uma base humanística, possibilitando vivências nos três eixos tecnológicos ofertados: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Infraestrutura. No 2º ano, o educando escolhia um dos eixos tecnológicos e, no 3º ano, fazia a opção por uma das habilitações[59] ofertadas, de acordo com o eixo escolhido na série anterior (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018). Entretanto, a partir de 2017, o *campus* alterou o ingresso do aluno, que passou a ter que escolher o curso técnico no momento da inscrição.

3.2 Construção de uma perspectiva de investigação

O fio condutor desta pesquisa tangencia duas questões: de um lado, a política de expansão da Rede Federal, que se consolidou com base no modelo dos Institutos Federais, cuja proposta político-pedagógica, em essência, possui uma identidade com as classes menos favorecidas; de outro, a expansão que possibilitou a implantação desse equipamento público em diversos municípios localizados em regiões mais interioranas, cujo território é marcado por uma desigualdade social que dificulta que os benefícios desta política cheguem igualmente àqueles que precisam. Neste contexto, como já visto, o objetivo desta tese é analisar os impactos de um equipamento público educacional no território com base no conceito de efeito-vizinhança. A proposta deriva do equipamento público, no caso uma escola, para o território numa relação dialética. Escola em diálogo com o espaço e com o território, a partir da compreensão do espaço como socialmente construído, permeado por disputas e conflitos; por isso a escolha pelo conceito de território.

A política de expansão da Rede Federal, em todas as suas fases, tinha como princípio a superação das desigualdades regionais e a erradicação da pobreza em sintonia com o desenvolvimento social e econômico, o que implicava em uma agenda pública de instituições com uma política própria. Ao pensar nos efeitos desta política, é preciso considerar os resultados esperados e os não esperados, pois a concepção de uma política e seus pressupostos fundamentais, por si só, não garantem a sua efetivação; é necessário verificar em que medida as propostas anunciadas na lei são de fato materializadas na prática pelos sujeitos institucionais, principalmente sendo um equipamento de educação profissional, cuja concepção está sempre no debate entre duas visões: a formação cidadã e a formação para o mercado de trabalho. Evidentemente, há a necessidade de formar trabalhadores, mas sem prescindir de uma proposta

[59] Nesse caso, pelo Técnico Integrado em Automação Industrial, em Edificações e em Administração.

holística da educação, que passa pelo esporte, pelas artes, pela tecnologia, ou seja, por uma formação humanística mais ampla.

A perspectiva analítica desta investigação pode ser visualizada na Figura 8. A ideia inicial é a proposta de Harvey (1980) de que qualquer teoria da cidade deve partir das relações entre os processos sociais e as formas espaciais. De acordo com o autor (Ibid., p. 14), "as transações entre os indivíduos e entre as organizações são afetadas pelo espaço que os separa", constituindo-se uma produção social do espaço, ambiente socialmente construído que se caracteriza como desigual, mas também gerador de oportunidades, e por isso a escolha pelo conceito de território, como campo de forças e de disputa. No Quadro 3 adiante, em forma de uma matriz, apresentam-se as várias formas de se compreender o espaço, segundo Harvey e Lefebvre.

Neste território está a escola, no caso da tese, o *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense, que representa o Estado naquele local e região no que tange à política de educação profissional. Porém integra este espaço juntamente com outros atores, dentre eles representantes do Estado, modeladores da organização social do território (CORRÊA, 2005), por meio da política pública ao estabelecer a distribuição de um equipamento educacional. Neste sentido, o Estado deve ser acionado, por meio de institucionalidades, instrumentos e mecanismos que, capilarmente, difundam, concretizem e enraízem ações de Estado em todo o território nacional (BRANDÃO, 2017).

Nesta conexão entre território e distribuição dos equipamentos públicos, pode haver questões do território que dificultam ou não o acesso e questões do próprio recurso que ao ser implantado dificulta ou facilita o acesso. Como a provisão de bens públicos afeta diretamente a renda real (Ibid.), o seu conceito foi incorporado, pois ele se define como o poder sobre os recursos escassos. No caso do objeto desta tese, focamos na estrutura de oportunidades[60] por meio da escola, que também se faz presente no território como instituição pública que pode impactar os modos de organização deste território.

[60] Estruturas de oportunidades se definem como as probabilidades de acesso a bens, serviços ou atividades que incidem sobre o bem estar das pessoas e dos lugares, porque facilitam o uso de seus próprios recursos ou porque fornecem outros que são úteis para a integração das pessoas e dos lugares à sociedade (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Figura 8. Quadro analítico.

Fonte: Próprio autor.

A maioria das políticas sociais em contextos desiguais busca uma dada distribuição de renda ou a redistribuição de renda de diversos grupos sociais, que, por algum motivo, não conseguem obter um padrão de vida adequado. O que implica no conceito de renda real, o qual Harvey (1980) define como o poder sobre os recursos escassos, que, em se tratando de política pública, acarreta decisões locacionais dos equipamentos. No caso de equipamento educacional, estes recursos são compreendidos como estruturas de oportunidades (neste caso, fornecidas pelo Estado), que são as probabilidades de acesso a bens, serviços ou atividades que afetam o bem-estar da população e, como tal, fornecem acesso a outras oportunidades (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006), podendo, portanto, estes recursos serem transformados em ativos, e minimizarem situações de precariedade (SANT'ANNA, 2009).

Do ponto de vista conceitual, Galster e Killen (1995) definem oportunidade de duas formas distintas. Uma como processo, quando diz respeito à maneira como as instituições, os mercados e os sistemas de serviços, como o educacional, agem e convertem atributos pessoais em resultados que impactam o avanço social. E outra, como perspectiva, ou seja, a confiança que as pessoas têm em melhorarem sua situação socioeconômica, quando tomam decisões, por exemplo, considerando educação ou trabalho. Neste contexto, o conceito de oportunidade igual é discutido pelos autores que acham que a noção convencional atribui um peso excessivo no conceito de oportunidade como processo, negligenciando a dimensão geográfica, pois muitas

pessoas podem ter dificuldade de acesso por morarem distantes de onde estão localizadas tais oportunidades.

O conceito de renda real está associado à questão territorial, o que implica, no caso de um equipamento público educacional, em questões referentes às localizações ou relocalizações desse equipamento. Segundo Harvey (1980), há condições que podem alterar a renda real, a saber: (i) a rapidez de troca e o grau de ajustamento em um sistema urbano; (ii) o preço de acessibilidade e o custo de proximidade; e (iii) os efeitos de exteriorização. Com efeito, tais mudanças podem produzir uma redistribuição de renda, que, como tal, se relaciona com o efeito-vizinhança, neste caso, na relação entre o equipamento educacional e o território, ou seja, a relação entre eventos e o contexto social em que ocorrem, que é o pressuposto do efeito-vizinhança.

Assim, é com base nestas três condições que está fundamentada a proposta desta tese de utilizar o conceito efeito-vizinhança (Figura 8). Como o nosso tema é escola (recurso) e território, para responder a nossa questão sobre os impactos (que podem ser múltiplos impactos) do equipamento no território, vamos analisar os filtros que vêm do território, e nossa escolha se define pelos efeitos-vizinhança por acessibilidade e por proximidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, são definidos dois níveis de vizinhança:

a) o imediato – que é o mais próximo, o entorno imediato do *campus*, aquele com potencial para estabelecer um vínculo com o equipamento público, o qual se apresenta como bem de consumo e de serviços educacionais;
b) o não imediato – o entorno com maior elasticidade em relação ao *campus*, que pode ser também impactado a partir dos fluxos de deslocamento dos que frequentam o *campus* e retornam para suas moradias. Ou seja, a circunscrição deste entorno será desenhada pelos deslocamentos dos servidores (professores e técnico-administrativos) e funcionários terceirizados do *campus.*

3.3 Abordagens metodológicas

Para buscar respostas às indagações aqui presentes, partimos do pressuposto de que diversas manifestações da realidade devem ser consideradas, de forma que as principais variáveis explicativas possam emergir, trazendo à luz elementos essenciais ocorridos num determinado tempo e espaço. A pesquisa é sempre um campo aberto, pelo próprio limite do pesquisador em apreender o real e pela dinâmica da realidade, sempre datada historicamente.

Assim, a postura de pesquisador deve reunir o que Oliveira (1998) chamou de atos cognitivos, que nos permitem lograr construir nosso saber. Para o autor, "a primeira experiência do pesquisador de/no campo talvez esteja na domesticação teórica de seu olhar" (Ibid., p. 19). O ouvir, complementando o olhar, deve "eliminar todos os ruídos que não façam nenhum sentido no *corpus* teórico de sua disciplina" (Ibid., p. 22); e o escrever, que deve também requerer atenção, pois o momento "marcado por uma interpretação *de* e *no* gabinete faz com que aqueles dados sofram uma nova refração" (Ibid., p. 27).

A pesquisa, portanto, constitui-se em busca para conhecer a realidade e descobrir verdades parciais. Sendo essência de um trabalho científico, a decisão de qual o método a ser escolhido é importante para que a trajetória a ser seguida seja a mais clara, coerente e rica de potencialidades. Assim sendo, a decisão metodológica é fundamental em função de dois aspectos: a importância de se ter coerência entre a perspectiva teórica adotada e a análise dos fenômenos, bem como a relevância em assegurar que o pesquisador não se perca na abordagem e nos limites da pesquisa.

Considerando a construção teórica desta tese, que dá ênfase às estruturas de oportunidades, por meio de um equipamento público educacional, tendo em vista as probabilidades de acesso a bens, serviços ou atividades que podem afetar o bem-estar da população, a análise desta pesquisa é sobre a implantação de um equipamento e de seus impactos, com base no estudo de efeito-vizinhança. Tal equipamento público tem um nome: *campus* Santo Antônio de Pádua do IFFluminense, reconhecido pelos moradores do município como IFF Pàdua.

O estudo, no entanto, não pretende dar ênfase sobre aquilo que é inerente a um equipamento educacional, que são suas atribuições mais diretas no ensino, na pesquisa e na extensão. A centralidade aqui é a natureza dessa instituição, na condição de equipamento público.

Nas visitas ao *campus*, a pesquisadora pôde observar que a comunidade solicita, com frequência, o auditório, que está à disposição como um equipamento de natureza abstrata, no sentido do uso geral e não por conta de um atributo educativo que deve ser preenchido. Outro exemplo, o uso de uma quadra esportiva como objeto educativo tem como fim uma atividade de ensino, contudo, quando a quadra é trazida para uma perspectiva de um equipamento neutro, é utilizada para o lazer, para relações que estão colocadas em torno do esporte. A escola, quando oportuniza a prática esportiva para a comunidade, o faz não na perspectiva que se cumpra um requisito de escolaridade. Em vez disso, configura o espaço como equipamento público comunitário que acolhe os anseios da comunidade numa perspectiva mais ampla.

3.3.1 Abordagem quali-quantitativa

Nesta tese, optou-se pelo método do estudo de caso, com os pressupostos das abordagens e técnicas da pesquisa quali-quantitativa**.** Segundo Ribeiro *et al.* (2016), os estudos qualitativos desenvolvidos pelo Observatório das Metrópoles permitiram investigar, de forma mais aprofundada, os mecanismos do efeito-vizinhança.

Acerca da discussão sobre pesquisas quantitativas e qualitativas, Neves (1998) faz uma crítica em relação às posturas, nos debates, que assumem a defesa, em ambos os lados, em torno da concorrência das duas abordagens. A autora afirma serem possíveis os diálogos entre os dois métodos, "mais do que isso, os diálogos são sempre recomendados" (Ibid., p. 68), desde que o pesquisador esteja atento para não incorporar uma postura de "aceitação de uma magia social" (Ibid., p.65) nos dois métodos, ou seja, pelo quantitativo, forçar uma uniformização e, pelo qualitativo, crer que há uma absoluta transparência entre o que se diz, o que se faz e a estrutura de relações sociais.

Assim, o que justifica essa escolha é a possibilidade de uma ampliação e de uma complementação das informações sobre o tema. Como diz Bardin (1994, p. 115), o método qualitativo não só "não rejeita toda e qualquer forma de quantificação", como também se utiliza da estatística para explicitar tal método.

3.3.1.1 Pesquisa de campo: instrumentos de coleta e análise de dados

A entrada no campo ocorreu antes do início da coleta de dados, pois, em se tratando de pesquisa de campo, um conhecimento prévio da área a ser pesquisada é uma etapa importante para facilitar o processo de campo (MINAYO, 2001).

Assim, a pesquisadora explorou a vizinhança imediata, a fim de conhecer o bairro; fotografou o campo; conversou com as pessoas nas ruas e fez observação direta. Ainda participou de dois eventos em setembro de 2019: a 3ª Semana de Divulgação Científica e Cultural e a Mostra Científica e Tecnológica, realizadas no mesmo período, no próprio *campus*, para a apresentação dos projetos desenvolvidos pelos alunos dos cursos técnicos à comunidade e, em especial, aos alunos do 6° ao 9° ano da rede pública; e a Feira de Ciências realizada pelo CIEP-Escola Municipal Deputado Armindo Marcílio Doutel de Andrade, com a participação da unidade do IFFluminense.

Sobre o *campus*, a pesquisadora solicitou informações relacionadas ao quantitativo e ao perfil dos servidores e terceirizados (Apêndices C, D e E) à Direção Geral, apresentou a proposta da investigação aos gestores e realizou uma sondagem preliminar do ambiente. As ações prévias puderam orientar as questões a serem elaboradas na entrevista e no questionário, como também confirmar a decisão sobre esses instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa de campo formou-se a partir dos dois conceitos de vizinhança apresentados anteriormente. Para delimitar a vizinhança imediata, traçou-se um círculo ao redor do *campus* com raio de 250 metros (Figura 9). A opção por essa distância se deu a partir das referências de Barreiros (2017). No entanto, não se estabeleceu o raio de 500 metros em função das barreiras naturais físicas encontradas, como o rio Pomba e as montanhas. No caso da vizinhança não-imediata, como o campo empírico é o *campus* Santo Antônio de Pádua, ela será considerada a partir dos fluxos de deslocamentos realizados pelos servidores e funcionários terceirizados. Segundo Minayo (2001), o campo de pesquisa se define como o recorte que o pesquisador faz, em termos de espaço; é a realidade empírica que será pesquisada a partir do referencial teórico que fundamenta o objeto de estudo.

Figura 9. Vista do *campus* Santo Antônio de Pádua no contexto da vizinhança imediata

Fonte: Próprio autor a partir de www.google.com.br/hearth. Acesso em: 17 jun.2020.

O questionário foi aplicado junto aos moradores do entorno do *campus* (vizinhança imediata). Realizou-se um pré-teste do questionário[61] com 03 (três) moradores, a fim de se detectar alguma falha na sua elaboração (BARBETTA, 2002). Constituiu-se uma amostragem não probabilística por conveniência, em função da dificuldade de se estabelecer o número de unidades familiares na área de estudo. Por diversas vezes, foram solicitadas, sem sucesso, informações à Secretaria Municipal de Fazenda sobre o número de registros de imóveis da área, a fim de se mensurar a população alvo. Pela observação direta, a pesquisadora também teve dificuldades de sistematizar a população alvo, pois, além de haver muitas residências com 'puxadinhos', onde moram diversas famílias, resultado de ocupações desordenadas e não planejadas, há também ruas que recebem nomes diferentes por parte do morador e da prefeitura, além de a numeração das residências não seguirem uma ordem. Assim, os critérios de seleção da amostra foram definidos pelo pesquisador, por motivos de ordem prática e de acessibilidade aos dados.

Na Figura 10[62], estão identificadas as ruas que fizeram parte do campo, onde foram aplicados 50 (cinquenta) questionários. Como a atividade foi realizada nas residências, definiu-se o horário entre 10h e 19h[63], a fim de se ampliar as possibilidades de encontrar moradores acima de 18 anos. No Apêndice A, estão registradas as fotos das ruas e das moradias, podendo-se ressaltar a homogeneidade social do bairro, contida na amostra, o que também se confirma com os dados coletados.

[61] As mudanças ocorridas no questionário foram: - eliminação de 01 questão, cujo conteúdo se obtinha em outra pergunta; - como todas as pessoas do município chamam o equipamento educacional de IFF Pádua, substitui-se *campus* Santo Antônio de Pádua por IFF Pádua; e, na pergunta 06, ao invés de se colocar "estado" como alternativa nas respostas, colocou-se 'Governo Estadual'.

[62] Na Figura 10, encontram-se, na parte amarela: a Avenida João Jazbick **[1]**; a Rua Wagner Brigadeiro **[2]** (chamada assim pelos moradores, mas, nos registros da Prefeitura e no Google Maps, é Rua João Jazbick); Rua Francisco Brito Cabreira **[3];** Rua Henrique Pires da Luz [**4];** Rua João Gerônimo **[5]**; Travessa João Gerônimo **[6];** Rua Tobias Homem da Costa [**7]** (segundo a Prefeitura, é Rua José Sarcedo Dias - rua da Linha); Rua Luiz Jacintho Muniz **[8]**. Na parte azul, encontram-se: a Rua José Oliveira Pavan **[1]** (rua em frente à entrada do *campus* Santo Antônio de Pádua); Rua Vicente Belotti [**2]** (segundo a Prefeitura, os moradores chamam de Rua Expedicionário Francisco Borges da Silva e, segundo Google Maps®, é Rua José Mozart Perlingeiro Lavaquial); Rua Expedicionário Francisco Borges da Silva **[3]**; Rua João Evangelista Figueira **[4]**; Rua José Velasco **[5]**; Rua Manoel Rodrigues [**6]** e Rua Amélia Ferreira de Jesus **[7]**.

[63] Os dias da coleta de dados na vizinhança imediata foram 16 e 17 de setembro de 2019.

Figura 10. Localização e traçado das ruas constantes da pesquisa de campo.

Fonte: Próprio autor a partir de www.google.com.br/hearth. Acesso em 25 jul. 2020.

A estrutura do questionário foi elaborada com perguntas abertas e fechadas, seguindo os princípios de Gunther (2003): formular perguntas que vão do geral, menos sensível, para o específico, mais delicado, deixando, para o final, o que o autor chama de perguntas burocráticas (sexo, idade) e delicadas (renda familiar, nível educacional, tempo de moradia). As primeiras perguntas foram sobre a escola, considerando os aspectos positivos e negativos da implantação, uma vez que, quando o entrevistado concorda em responder a pesquisa, é porque compreendeu o assunto como interessante, assim, segundo Gunther (Ibid**.**), o mais indicado é começar pelo tema principal. Como o item que trata das questões socioeconômicas ficou por último, foi assegurado o anonimato do respondente, orientando que tais informações são apenas para caracterizar a amostra. O questionário (ver Apêndice F) ficou assim estruturado:

a) 1ª parte - conhecimento do respondente sobre o IFFluminense, a infraestrutura, os cursos, as atividades realizadas dentro e fora do *campus*, a instância governamental responsável pela implantação da unidade, bem como os pontos positivos e negativos relacionados à implantação.
b) 2ª parte – características do respondente, da sua moradia e do tempo de moradia na cidade e no bairro.

c) 3ª parte – caracterização socioeconômica da unidade familiar (idade, escolaridade, renda familiar, se é beneficiário de algum programa social).

Na aplicação do questionário, também se seguiu com as recomendações de Gunther: no início do contato com o respondente, foram feitas as apresentações da pesquisadora e do objetivo da pesquisa, assim como a ressalva da importância da opinião dele; mostrou-se que a aplicação do questionário não tomaria tanto tempo e, no decorrer, buscou-se manter o interesse e a atenção do respondente; e, por fim, destacou-se a importância de se estabelecer confiança na relação entrevistado-entrevistador, evitando embaraços. A pesquisadora vestiu uma camisa com a *logo* do IFFluminense, pois, na fase exploratória, percebeu um certo estranhamento das pessoas ao vê-la circular pelas ruas, o que é comum em cidades menores, cujos moradores rapidamente identificam um rosto não familiar.

No caso da vizinhança não-imediata, como já mencionado, sua circunscrição foi definida a partir dos fluxos das pessoas que se deslocam diariamente ao *campus* para trabalhar, o que se chamou de *entorno com maior elasticidade*, que pode, também, ser impactado pela presença do equipamento educacional. Nesse campo, a pesquisa foi por meio de entrevista semiestruturada, sendo elaborado um roteiro (Apêndices G e H) com os funcionários terceirizados[64] de limpeza e vigilância e com os professores e técnico-administrativos, somando um total de 12 (doze) entrevistas (quatro para cada segmento), escolhidos de forma aleatória, por meio de sorteio, sendo agendadas por e-mail. As entrevistas foram realizadas na sala de reunião do *campus*.

A opção por esse tipo de entrevista fundamenta-se em Ludke e André (1986, p. 34) que afirmam:

> Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação se aproxima mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise, com a garantia do anonimato do entrevistado, buscando-se evitar interferências da pesquisadora na subjetividade dos entrevistados. No início, a pesquisadora informou sobre a proposta do estudo e sobre a

[64] O *campus* Santo Antônio de Pádua tem 27 (vinte e sete) funcionários terceirizados; 29 (vinte e nove) professores e 27 (vinte e sete) servidores técnico-administrativos, conforme informações fornecidas pela Direção Geral, em julho de 2019 .

forma de tratamento das informações, destacando-se a proteção dos dados, seu uso estritamente acadêmico, e assegurando a condução da pesquisa dentro de um padrão ético. É necessário que a etapa de coleta de informações faça parte de uma cooperação, em que cada momento deve ser uma conquista baseada no diálogo e não na coerção (NETO, 2002). Esse procedimento é essencial, principalmente, pelo contexto de uma cidade pequena, onde a confiança e o respeito se fazem presentes nas relações cotidianas.

Assim, não serão citados os nomes dos entrevistados que serão identificados por segmento: de Doc1 a Doc4, para os professores do *campus*; Adm1 a Adm4, para os servidores administrativos, e Terc1 a Terc4, para os terceirizados.

Como essa etapa da coleta de dados pretende estudar o impacto da presença do equipamento educacional na vizinhança não-imediata, em função dos deslocamentos diários dos funcionários terceirizados e dos servidores técnico-administrativos e docentes e o que eles carregam consigo de informações, experiências e subjetividades, as entrevistas trataram dos seguintes temas:

a) 1ª parte – qualificação do entrevistado (idade, moradia, nível educacional, trabalho anterior e atual, mudança de moradia, se houver);
b) 2ª parte – identificação do fluxo que o entrevistado estabelece no deslocamento para o *campus* e a frequência;
c) 3ª parte - percepção do entrevistado sobre o trabalho do *campus*, sobre os aspectos positivos e negativos com a implantação da unidade e sobre o acesso ao equipamento e às informações sobre ele;
d) 4ª parte – identificação das atividades do entrevistado no *campus;*
e) 5ª parte - percepção do entrevistado sobre a relação da escola com a comunidade.

Para interpretar o material coletado nas entrevistas, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com objetivo de obter indicadores que possam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1994). Foram realizadas 05 (cinco) etapas no processo de análise de conteúdo: a) Pré-análise: realizadas audições do material gravado de forma não sistemática, para apreender uma noção geral do conteúdo; b) Unitarização: selecionando as frases e parágrafos mais relevantes de cada entrevista. Após a seleção, os trechos foram transcritos em uma tabela do Excel®; c) Categorização: categorizadas as unidades de análise, considerando que cada unidade só pode ser relacionada a um tema específico (exclusividade); d) Descrição: elaboradas formas para descrever o material analisado (tabelas, gráficos, textos-síntese, mapas),

também foram realizadas interpretações, extrapolações e conclusões; e) Interpretação: a última etapa para uma compreensão dos dados coletados por meio da inferência e interpretação.

Nesta pesquisa, também se fez uso de mapas, pelo fato de essa ferramenta tratar dados de forma visual, facilitando a sua leitura, compreensão e análise. Assim, o seu uso permitiu identificar a localização da área de estudo, bem como os fluxos de deslocamentos dos entrevistados. Assim, como recurso metodológico, utilizou-se o *software* gratuito de Geoprocessamento *Quantum* GIS, na versão 2.18 Las Palmas.

3.3.2 Pesquisa documental e bibliográfica

a) A pesquisa documental - a revisão da literatura pertinente ao tema indicou publicações e informações importantes para a investigação, destacando-se, dentre elas, a legislação, que trata da criação dos Institutos Federais e do plano de expansão; os registros institucionais, como relatórios de gestão, ata de reuniões, portarias, resoluções, regimento do *campus*; os dados do *campus*, dos servidores e dos alunos; e os documentos da prefeitura, que tratam da doação do imóvel e das contrapartidas municipais para a implantação do equipamento. A análise documental é importante por ser uma técnica de abordagem de dados qualitativos, que podem complementar as informações obtidas com outras técnicas ou até mesmo revelando aspectos novos de um tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986);
b) a pesquisa bibliográfica - por meio da revisão da literatura, foi possível definir o referencial teórico para fundamentar a investigação. Também foi realizada uma pesquisa para identificar os caminhos que as produções acadêmicas sobre os Institutos Federais estão trilhando: se há consensos, dissensos ou lacunas nas pesquisas em relação a essa tipologia institucional, assim como as contribuições dessas pesquisas para a educação profissional e tecnológica e para Rede Federal. Alves (1992) enfatiza que a produção do conhecimento é uma construção coletiva da comunidade científica, em que cada nova pesquisa se insere “complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (Ibid., p. 54) e, para isso, o pesquisador tem que se situar nesse processo. Assim, fez-se uma revisão da literatura para estabelecer o estado da arte, apresentado no próximo item.

3.4 Panorama das teses produzidas sobre os Institutos Federais

Para este inventário, optamos pelas pesquisas sob a forma de teses de doutorado produzidas pelas instituições de ensino superior brasileira, pela própria natureza do estudo aqui apresentado e também por considerar que este tipo de produção apresenta as reflexões do pesquisador acerca de determinado tema, o referencial teórico-metodológico do processo de elaboração e o compromisso tácito do autor com o ineditismo de sua pesquisa.

O levantamento foi realizado nas seguintes bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[65], coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por serem fontes de pesquisas reconhecidas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, pela produção científica nacional brasileira. Outro fator também importante é a possibilidade de várias perspectivas de análise, como obter resultados a partir das grandes áreas de conhecimento; dos programas de pós-graduação e a instituição de ensino superior vinculada à pesquisa; do ano de defesa; dos nomes do autor, do orientador e da banca de defesa.

A pesquisa[66] das teses sobre os Institutos Federais nas duas bases seguiu o mesmo procedimento, isto é, a busca com os termos *Instituto Federal* entre aspas, para uma melhor especificação dos temas.

Antes de apresentar os resultados, é importante observar que não se pode considerar que as teses abordam exclusivamente o tema Instituto Federal. Como a pesquisa recupera teses que têm os termos *Instituto Federal* ou *Institutos Federais* em seus títulos, palavras-chave ou resumos, foram encontradas diversas formas de inserção da discussão sobre Instituto Federal. Na maior parte, o Instituto tomou posição central no tema abordado, mas também foram encontrados trabalhos em que os Instituto Federais ocupavam posição secundária na pesquisa.

A busca no Banco de Teses da CAPES capta os termos no título, no resumo e nas palavras-chave, permitindo filtrar os resultados por tipo de pesquisa (dissertações ou teses); ano de defesa; autor; orientador; banca examinadora; área de conhecimento, de avaliação e de concentração; programa de pós-graduação; instituição de ensino; e pela biblioteca depositária: 394 teses foram recuperadas em todas as áreas de conhecimento.

[65] A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil.
[66] A pesquisa foi realizada entre os dias 13 e 14 de março de 2018.

A busca no BDTD capta, na busca simples, os termos no título, no resumo e nas palavras-chave, e, na busca avançada, no título, no autor, no assunto, no editor e no ano de defesa, permitindo também filtrar os resultados por dissertações ou teses – 322 teses recuperadas. No entanto, numa análise breve, verificamos que o resultado desta pesquisa recuperou algumas dissertações (n=11), teses duplicadas (n=12) e, também, teses com temas completamente desvinculados do tema de interesse (n=72). Excluídas estas últimas, foram levantadas as teses que já se encontravam no resultado da pesquisa do Banco da CAPES (n= 170), restando um total de 57 teses em todas as áreas de conhecimento.

Com relação às Grandes Áreas, a Tabela 3 mostra que as teses abarcam, com algumas variações, a maioria das Áreas, não contemplando apenas a de Ciências Biológicas, o que pode ser interpretado como um reflexo da singularidade dos Institutos Federais em relação à sua atuação verticalizada na educação básica, superior e profissional, em sentido *lato* e a proposta de seu projeto pedagógico "que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber" (SILVA, 2009, p. 24). A maior expressão da produção encontra-se nas Ciências Agrárias, Humanas e Multidisciplinar, o que também se associa com os objetivos e as novas configurações estabelecidas para os Institutos Federais na lei de criação, ou seja, a incorporação, em sua totalidade, das Escolas Agrotécnicas Federais no processo de transformação em Institutos Federais; a articulação com a educação básica, por meio de programas de formação inicial e continuada de professores; e a relação intrínseca entre educação, ciência e tecnologia.

Tabela 3: Frequência das teses pela grande área de conhecimento – 2009/2017.

Grande Área de Conhecimento	F*i*	F*i* (%)
Ciências Agrárias	89	19,7
Ciências Exatas e da Terra	7	1,6
Ciências Humanas	239	53,0
Ciências da Saúde	5	1,1
Ciências Sociais Aplicadas	16	3,5
Engenharias	8	1,8
Linguística, Letras e Artes	33	7,3
Multidisciplinar	54	12,0
TOTAL	451	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da CAPES e BDTD.

No entanto, como este levantamento bibliográfico pretende identificar os caminhos que as produções acadêmicas sobre os Institutos Federais estão trilhando na perspectiva do objeto

de estudo desta tese, e considerando que seria exaustiva a leitura de todos os 451 resumos, definimos por priorizar as áreas das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Contudo, vale ressaltar como positivo este mosaico apresentado segundo as áreas de conhecimento.

Desta forma, chegou-se a um banco com 309 teses apresentadas no período de 2009 a 2017[67], conforme Figura 11. É um quantitativo ínfimo se considerarmos, por exemplo, para o mesmo período e para as mesmas áreas de conhecimento, a produção de 40.131 teses, segundo banco de teses da CAPES.

Figura 11. Número de teses defendidas no período 2009/2017.

Fonte: Próprio autor a partir de dados da CAPES e BDTD.

Observa-se, pela Figura 11, um crescimento no volume de pesquisas que tematizam os Institutos Federais, com uma pequena queda em 2015[68]. Considerando o ano de criação dos Institutos Federais (2008), percebe-se que, paulatinamente, foram surgindo pesquisadores interessados em eleger fenômenos relacionados aos Institutos Federais como tema de suas pesquisas.

Sobre o estado da arte, são tomadas como referências as formulações de Ferreira e Therrien e Nóbrega-Therrien, os quais afirmam que o objetivo é "mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento" (FERREIRA, 2002a. p.258),

[67] Deve-se considerar que pode haver inclusões no ano de 2017, uma vez que pode haver teses que ainda não foram depositadas pelas universidades nos Bancos de Teses.

[68] Não se realizou, neste trabalho, um levantamento para verificar se houve queda nas produções de tese em geral no Brasil, no entanto, não se pode desconsiderar que no ano de 2015, as instituições federais de ensino, incluídos as universidades e os institutos federais, fizeram uma greve que durou 139 (cento e trinta e nove) dias, considerada como uma das mais longas da história das instituições federais de ensino (http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7778).

"utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes" (THERRIEN; NÒBREGA-THERRIEN, 2004, p. 2).

Considerando o objeto de estudo desta tese, a proposta do levantamento foi identificar o que tem sido discutido sobre os Institutos Federais na sua relação com o território. Assim, a metodologia adotada para chegar a estas pesquisas foi, a partir da leitura dos resumos das teses, identificar aquelas que tratavam desta relação (n=7). Após, foi realizada a leitura dessas 7 (sete) teses (Quadro 1) com base na Matriz Paradigmática de Sánchez Gamboa[69] (1987), considerando os níveis técnico e metodológico.

Quadro 1. Quadro resumo das teses sobre Institutos Federais e sua relação com o território.

Tese	Título, ano de defesa e Programa
1	Quixadá e a Implantação do IFCE: Contribuições Socioeconômicas, Culturais e Educacionais na Perspectiva da Comunidade, 2012 - Doutorado em Geografia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FIGUEIREDO, 2012).
2	Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012 - Doutorado em Geografia - Universidade Federal de Minas Gerais (BARBOSA,2013).
3	Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do Semiárido da Bahia, 2015 - Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas (SOUZA, 2015a).
4	Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016 - Doutorado em Ciências Sociais – Universidade do Rio dos Sinos (SILVA, 2016).
5	Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento local e regional: o Instituto Federal de Educação Baiano, *campus* Catu, 2011 - Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador (MENEZES, 2011).
6	Políticas de educação profissional e desenvolvimento regional: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Região Integrada de desenvolvimento econômico do Distrito Federal e entorno, 2017 - Doutorado em Educação da Universidade de Brasília/UnB (OLIVEIRA, 2017).
7	Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais, 2017 - Doutorado em Educação da Universidade de Brasília/UnB (REIS JUNIOR, 2017).

Fonte: Próprio autor.

As 07 (sete) teses apresentaram o território como tema vinculante ao desenvolvimento econômico, social, demográfico, territorial e regional. Com relação à escala, algumas foram microrregionais, como as de n°s 1 e 5, que fizeram emergir o tema a partir, respectivamente, do

[69] Segundo a Matriz Paradigmática de Sánchez Gamboa, o processo de produção de conhecimento possui uma estrutura lógica. Ela classifica os conteúdos existentes na produção de conhecimento contemplando os seguintes níveis: técnico-instrumental, metodológico, teórico, epistemológico e ético (COELHO, 2013).

município onde o *campus* foi implantado e das comunidades rurais no entorno do município. Outras trouxeram as escalas intermunicipal e interestadual, como as das teses nº 2, 3, 4 e 6, e no caso da tese nº 7, o fio condutor foi o papel dos Institutos Federais em um projeto de Estado desenvolvimentista. De forma geral, fica perceptível que a territorialidade traz um particular desafio para as instituições da Rede Federal, na medida em que se depara, sobretudo, com a heterogeneidade e a diversidade espalhadas pelos quatro cantos deste País. Com relação às metodologias e às fontes de dados, no caso em que houve pesquisa de campo, predominou o uso de entrevistas e questionários com pessoas de dentro das Instituições, os gestores, os professores, os técnico-administrativos e os alunos; com exceção de uma (tese nº 5), que, ao pesquisar a relação do Instituto Federal com agricultores familiares, expandiu a escuta para as comunidades rurais, o que pode ser explicado pela natureza extensionista de *campus* de origem agrícola. As teses nºs 2 e 7 utilizaram dados quantitativos extraídos de bases oficiais; a primeira para comparar grupo de cidades com e sem Instituto Federal sobre o fenômeno da migração e a segunda para analisar o sentido da escola, na perspectiva da formação integral dos sujeitos, na dinâmica do capital e do Estado desenvolvimentista.

3.5 Justificativa

Os resultados dessa pesquisa inventariante permitem concluir que os estudos sobre os Institutos Federais ainda são incipientes, principalmente aqueles que estudam a relação deles com o território, um dos elementos identificadores da singularidade dos Institutos Federais. Segundo Barbosa (2013), havia, em 2011, 140 ocorrências com referência a 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia'. Conforme resultados aqui apresentados, em 2018, foram 451 teses encontradas; neste sentido, concorda-se com Barbosa (Ibid., p. 128) quando diz que os Institutos Federais "ainda não têm consolidada uma significativa base de investigação", o que indica que há espaço e lacunas que devem ser exploradas nas pesquisas sobre estas instituições.

O olhar desta pesquisa está direcionado aos pequenos núcleos urbanos, que não podem pela expressão 'pequenos' ser considerados menos complexos, com menores problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais. Santos (1997, p. 3) afirma que "quanto mais pequeno o lugar examinado, tanto maior o número de níveis e determinações externas que incidem sobre ele. Daí a complexidade do estudo do mais pequeno".

Santos (1982) ressalta que a maioria dos estudos urbanos em países subdesenvolvidos se interessa pelas grandes cidades. Observa-se um grande interesse por estudos das grandes cidades, no entanto, os espaços não metropolitanos devem ser analisados, a fim de compreender as transformações provocadas neles pelo modelo globalizado de produção e de consumo e também porque eles vêm atraindo atenção, no atual contexto ideológico neoliberal, pelos modelos empíricos e teóricos que supervalorizam as escalas local e global.

A rede urbana, atualmente, configura-se numa estrutura mais complexa, "tendo no vértice, metrópoles completas e incompletas, vindo a seguir, em posição intermediária, cidades regionais e, finalmente, na base, as cidades locais" (Id., 2008a, p. 91), ficando estas últimas sempre na periferia do sistema urbano, mas nem por isso, menos importantes, já que podem se conectar, via modernização tecnológica, aos circuitos nacionais e internacionais, o que se dá em meio às relações produtoras de desigualdades, de pobreza e de conflitos. Corroborando com a importância desses estudos, Corrêa (2005, p. 95) argumenta que a "rede urbana brasileira, pela sua amplitude e diversidade, constitui-se em rico laboratório para o estudo da dinâmica espacial da sociedade brasileira".

Não há pretensão de se adjetivar a cidade com a palavra 'média' ou 'pequena', uma vez que essa classificação acaba levando a uma hierarquização da malha urbana, pois a cidade pequena se contraporia à cidade grande ou a cidade média assumiria uma posição intermediária. Porém, como argumenta Sposito (2007), há que se superar a adoção desses adjetivos de pequenas e médias, uma vez que não são suficientes para caracterizar as cidades não metropolitanas. Tais dificuldades metodológicas foram debatidas por Souza (2003, p. 30).

> Uma cidade média em uma região pobre, como o Nordeste brasileiro, tenderá a não apresentar comércio e serviços tão diversificados e sofisticados quanto uma cidade de mesmo porte em uma região mais próspera, com uma presença bem mais expressiva de estratos de renda médios, como o interior de São Paulo ou o Sul do país, por exemplo.

Assim, não será nossa intenção definir a cidade pelo tamanho populacional, contudo vamos considerar a contagem populacional apenas para apresentar nossa argumentação a respeito da importância e necessidade da produção de pesquisas em torno das cidades não metropolitanas ou daquelas denominadas como as grandes cidades.

Como não há um consenso sobre a definição de cidade pequena, média ou grande, recorreremos à contagem populacional (Tabela 4) para demonstrar que a maioria dos municípios brasileiros (89,1%) se caracteriza por baixa população (menos que 50.000 habitantes), o que se repete também no ERJ e na Região NOF, o que reafirma a importância de

estudos envolvendo cidades menores ganharem a agenda acadêmica, pois elas expressam mais a realidade da maioria dos municípios brasileiros.

Tabela 4: Número de municípios por faixa populacional, segundo algumas classificações.

Faixa populacional	Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Região Noroeste Fluminense	Nº. de municípios contemplados com *campus* de Institutos Federais nos Planos de Expansão
Até 50.000 hab.	4.947 (89,1%)	55 (60%)	12 (92%)	191 (40%)
De 50.000 a 100.000 hab.	325 (5,8%)	11 (12%)	1 (8%)	117 (24%)
Mais de 100.000 hab.	283 (5,1%)	26 (28%)	-	180 (36%)

Fonte: Próprio autor a partir de dados do Censo Demográfico do IBGE e dos endereços eletrônicos dos Institutos Federais.

A Tabela 4 nos permite também argumentar a importância de pesquisas na área da educação, em especial da educação profissional e tecnológica, que tenham como campo de estudo as cidades não metropolitanas, dada a expressiva presença de *campi* nas fases I, II e III da expansão da Rede Federal nestes tipos de cidades. Ainda há outro aspecto que nos revela os dados sobre a expansão: das 488 novas unidades, 94% estão localizadas fora das capitais. Essa interiorização da Rede Federal pode vir a constituir, se articulada com outras políticas públicas, no médio prazo, num recurso estratégico para as políticas de redução das desigualdades regionais (BACELAR, 2013).

As possibilidades de tais estudos se ampliam, se considerarmos que essas cidades estão inseridas em um contexto regional; como o próprio Santos (1997) destaca ao falar que a economia regional influencia no processo de produção do espaço das cidades pequenas. Como pode ser visto na apresentação do município de Santo Antônio de Pádua, os vínculos muitas vezes criados extrapolam os limites geográficos.

Acredita-se que a contribuição desta tese está na forma territorial e metodológica de abordar o fenômeno do efeito-vizinhança - em outros espaços e escalas. Geralmente os estudos desenvolvidos a partir do conceito de efeito-vizinhança se concentram nas regiões metropolitanas, com técnicas quantitativas e do lugar para o equipamento analisado, no caso desta pesquisa, a abordagem é na escala territorial no interior, com pesquisa quanti-quali, e considerando a relação dialética entre o equipamento e o território.

Portanto, considerando todos esses aspectos, optou-se pela escolha de um *campus* do Instituto Federal localizado numa cidade do interior. E por que o IFF Pádua, já que outros *campi* foram implantados na expansão?

É certo que se está diante da construção de uma nova tipologia institucional, com características que sinalizam para diversas rupturas reveladas pelo modelo organizacional, pela estrutura *multicampi*, pela obrigatoriedade na oferta da educação superior e da pós-graduação, pela prioridade da oferta de cursos técnicos integrados, pelo desenvolvimento da extensão, da pesquisa e da inovação. Assim, o IFF Pádua iniciou suas atividades com desafios que vão ao encontro dessas rupturas. A proposta político-pedagógica do *campus* prevê uma nova forma de organizar o currículo, trabalhando na perspectiva interdisciplinar e contextualizada

> Essa proposta pedagógica, baseada na Politecnia, dá sentindo à aprendizagem, pois rompe com a fragmentação do conhecimento. [...] Esta integração ocorrerá por meio de problematizações da realidade de Santo Antônio de Pádua e região. [...] O aluno ingressará no 1º ano do ensino médio em um núcleo básico, em que o estudante terá uma base humanística, possibilitando vivências nos três eixos tecnológicos ofertados pelo *campus*: Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios e Infraestrutura. O aluno, ao concluir com aprovação o 1.º ano do curso, optará por um eixo tecnológico. Assim, no 2º ano, haverá um aprofundamento científico e tecnológico em relação ao eixo escolhido. E no 3º ano, o aluno fará a opção por uma das habilitações ofertadas pelo *campus*, de acordo com o eixo escolhido no 2º ano do curso (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018).

Frente a esse contexto e às demais questões já apresentadas, a escolha recaiu sobre o IFF Pádua pela sua proposta pedagógica, que, na visão da pesquisadora, em princípio, colocaria o *campus* em um maior diálogo com a cidade e a região. Por isso a pertinência da presente pesquisa. É um campo de pesquisa fecundo, e espera-se que possa colaborar na construção de conhecimentos sobre a educação profissional e seus efeitos- vizinhança em cidades não metropolitanas.

4 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: DOIS SENTIDOS DESTA RELAÇÃO

Uma das características da política de educação profissional e tecnológica iniciada a partir de 2003, no âmbito das iniciativas do governo federal, é se contrapor à ideia do desenvolvimento concentrado, quando destaca a importância de uma distribuição mais igualitária do equipamento público educacional e sua relação com o desenvolvimento. É fundamental compreender os aspectos da relação entre educação e desenvolvimento para formulações mais profícuas no que se refere à afirmação da identidade institucional dos Institutos Federais.

Atuar com ênfase no desenvolvimento local e regional[70], sem perder a dimensão do contexto nacional, é preceito fundante dos Institutos Federais. Analisando a lei de sua criação e o documento que tece comentários e reflexões sobre ela (SILVA, 2009), percebe-se que há uma concepção implícita de desenvolvimento que reforça a centralidade na inclusão, uma vez que reúne elementos convergentes para a questão social e o desenvolvimento humano. Há uma musculatura institucional de possibilidades em alcançar grupos sociais mais vulneráveis no que se refere às oportunidades educacionais.

Geralmente é apreendido, no senso comum, que há uma linearidade na relação entre educação e desenvolvimento. Entretanto, do ponto de vista das ciências sociais, trata-se de uma relação, fruto de uma construção política-histórica, e, por isso, deve ocupar nossas atenções e preocupações. Em se tratando da Educação Profissional, há uma percepção, grosso modo, de uma relação direta com a questão do desenvolvimento que, no entanto, tem que ser relativizada.

[70] Segunda a Lei nº 11.892/2008, inciso I do Art. 6º: "I – ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional".

É verdade, que a educação é condição *sine qua non* no processo de desenvolvimento. Também é verdade que vivemos em plena sociedade do conhecimento, globalizada, mas com assimetrias econômicas, políticas, sociais e culturais entre regiões e países centrais, semiperiféricos e periféricos. O conhecimento científico, sempre transitório, assume um ritmo nunca registrado, sendo substituído com velocidade. Embora em plena sociedade do conhecimento, as decisões geoeconômicas e geopolíticas e grande parte das riquezas permanecem, no sistema mundo, nos países centrais. Por outro lado, a maioria dos países continua na posição de periféricos e semiperiféricos e não se registra nenhum movimento mais efetivo na direção de reverter um cenário de extremas desigualdades a que a população se vê submetida.

A questão educação e desenvolvimento torna-se mais desafiadora, portanto, com este padrão desigual de desenvolvimento. Assim, do ponto de vista teórico, como se discute a relação educação e desenvolvimento? Por que daí depreende-se qual educação, qual escola, qual desenvolvimento?

4.1 do crescimento econômico ao desenvolvimento humano: uma pequena resenha

A crença em um desenvolvimento que seja resultado, exclusivamente, da produção de riqueza, da primazia do econômico sobre o social está sofrendo uma espécie de obsolescência. A retórica de que era preciso primeiro crescer para depois distribuir foi uma falácia. O bolo cresceu[71] e não se teve uma melhor distribuição, ao contrário, a concentração de renda como a pobreza aumentou, produzindo desigualdades inaceitáveis (SOUZA, 2008). Desta forma, não se admitirá mais trocar meios e fins pela crença de que é preciso primeiro crescer e depois desenvolver-se (BOISIER, 2007).

Há uma concretude e uma historicidade no conceito de desenvolvimento que não dialogam com leis de validade universal. Por isso, a importância da distinção quando se discute desenvolvimento nas regiões e países centrais, semiperiféricos e periféricos. Da mesma forma que o capitalismo contemporâneo[72] apresenta-se com configurações distintas, o

[71] "É preciso primeiro esperar o bolo crescer, para só então reparti-lo", frase histórica de Delfim Netto como ministro no governo brasileiro no período da ditadura militar (Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2007, p. 134).

[72] Boyer (1996 apud SANTOS, 2002, p. 76) distingue quatro tipologias principais do capitalismo contemporâneo, tendo como referência os países centrais. O capitalismo mercantil, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra,

desenvolvimento sob a égide do sistema capitalista segue trajetórias diversas, como também a relação educação e desenvolvimento que se apresenta sob formas várias e em diferentes estágios.

Em meio aos inúmeros significados que o termo desenvolvimento apresenta e considerando a importância deste para as políticas públicas, principalmente as educacionais, vamos apresentar uma resenha sobre as mudanças conceituais do termo que permitiram, mesmo que lentamente, um deslocamento da ideia de desenvolvimento como crescimento econômico para o de desenvolvimento humano, em sentido mais amplo.

O conceito de desenvolvimento é polissêmico e, portanto, pode ser apresentado a partir de diversas dimensões. Assim queremos trazer o entendimento de autores para fundamentar o adotado nesta tese, que se ampara em um conceito amplo e totalizante do desenvolvimento que não caminha pelo viés exclusivamente econômico, da produção e acumulação de riquezas, resultado do progresso técnico e aumento da produtividade. Entendemos que desenvolvimento não é sinônimo de crescimento econômico. Hoje, mesmo em processo de declínio, as teorias de desenvolvimento do século XX coexistem com outras correntes teóricas opostas, sendo sobre estas últimas que pretendemos dialogar.

A base do enfoque destas correntes é sociológica, porque compreende a sociedade como um estado em permanente conflito de interesses, em que o resultado de cada dinâmica, seja no município, no Estado ou no país, é o resultado deste jogo de forças, de quem prevalece, quem ganha e quem perde.

Como o título desta seção sugere, gradativamente, a vertente do desenvolvimento social e humano vem ganhando (com avanços e retrocessos) espaço nos governos, nas organizações da sociedade civil e na academia. No período pós-Segunda Guerra Mundial, as preocupações com o desenvolvimento econômico entraram na agenda dos países, principalmente ao colocar em xeque os benefícios do crescimento experimentados neste período. Nos anos 1960 e 1970, viveram-se o apogeu e o fim de um longo período de crescimento econômico (a intencionalidade do uso do termo crescimento é para ratificar o caráter concentrador e excludente deste período); a partir dos anos 1990, a pauta do desenvolvimento é retomada, com

Canadá, Nova Zelândia e Austrália; o capitalismo mesocorporativo, a exemplo do Japão; o capitalismo social democrático da Suécia, Áustria, Finlândia, Noruega, Dinamarca e Alemanha; o capitalismo estatal, a exemplo da França, Itália e Espanha. Para Santos (Ibid.), ainda há o que ele chama de capitalismo real, a exemplo da América Latina, Ásia, Europa Central e África.

muitos[73] argumentando que a centralidade deste debate está "na interdependência entre os fatos econômicos e os fatos sociais" (MEYER, 2012), o que não é tarefa simples e ainda em processo.

Coraggio (2000a), ao analisar as propostas educacionais[74] pelos organismos internacionais nos anos 1990, aponta alguns avanços na perspectiva de se pensar em políticas sociais, em especial a educacional, como contributo ao desenvolvimento humano. Mesmo com algumas questões em aberto, o autor cita o 'Documento de Jomtien'[75] como um "referencial conceitual propício para a definição de políticas educativas integrais, inseparáveis de outras políticas sociais e das políticas econômicas" (Ibid., p. 78).

Furtado (2002), Boisier (2007), Coraggio (2000c), Brandão (2012), dentre outros, enfatizam que o conceito de desenvolvimento está no centro da visão de mundo que prevalece em cada época, pois seu processo não se dá fora da história e do contexto econômico, cultural e social. Neste sentido, o que interessa nessa breve discussão é aproximar-se das mudanças conceituais sobre desenvolvimento ocorridas ao longo do tempo, em especial, daquelas que fizeram deslocar, como resultado, os ganhos materiais para os imateriais, o que não ocorreram sem resistências e lutas (e que mais do que nunca devem persistir, considerando que, por outro lado, o processo capitalista, como sistema produtivo totalizante, ganha cada vez mais maturidade na economia global), seja no campo político, acadêmico e da própria sociedade.

Boisier (2007) afirma que a transformação mais significativa em relação ao conceito de desenvolvimento foi o abandono do 'quantitativismo economicista', transformando o conceito de desenvolvimento em um conceito axiológico, intangível, culturalmente enraizado e dependente de uma trajetória. A multidimensionalidade, a sociabilidade e a subjetividade se apresentam como categorias inevitáveis para constituir um ambiente fértil para o desenvolvimento, como também "a eliminação das principais travas[76] que têm impedido" (Ibid., p. 182), historicamente, a maioria de exercer o direito aos benefícios do desenvolvimento.

A respeito do reconhecimento desta mudança, é oportuna a definição de Tomassini (2000) sobre o "giro cultural" de nossa época:

---

[73] Podemos citar neste movimento, o Grupo Repensar La Economía e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

[74] Embora se reconheça o conceito amplo e totalizante do desenvolvimento, vamos dar ênfase à questão educacional em função da temática central desta tese.

[75] Ainda que Coraggio (2000a) faça críticas à expressão "para todos", uma vez que esta pode significar, em essência, a degradação do conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento refletido no adjetivo básico, ele vê avanços no documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990.

[76] Como a fome, o desemprego e a discriminação.

> Vivemos uma "mudança de época" que rechaça, no que é essencial, os modelos racionais, uniformes e fechados propostos pela modernidade madura, em nome da diversidade, da capacidade de optar e de criar nossa identidade em sociedades mais complexas, tornadas possíveis pelo avanço do conhecimento, da tecnologia, da informação, da liberdade, do consumo e das comunicações, assim como pelas mudanças profundas da subjetividade das pessoas. Nesse cenário cultural, as economias se orientam para a produção de significados, e as sociedades, a educação e o consumo se movem em mundos virtuais, povoados de múltiplas alternativas possíveis. Num contexto como esse, a importância do governo, das maiorias eleitorais e dos equilíbrios macroeconômicos, do Produto Interno Bruto e das rendas médias nas sociedades torna-se, pelo menos, relativizada pelo surgimento das preocupações com a qualidade de vida, participação na sociedade, a possibilidade de escolher estilos de vida próprios, liberdade de expressão, o respeito aos direitos, educação, igualdade de oportunidades, de dignidade, o papel da juventude e da mulher, segurança da cidadania e a vida nas cidades que se denominam "temas valorativos", na falta de conceitos prévios (Ibid., p. 63).

Na mesma linha de argumentação, Coraggio (2000a), ao analisar as propostas realizadas pelo Banco Mundial[77] para as políticas educacionais voltadas aos países periféricos, também reafirma a necessidade de se relativizar a ênfase na justificativa econômica para a qualidade da educação e no enquadramento de políticas sociais em indicadores quantitativos.

Uma referência e ainda muito atual no debate sobre desenvolvimento, em especial na história política brasileira, Celso Furtado, ao longo de suas obras, influenciou, sobremaneira, as teorias de economia política e de desenvolvimento econômico. Uma das ideias amplamente divulgada pelo autor foi a do mito do desenvolvimento econômico, que por conta da ilusão dos benefícios do desenvolvimento, afastou as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades dos avanços da ciência para o homem, para concentrá-las em objetivos abstratos como os investimentos, as exportações e o crescimento (FURTADO, 1974)[78].

Furtado defende o princípio do capitalismo distribuidor de renda e, neste aspecto, ele é keynesiano, no sentido de que, para ele, o Estado na periferia tem que ter a condução das políticas públicas que geram emprego, renda e nacionalização. Furtado acreditava na incorporação e na difusão do progresso técnico como forma de aumentar a produtividade e ampliar os ganhos sociais. Daí que, para ele, o desenvolvimento se explica quando o aumento de produtividade gerado pela inovação traz uma melhoria do bem-estar das pessoas com

[77] No documento *The Dividends of Learnig* do Banco Mundial (1990).

[78] Borges (2007) comenta sobre a explicação de Celso Furtado de que estaria sendo pessimista neste livro *O mito do desenvolvimento econômico*, publicado em 1974. A explicação de Furtado é que o que ele estava mostrando é que se os brasileiros não encontrassem caminhos próprios, se confiassem apenas nas forças do mercado, nas forças internacionais que atuavam no país, o Brasil não teria saída.

crescente homogeneização social, em que as necessidades (de alimentação, vestuário, educação, saúde, moradia, lazer e de bens culturais) são atendidas de forma apropriada[79].

Borges (2007) apresenta em seu trabalho as três fases do pensamento político de Furtado: na 1ª fase (que vai até o Golpe Militar de 1964), a ênfase sobre as questões relativas ao desenvolvimento econômico encontra-se na necessidade de se abolir a fronteira entre os "fatores econômicos" e os "fatores sociais". Merece também destaque, neste período, a questão regional no processo de desenvolvimento; na 2ª fase (período de sua cassação até 1970), em que Furtado (1998) observa que o desenvolvimento tem como causa e efeito a desconcentração na renda e que há fatores institucionais que podem impedir o desenvolvimento, atuando no sentido de manter a concentração de renda. Nesta fase, o autor também insere a questão ecológica (já mostrando preocupações com o uso dos recursos não renováveis de forma predatória); e na 3ª fase (anos de 1980), em que o autor ressalta o aspecto cultural do subdesenvolvimento, ou seja, alguns países subdesenvolvidos podem ter crescimento econômico com produtos primários, entretanto, esta renda será destinada pela elite para o consumo, tendo como referência os padrões e formas de viver característico dos países ricos (por imitação), o que faz aumentar a desigualdade dentro do país, além de impactar na balança de pagamentos e limitar o mercado interno.

A dimensão trazida por Brandão (2012) ao argumentar sobre a diferença entre crescimento e desenvolvimento econômico dá ênfase à correlação de forças e aos processos de dominação e de reprodução de poder. Para ele, enquanto o crescimento econômico preserva privilégios, o desenvolvimento deve representar conflito e tensão[80].

> É distorcer a correlação de forças, importunar diuturnamente as estruturas e coalizões tradicionais de dominação e reprodução do poder. É impor a análise das hegemonias, dos poderes e das hierarquias, construindo mediações diversas (espaciais, sociais, políticas, monetárias, financeiras, macroeconômicas, microeconômicas, interestatais, geoeconômicas, inter-regionais, interurbanas e geopolíticas) (Ibid., p. 102).

Assim, um projeto de desenvolvimento nacional e regional deverá ter como premissa básica uma maior homogeneização social, com mais equilíbrio na distribuição das potencialidades, dinamizando mais o campo da coletividade. Esta homogeneização só é

[79] Contudo, não foi isso o que aconteceu no Brasil, e para Furtado o problema reside no processo social e político de assimilação do progresso tecnológico.

[80] Na opinião de Brandão (2012), o Brasil não experimentou o verdadeiro processo de desenvolvimento, uma vez que, apesar dos mecanismos dinâmicos de crescimento econômico cíclico, o país convive com as permanentes estruturas de reprodução de desigualdades que ampliam suas heterogeneidades estruturais e perenizam sua situação de subdesenvolvimento.

possível de ser alcançada pelo acesso à terra e à educação (FURTADO, 2009; BRANDÃO, 2012).

Na mesma linha de pensamento em que o econômico e o social são indissociáveis, Latouche (1994) contribui com uma análise sobre o desenvolvimento mais no campo cultural. Ele fala que o processo de desenvolvimento é a própria ocidentalização do mundo, uma desculturação, uma desintegração e um desmanche. Sob a forma de aspiração ao modelo ocidental, "ao poder da magia dos brancos" (Ibid., p. 29), em uma espiral de se ocidentalizar para se ocidentalizar ainda mais, é que se universaliza a ambição do desenvolvimento. E esta invasão ocidental, segundo o autor, não se mostra mais de forma humilhante e brutal, mas com arrogância. São a ciência, as técnicas, a economia e o imaginário sobre os quais eles repousam os valores do progresso (Ibid., p. 26): desenvolvimento, produção, crescimento e domínio.

As abordagens teóricas apresentadas refletem o pensamento de autores mais críticos, para os quais a história já ratificou, ou melhor, as expectativas não se cumpriram: o desenvolvimento humano não será resultado do desenvolvimento econômico.

4.1.1 Desenvolvimento humano na visão de José Luis Coraggio

Nessa mesma corrente de pensamento, mas com uma discussão sobre desenvolvimento mais centrada na questão educacional, Coraggio[81] (1994; 2000a; 2000b; 2000c) retoma o conceito de desenvolvimento humano, reconceituando a tese da qualidade da educação como condição para a eficiência econômica. Contrapõe às ideias neoliberais que insistem na qualidade da educação como "insumos requeridos pela economia" (CORAGGIO, 2000c, p. 61). Essa ideia deve ser compreendida e, obviamente, combatida, pois trata-se de manter um poder que define a qualidade da educação como atendimento ao capital e não às necessidades humanas.

Neste sentido, incorporamos as reflexões de Coraggio[82] para fundamentar a compreensão nesta tese sobre o conceito de desenvolvimento, buscando explorar seu pensamento sobre as políticas educacionais. As contribuições do autor se estendem, com muita

[81] José Luis Coraggio integra, com outros intelectuais latino-americanos, o Grupo Repensar a Economía que tem discutido sobre a Economia Social como contrapondo à Economia de Mercado sob a lógica neoliberal.
[82] As reflexões trazidas por Coraggio sobre desenvolvimento humano dialogam com autores como David Harvey e Henri Lefebvre a respeito da produção social do espaço, que será abordado mais adiante.

propriedade e clareza, para um amplo debate sobre economia popular e solidária, o que, no entanto, não será objeto de tratativa nesta tese.

As ideias sobre o desenvolvimento deste autor trazem contribuições importantes, principalmente pela sua construção teórica que mergulha na realidade latino-americana. O desenvolvimento dos países se apresenta em diferentes estágios e formas em relação ao acesso a bens e serviços por parte da maioria da população. E por isso, a importância de se definir a partir de qual lugar estamos falando quando se discute desenvolvimento. Essa observação-provocação é para chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes, se naturaliza a ideia de limites impostos a alguns países para o seu desenvolvimento, ou mesmo, a ideia falaciosa de que o subdesenvolvimento é um estágio para se chegar ao desenvolvimento. Torna-se cada vez mais importante, portanto, a reafirmação de que os países não desenvolvidos se desenvolvam e, na mesma medida, é necessário que se alterem os padrões que guiaram a sociedade após a era industrial até os dias atuais.

Em seus estudos, Coraggio já apontava um cenário para a América Latina do século XXI, com graves problemas urbanos, decorrentes do acelerado processo de urbanização e da sua inserção, de forma subordinada e desigual, no processo de globalização.

> En ese contexto de tensión sistémica y existencial, resultado de la globalización desigual, seguirá desarrollándose la tragedia de la vida cotidiana en nuestras ciudades: desempleo, degradación de los servicios públicos, inseguridad social, violencia, enfermedad, desnutrición, deterioro de la educación, deterioro del *habitat*, pérdida de sentido, crisis de valores tradicionales, ausencia de expectativas positivas, mercantilización de la política, conflictos crecientes por recursos entre los mismos sectores populares, corrupción generalizada. En suma: deterioro de la calidad de vida de las mayorías urbanas (CORAGGIO, 1994, p. 18).

Projeção que se confirmou. A América Latina é atualmente a região em desenvolvimento mais urbanizada do mundo, com uma população total estimada em 623 milhões de pessoas, nas quais 79,5% estão nas cidades. Embora o continente tenha experimentado um processo de redução em nível regional durante as últimas décadas, ainda apresenta altos níveis de desigualdade[83]. E no caso desse continente, esta desigualdade vai além da questão da distribuição de renda; alcança as relações sociais e espaciais em que a interseção de desigualdades em classe social, etnia, raça, idade, entre outros aspectos, confunde novas faces da desigualdade urbana e da pobreza na região (CEPAL, 2017).

[83] Índice de Gini (2013) das regiões do mundo: América Latina (0,49); Rússia e China (0,42); EUA (0,41) e União Europeia (0,31) (CEPAL, 2015 apud CEPAL, 2017).

Não obstante este cenário, vale ressaltar a defesa preeminente de Coraggio (2000c) em favor da América Latina, das esperanças que ele nutre em relação às expectativas e às possibilidades de mudanças qualitativas na trajetória de desenvolvimento.

> São muitos os problemas, as separações difíceis e as tarefas pendentes. Os intelectuais latino-americanos costumam comparar sua sociedade com as da Europa Mas se as comparassem com as de outras regiões do mundo em desenvolvimento, perceberiam que na América Latina existe em geral uma densificação suficiente da sociedade civil e um suficiente desenvolvimento da esfera pública para que, com uma vigilância apropriada, um investimento massivo e diversificado de recursos não seja filtrado sem cumprir seus propósitos (Ibid., p. 246).

Na sua construção, Coraggio reconhece que ainda há muitas questões em aberto para se alcançar o desenvolvimento humano, como limitações de financiamento, contradições dos interesses em jogo, mas, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de outra abordagem de desenvolvimento. E na perspectiva do autor, a economia social[84] vem se apresentando como uma destas reais possibilidades em prol de um desenvolvimento mais equânime.

4.1.1.1 A economia social como alternativa

A Economia Social proposta por Coraggio tem sua fundamentação teórica nos princípios da economia substantiva de Polanyi (2000; 2012): reciprocidade, redistribuição, domesticidade e troca mercantil. A contribuição que queremos destacar desses autores é a concepção plural do processo de desenvolvimento, que ambos compreendem como multifacetado, pois é político, econômico, social e cultural.

Karl Polanyi elaborou sua crítica ao sistema de mercado nos anos 1940, ao analisar a economia inglesa nos períodos pré e pós-Revolução Industrial, como também em seus estudos em algumas sociedades tribais. Para o autor (2012), o mercado sempre foi presente na história da humanidade; no entanto, até o século XVIII, o mercado, representado pelo sistema econômico, era um entre outros sistemas que operavam a vida em sociedade, a economia estava

[84] Há diversas definições para a economia alternativa: popular, do trabalho, social, solidária, social e solidária, comunitária etc. O documento Lima +10 define de forma geral o que vem a ser esta proposta de economia alternativa: "la economía social y solidaria está basada en valores humanos y principios de solidaridad, que propugnan el reconocimiento de la otra persona como fundamento de la acción humana y eje de la renovación de la política, la economía y la sociedad (…) incluye al conjunto de actividades y organizaciones de carácter comunitario, asociativo, cooperativo, mutualista y demás formas colectivas creadas para responder a las necesidades de empleo y de bienestar de los pueblos, así como a movimientos ciudadanos orientados a democratizar y transformar la economía (CORAGGIO, 2008, p. 23).

"submersa em suas relações sociais" (POLANYI, 2000, p. 65), ou seja, a sociedade amalgamava as relações econômicas.

A partir da Revolução Industrial, a sociedade passa a ser modelada pela instituição mercado, "significa, nada menos, dirigir a sociedade como se fosse um acessório do mercado. Em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico" (Ibid., p. 77). A produção social passa a ser organizada e controlada pelo mercado, o que subordinou o homem e a natureza à lógica da exploração e do lucro máximo. A terra e o trabalho passam a ser capitalizados e transformam-se em mercadorias. Surge então

> [...] um preço de mercado para o uso da força de trabalho, chamado salário, e um preço de mercado para o uso da terra, chamado renda [...] trabalho é apenas outro nome para homens, e terra, para a natureza." (POLANYI, 2012, p. 212).

Entretanto, Polanyi (2000) chama a atenção de que tanto o trabalho como a terra são os seres humanos que se constituem nas sociedades e o ambiente natural onde vivem. E tratá-los como mercadoria significa submeter a essência da sociedade às leis do mercado.

Para entender a força desta transformação, Polanyi (2012) faz a distinção entre o sentido substantivo e o formal da economia. De acordo com o autor, a economia formal está associada ao acúmulo material, ao lucro ilimitado; a economia substantiva relaciona-se à subsistência humana, na qual o suporte material, fornecido pela natureza ou mesmo pelo mercado baseado em valores de uso, é alternativa para tal finalidade.

Polanyi não se volta contra os mercados, mas é contrário à ideia do mercado como principal organizador e condutor da sociedade. Para ele, o mercado deve fazer parte de uma estrutura social, até porque o homem real não é motivado apenas por princípios econômicos como determina o sistema de mercado (POLANYI, 2000; 2012). A sua crítica é pela forma autorregulável que o mercado assumiu na sociedade moderna, ou seja, uma economia de mercado que funciona exclusivamente de acordo com a lei da oferta e da procura, sem a observância do sujeito, que mercantiliza todas as atividades da vida social. Polanyi acredita que a economia é plural e não existe apenas sob a forma de economia de mercado, há outros sistemas econômicos que podem conviver com o sistema capitalista. Daí a importância de se resgatar os princípios da economia substantiva para se entender a existência da pluralidade no sistema social como um todo.

O princípio da reciprocidade permite que membros da comunidade façam suas trocas motivados em criar ou reforçar seus laços sociais e não para gerar lucro. Está relacionado com

a ajuda mútua, cooperação e solidariedade, o que pressupõe proximidade e interação entre as pessoas e, ao mesmo tempo, não significa a existência apenas de sistemas simples de trocas[85].

O princípio da redistribuição diz respeito à existência de "um intermediário na pessoa do chefe ou outro membro proeminente do grupo" que "recebe e distribui os suprimentos" (POLANYI, 2000, p. 71). Em tempos atuais, seria o Estado que deveria desempenhar este papel redistribuidor, criador de novas oportunidades e, simultaneamente, protetor da sociedade em face dos desequilíbrios estruturais.

O princípio da domesticidade consiste na produção para uso próprio, contra a produção voltada ao lucro. E o princípio da troca mercantil inclui, mas não exclusivamente, o próprio mercado, em que ocorrem a oferta e a procura de bens e serviços que são ajustadas pelo preço, com o uso da moeda para realizar a equivalência entre oferta e demanda.

Interpretar esses princípios na atualidade pode ser um caminho para entender a existência e a importância de um sistema social plural, sendo esta a proposta da Economia Social Solidária de Coraggio. No Quadro 2 apresentamos os principais aspectos da Economia Social, fazendo um contraponto com a Economia de Mercado, modelo hegemônico no sistema mundial. O argumento pretendido aqui é que se o mercado não pode ser eliminado sob o capitalismo, quais alternativas para se pensar o desenvolvimento de forma que a ordem social não se transforme em caos; as evidências empíricas já apontam que a crise atual no sistema capitalista pode ameaçar a própria ordem social capitalista. A Economia Social Solidária é uma alternativa que não é nem única nem definitiva, mas possível nos planos local, regional e nacional, a partir de uma construção coletiva, com sujeitos e de relações mais horizontais. O tema da Economia Social foi acionado neste texto para servir como contraponto à questão 'cidadania e mercado', quase sempre presente quando se pesquisa os Institutos Fede, e também porque a Economia Social aponta outras possibilidades de atuação em termos de política pública.

[85] No exemplo do comércio Kula nas ilhas da Melanésia Ocidental, o autor, partindo da perspectiva de Malinowski, observa que "as mercadorias não são acumuladas nem mesmo possuídas permanentemente; o gozo dos bens recebidos está justamente em poder dá-los em seguida; não existe nenhuma disputa ou controvérsia nem barganha, permuta ou troca. [...] Um intrincado sistema de tempo-espaço-pessoa, [...] que liga muitas centenas de pessoas em relação a milhares de objetos estritamente individuais, é aqui manipulado sem que existam registros ou administração, e também sem qualquer motivo de lucro ou permuta. O que domina não é a propensão à barganha, mas a reciprocidade no comportamento social. O resultado, no entanto, é uma realização organizacional estupenda na área econômica" (POLANYI, 2000, p. 69).

Quadro 2. Contraste entre Economia Social e Economia de Mercado segundo Coraggio (2016; 2018).

Economia Social	Economia de Mercado
▪ Mercado é um dos princípios de integração econômica dos indivíduos e grupos à sociedade. Há outras formas de integração econômica, como a economia pública e a economia popular. ▪ Economia do trabalho que reproduz a vida. ▪ A produção de bens e serviços é oriunda de diversos tipos de organização (unidades domésticas, empreendimentos familiares ou comunitários, cooperativas, associações em geral, redes, empresas de capital e públicas). ▪ Modos de consumo responsável com a natureza e a convivência social. ▪ Racionalidade reprodutiva da vida. ▪ Solidariedade e reciprocidade. ▪ Mais organizações coletivas, mais Estado, mais sociedade organizada. ▪ A economia é uma construção histórica, inseparável da sociedade, de seus conflitos e contradições, da dimensão política e cultural. ▪ Todos os sistemas econômicos devem estar hierarquizados e institucionalizados de forma a atender as necessidades de todos em equilíbrio com a natureza. ▪ Valoriza a solidariedade. ▪ O crescimento é condição para o desenvolvimento e será avaliado pela sua estrutura e qualidade social. ▪ A riqueza é medida pela sua utilidade na satisfação das necessidades humanas (não só as necessidades básicas, mas as de participação, conhecimento e reconhecimento, soberania).	▪ Mercado como princípio totalizante, que organiza todas as atividades humanas de forma racional. ▪ A economia do capital autorreprodutivo. ▪ As formas típicas ideais de organização econômica são a empresa autônoma de capital e a unidade de consumo isolada da influência de outras. ▪ Modos de consumo comprometidos com a maximização da utilidade individual. ▪ Racionalidade instrumental. ▪ Rivalidade e competência. ▪ Mais mercado, menos Estado, mais privatizações. ▪ A economia se baseia na estabilidade da moeda e no crescimento do PIB. ▪ Cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sem considerar que o mercado real é um campo de força desigual contra a maioria. ▪ Valoriza a competitividade. ▪ O crescimento é fim e será avaliado pelo seu valor monetário. ▪ A riqueza é medida pela quantidade de bens e serviços produzidos em determinado tempo.

Fonte: Próprio autor.

As implicações destas duas vertentes sobre o processo de desenvolvimento são significativas, no entanto, dentre as características enunciadas de cada uma, vamos pautar uma que poderia ser definida como a nuclear, e em torno da qual pretendemos referenciar nesta tese o conceito de desenvolvimento. Vamos ressignificar como uma transição: da racionalidade instrumental [da economia de mercado] para a racionalidade reprodutiva da vida [da economia social]. Enquanto a primeira, própria da economia de mercado, diz respeito ao comportamento do ser econômico, cuja alocação dos recursos disponíveis busca, racionalmente, a maximização de suas necessidades, na perspectiva da reprodução da força de trabalho como condição para a acumulação do capital; a segunda, a racionalidade reprodutiva da vida, coloca no centro a reprodução ampliada da vida humana e natural, de forma a atender da melhor maneira as necessidades legítimas da sociedade. Neste sentido, a riqueza não é calculada pelo valor de

mercado dos bens e serviços acumulados, mas por sua utilidade na satisfação de tais necessidades (CORAGGIO, 2016).

Deslocar a reprodução do capital para a reprodução ampliada da vida não significa negar a necessidade de acumulação, mas redirecioná-la na medida necessária para a reprodução da vida, "estabelecendo outro tipo de unidade entre produção (como meio) e reprodução (como sentido)" (CORAGGIO, 1994, p. 58). Do ponto de vista teórico, significa pensar em modelos econômicos que estabeleçam outras hierarquias necessárias para uma vida digna, uma vez que os equilíbrios macroeconômicos não podem estar acima dos equilíbrios psicossociais, dos sociais e dos naturais.

A partir deste entendimento, a questão do desenvolvimento não envolve apenas a renda e sua distribuição, do mesmo modo que não se pode falar em desenvolvimento de forma generalizada, há cortes a serem feitos, afinal, sob quais parâmetros falamos quando defendemos o desenvolvimento em países semiperiféricos e periféricos? No caso da educação, por exemplo, ela foi prioridade nos governos centrais nestes países?

Sob a lógica do mercado, desenvolvimento define-se como um melhor acesso aos bens e serviços básicos pela população localizada na pobreza extrema e parte dos setores médios, o que significa capital humano com mais chances de realizar trabalho produtivo. No entanto, não é só ter acesso ao básico, é preciso acesso a outros recursos, como terra, crédito, tecnologia, informação etc.

> Na América Latina o desenvolvimento humano não pode ser obtido com base apenas no acesso aos meios de vida de primeira necessidade. Também não pode ser alcançado através de intervenções puramente ideológicas para incutir novos valores. Economia e cultura devem articular-se sinergicamente, em intervenções que gerem tanto recursos como relações sociais que tenham por ponto de partida o acordo. E é tão importante a forma como este se dá, como quanto se obtém dele e para conquistar que tipo de vida. Nem o consumismo nem a caridade representam o caminho para o desenvolvimento humano pleno (CORAGGIO, 2000b, p. 570).

E ainda, se entendemos que a sociedade é plural, que a própria ação humana é moldada pela sociedade e as instituições, que o homem não é um ser econômico, que há uma interdependência entre os fatos econômicos e os fatos sociais, em que a organização econômica deve ser compreendida considerando inclusive os aspectos culturais, políticos e éticos, vamos definir a matriz do desenvolvimento: as pessoas e suas múltiplas interações no centro do processo de desenvolvimento. E, portanto, falamos em desenvolvimento humano e integral, uma vez que se consideram todas as dimensões humanas: econômica, social, política, cultural, ecológica e ética, possibilitando, por aproximações sucessivas de direitos, alcançar a cidadania

ativa. É neste sentido, portanto, que o conceito de desenvolvimento será referenciado nesta tese com base na dimensão econômica e nas não econômicas *stricto sensu*.

Se por desenvolvimento entendermos um processo de experimentar outras alternativas, estamos falando de projetos societários em disputa, de que este projeto no qual se busca o desenvolvimento humano mais amplo supere a lógica neoliberal de fragilização do Estado no que se refere a sua responsabilidade de provimento dos direitos sociais, e, desta forma, como já citado em Brandão, ao contrário do crescimento econômico que é preservação de privilégios, o desenvolvimento se configura como tempo de tensão.

4.2 O conceito de trabalho que tangencia a relação educação e desenvolvimento

De forma geral, podemos extrair duas abordagens teóricas distintas na relação educação e desenvolvimento:

a) uma em que a educação é considerada um fator de produção e, como tal, determina a produtividade do trabalho e do capital e, consequentemente, permite ao seu detentor auferir seus lucros. A escola é o *lócus* prioritário de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, dentro de uma visão pragmática tecnicista e instrumental (SCHULTZ, 1973; BECKER, 1975; MINCER, 1981; LANGONI, 1972; JONES, 2000; BARRO; SALA-i-MARTIN, 1995); os modelos de crescimento de SOLOW (1956 apud JONES, 2000); LUCAS (1988 apud BERNARDES, 2002) e ROMER (1986 apud Ibid.), incluindo também os especialistas dos organismos multilaterais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE);
b) e outra, de viés mais crítico, em que vê na educação a possibilidade de se criar uma relação mais justa entre capital e trabalho, em que o conhecimento e a tecnologia não se façam apenas em nome do lucro, mas em nome das pessoas, que sejam mediadores entre o homem e a sociedade e não meros instrumentos de fortalecimento de adição ao lucro (SAVIANI, 1994; 2003; 2007; ANTUNES, 2009; GADOTTI, 2000; FRIGOTTO, 1984; 2001; 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008; RAMOS, 2004; CIAVATTA, 2011; BRUNO, 1996; 2011; DOWBOR, 1996 e RAMA, 1983).

Retornaremos a tais abordagens mais adiante. Agora, vamos associá-las a um mesmo ponto de partida, o conceito de trabalho como princípio educativo, de produção e transformação da natureza. E tomamos na aproximação dos conceitos educação e desenvolvimento, a categoria trabalho, em seu sentido mais amplo, uma vez que ela tangencia a relação dos outros dois. No entanto, o ponto de chegada difere-se, uma vez que se constroem caminhos divergentes: uma educação de viés mais humanitário e outra mais instrumentalizadora.

Existe uma vasta literatura que se refere ao trabalho como princípio educativo. Dois autores elucidam bem esse conceito de trabalho: Saviani (2003; 2007) e Frigotto (2001; 2015).

De forma breve, vamos expor os fundamentos histórico-ontológicos da relação educação e trabalho apresentados por ambos os autores para nos dá a dimensão das transformações ocorridas nesta relação, desde a sua unificação na sociedade primitiva até a sua separação com o advento do capitalismo na sociedade moderna, fazendo surgir, assim, uma dualidade no processo educacional.

Ao se analisar a história da educação, não há como separá-la dos processos históricos de que faz parte. Enguita (1989) a sintetiza em seu capítulo em que aborda a gênese da escola de massas como "do lar à fábrica, passando pela sala de aula", em que vai dialogando entre os ensinos medieval e o da época do início da Revolução Industrial, nos quais classes antagônicas mantinham o poder e as anteriores sendo gradativamente substituídas pelas subsequentes. No primeiro caso, pessoas tementes a Deus. No segundo, pessoas obedientes ao sistema imposto pela classe emergente, formada pela burguesia. O que foi percebido em seu texto, foi a obediência dos movimentos educacionais à pressão social do momento histórico, evoluindo com a realidade política temporal, para manter o *status quo.*

O início da escola no Ocidente tem pouca relação com a economia, e muito mais a ver com a política, a Igreja e o sistema militar. Enguita (Ibid.) apresenta a história da educação ocidental que se inicia na antiga Grécia, com Sócrates, Platão e Aristóteles como representantes proeminentes do pensamento daquela época[86]. Com o advento do cristianismo, por longo tempo

[86] As questões em torno da verdade e da natureza do legítimo saber já se apresentavam na Grécia Antiga, com questionamentos em relação à capacidade humana de alcançá-los, dos critérios para a sua obtenção e seu reconhecimento. Sócrates já se perguntava sobre a vida em comunidade, sobre o agir humano e sua fundamentação. Platão defendeu a formação do cidadão, formar para ele era buscar a verdadeira *paideia* — a cultura baseada na filosofia. Platão se dedicou a estudar questões a respeito da teoria do conhecimento. Uma de suas mais intrigantes indagações era como conhecer as coisas do mundo se elas estão em constantes transformações. Para resolver tal problema, ele criou uma distinção entre o mundo das ideias e o mundo dos sentidos: aquilo que conhecemos pelos sentidos é permanentemente mutável, cópias imperfeitas de uma realidade perfeita, e somente na outra dimensão, a das ideias, se daria o verdadeiro conhecimento. Daí a importância da dialética de Platão para o processo de construção de conhecimento. Os ensinamentos de Aristóteles foram fundamentais para criar as bases para o surgimento de uma filosofia da natureza, buscando um conhecimento racional das verdadeiras causas dos fenômenos. Contrapondo-se a Platão, Aristóteles lançou novas proposições para explicar a natureza, considerando

o ensino ficou relegado ao obscurantismo, a comunidade cristã primitiva promovia a educação, que lentamente foi se organizando entre a Igreja e a família. Na Roma arcaica, como também na Idade Média, a aprendizagem se constituía no espaço familiar[87], com uma diferença para esta última fase em que a aprendizagem familiar não era na família de origem e, sim, no seio de outra família[88]. Esta espécie de intercâmbio familiar também alcançou os artesãos que abrigavam um pequeno número de aprendizes que eram obrigados a servir ao mestre nas tarefas de ofício e domésticas[89].

> O ideal educativo da nobreza feudal não passava pelas letras, mas por aprender a montar a cavalo, a usar as armas e, talvez, a tocar um instrumento musical. Quanto aos artesãos, a aprendizagem literária era para eles muito secundária e, no concernente aos camponeses, os poucos que acudiam a uma escola eram apenas doutrinados nos tópicos religiosos e morais em voga (Ibid., p. 108).

No entanto, a sociedade medieval não era constituída apenas por camponeses, nobres e artesãos, havia uma grande parte da população marginalizada, mendigos, vagabundos e órfãos, que já despertavam interesse em nome da garantia da ordem pública. No século XV, mudanças ocorreram a partir das grandes navegações, do uso da bússola, vindas do Oriente, da tipografia de Gutenberg, que estavam acompanhadas por novas concepções educacionais.

No movimento burguês, iniciado com a Reforma Protestante, o ensino passou a ser administrado pelo Estado. Nos países protestantes, a escola pública não era laica, mas religiosa e elitista, destinada às classes superiores burguesas e à aristocracia. Com a ascensão ao poder da burguesia na Europa e a defesa da escola para todos, a camada popular antes inculta começa a clamar por acesso ao conhecimento. Era necessário cumprir as promessas com o povo. Não obstante, uma vez ascendente aos bancos escolares, foi preciso que se delimitasse de alguma forma o espaço dessas populações. A cisão se fez dentro da própria organização escolar: uma escola para as camadas abastadas e outra para as camadas populares, cujo destino era os postos de trabalho.

---

duas dimensões indissociáveis em todos os seres da natureza: matéria e forma. Como não conseguia explicar a constante mutação do mundo, ele chega a uma nova teoria, a das quatro causas: material, formal, eficiente e causa final, e a esta teoria acrescenta ainda os conceitos de ato e potência.

[87] Como acontecia nas famílias de classes mais altas e também nas camponesas.

[88] Os filhos e filhas eram mantidos em casa até 7ou 9 anos, depois iam trabalhar em casas de outras pessoas, ficando por um período de sete a nove anos. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os mestres, vem daí que os livros que ensinavam boas maneiras se chamavam *babeesbooks*. O serviço doméstico e a aprendizagem se misturavam entre a profissão e a vida privada (ENGUITA, 1989, p. 106).

[89] Interessante destaque de Enguita ao afirmar que "[...] a criança enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais do que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção (Ibid., p. 107),

Com início do processo de industrialização, o capitalismo industrial provoca mudanças significativas no sistema de produção com repercussão no trabalho humano. Se no feudalismo, o homem usava sua força de trabalho para sua subsistência, aprendia a fazer seu trabalho, fazendo-o (Ibid.) e, desta forma, se educava; no capitalismo, com a propriedade privada dos meios de produção, é introduzida a divisão social do trabalho: a classe dos proprietários e dos não proprietários. Trabalho alienado que Marx (1977 apud Ibid.) caracterizou por duas relações. A primeira, relativa ao produto deste trabalho, que não mais pertencia aos trabalhadores, mas a outra pessoa (o capitalista); e a segunda, em relação à definição de qual seria o produto deste trabalho, uma vez que esta definição passa a ser também do capitalista. Estas duas condições passam a distinguir o trabalhador assalariado dos artesãos ou do camponês medieval.

A Revolução Industrial, como mostra Polanyi (2012, p. 44) "parece mais a metamorfose de uma lagarta do que qualquer alteração que possa ser expressa em termos de crescimento contínuo e desenvolvimento". Ao buscar definir a característica básica deste período, o autor, de forma conclusiva, diz tratar-se da economia de mercado. Ainda reforça que tal mudança não foi pela simples introdução das máquinas, mas quando as máquinas complicadas e as fábricas passaram a ser usadas para produção numa sociedade comercial, se começa a formar a ideia de um mercado autorregulável, o que tem importantes impactos sobre o sistema social. As máquinas mais complexas são dispendiosas e, para serem rentáveis, é fundamental que se garanta a produção de uma grande quantidade de mercadorias, o que significa, por sua vez, que todos os fatores de produção, principalmente a força de trabalho, devem estar disponíveis para aqueles que vão pagar por ela. E, com efeito, em tais condições, não sendo atendidas, torna-se um risco tanto para o proprietário da fábrica, em termos do investimento, como para a comunidade como um todo, que passa a depender seu emprego e renda desta produção contínua. O significado desta mudança para Polanyi deve ser entendido na "mudança da motivação da ação por parte dos membros da sociedade: a motivação do lucro passa a substituir a motivação da subsistência" (Ibid., p. 44).

Saviani (2007) apresenta a chave para entender o desfecho no sistema escolar provocado pelo exposto anteriormente. Para ele, a essência humana define-se quando o homem precisa transformar a natureza para sua sobrevivência, processo de transformação que se dá pelo trabalho, ou seja, o homem se faz homem pelo trabalho. E por isso a produção humana é um processo educativo; "os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendem a trabalhar, trabalhando" (Ibid., p. 154). Pelo trabalho, o homem produz as condições de sua existência, transforma a natureza e cria uma cultura própria, um mundo humano.

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a **produzir** seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, grifos do original apud SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, com a divisão social do trabalho e a aprendizagem do trabalho e da vida não mais acontecendo no próprio local de trabalho, tem início a dualidade na escola. Trabalho para uns e escola para outros,

> [...] se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida.
> [...]
> Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Ibid., p. 155).

É deste processo histórico que temos uma escola, uma formação para a classe proprietária e outra, a do fazer, para a não proprietária. A reprodução da divisão do trabalho que se traduz na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para John Locke, conforme citado em Enguita (1989).

> Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências, em geral, é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Ibid., p. 111).

A ordem, a disciplina, a autoridade e a submissão passaram a vigorar. O trabalhador passa a fazer parte da máquina, sendo peça substituível, e começa a ocorrer rotatividade laboral, o que obriga a escola a preparar o trabalhador para exercer tarefas específicas, sem a observância da totalidade do processo produtivo. O mesmo ocorre a partir da escola, onde a criança e o jovem não são ensinados a pensar, mas a cumprir tarefas no tempo predeterminado pelo professor disciplinador. O aluno, futura mão de obra para a indústria, passa a ser alienado do significado e objetivo de seu aprendizado. Ou seja, cada aluno é livre para pensar, desde que pense o que lhe foi dito para pensar. Alcançavam-se, assim, as condições desejadas pelos donos de fábricas: a disciplina da futura mão de obra.

Em texto destacado, Enguita traz o relato de fabricantes ingleses de algodão ao analisarem os efeitos das leis sobre a educação de 1833.

> Somos de opinião que é mais adequado para o bem-estar de nosso povo esforçar-se em fazer deles cristãos ilustrados que sábios no conhecimento mundano; não queremos estadistas em nossas fábricas, mas indivíduos de ordem (SILVER, 1983, p. 39 apud Ibid., p. 113).

Com o crescimento acelerado da produção industrial, começaram a surgir novas atividades totalmente diversas e aumenta-se a necessidade por mais pessoas qualificadas, por mais profissionalização, mas sempre com a dosimetria necessária ao controle social dos trabalhadores.

Enguita afirma que, a partir de determinado ponto do desenvolvimento do capitalismo, a demanda por mão de obra foi determinante para as mudanças que ocorreram na escola e aponta algumas causas:

a) a influência dos grandes capitalistas sobre o poder político;
b) os beneficiários do sistema escolar encontravam na escola o caminho para o trabalho assalariado, o que fazia com que eles, querendo ou não, se submetessem às demandas das empresas;
c) as escolas, assim como as empresas, têm elementos em comum: as segundas facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para elas;
d) as empresas sempre foram vistas na sociedade capitalista como modelo de eficiência e gozavam de uma legitimidade social, convertendo-se em um modelo a ser seguido pelas autoridades educacionais;
e) a história da escola não foi resultado de uma evolução não conflitiva, ao contrário, foi palco de embates ideológicos e, em sentido amplo, sociais.

Resumindo, a escola antecedeu o capitalismo e a indústria, mas ela não era disciplinar, não era este modelo de escola que hoje conhecemos. Do ponto de vista formal, a origem da escola está identificada com a educação para os homens livres, centrada nas atividades intelectuais, nas letras, nas artes e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar (SAVIANI, 2007, p. 155), contrapondo-se à educação da maioria, que continuava a coincidir com o processo de trabalho.

O trabalho, ontologicamente compreendido como fundamental no processo de hominização, traz em sua concepção uma conotação depreciativa, pois ficava reservado nas sociedades primeiras aos escravos e servos, aos desprovidos de bens e de fortunas e excluídos

de cidadania. Em sua origem, a palavra trabalho vem de *tripalium* — instrumento de tortura. Em contrapartida, a escola (do latim *schola*, lugar de descanso, lazer) se reservava aos filhos da aristocracia e das camadas mais abastadas.

A classe detentora da propriedade privada dos meios de produção passa a viver dos lucros gerados pela força de trabalho dos não proprietários, ou seja, a relação trabalho e educação é rompida. Afinal, se no modo de produção feudal, a educação era identificada com o próprio processo de trabalho e a força do trabalho era considerada valor de uso, para satisfazer alguma necessidade socialmente dada, a partir do capitalismo industrial, teremos, de um lado, os proprietários que passam a viver do trabalho alheio (do trabalhador), tendo em vista a produção da mais-valia; e de outro, o trabalhador que tem na sua capacidade de trabalho o valor de troca, pois não sendo proprietário dos meios de produção não pode utilizá-los em beneficio próprio, tendo de vendê-los ao capitalista para garantir sua sobrevivência (SAVIANI, 2003 e 2007; FRIGOTTO, 2001 e 2015).

> Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

A distinção entre trabalho e educação marca o início de uma relação assimétrica: a educação, a ciência e a tecnologia passam de valor de uso para valor de troca. Significa a transformação deste trinômio em mercadoria. Essa transfiguração dá sentido à intencionalidade do capital pelo controle dos processos formativos, na medida em que ele é o próprio consumidor da força de trabalho qualificada, e o faz operando no contexto social, caracterizadas por relações de força e de poder.

É, pois, sob este quadro de discussão que cabe abordar, nesta tese, a complexidade estrutural da relação educação e desenvolvimento, porque a educação, além de ser mercadoria, não perde a sua perspectiva de ser uma política pública, como direito das pessoas a ser garantido pelo Estado. E como primeira derivada desta complexidade, podemos nos perguntar: o Estado caminha para aonde? Reconduz a desigualdade social já existente? Ou, mesmo num ambiente de conflito, busca priorizar ações coletivas, mais democráticas em que as políticas públicas possam ser matizadas pela mudança social?

A metáfora do pêndulo[90] pode ser aqui incorporada para dar mais clareza e pensar a complexidade desta relação. Afinal, trata-se de um embate que, dentro dos marcos do sistema capitalista, oscila entre a defesa de um projeto de desenvolvimento que considere as múltiplas dimensões humanas e, assim, a educação no âmbito da política pública como direito dos sujeitos sociais e a que defende um projeto de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, em que primeiro vem a esfera do econômico sobre todas as outras dimensões humanas. De um lado, sujeitos históricos e suas necessidades sociais e humanas, valores éticos-políticos, conteúdo histórico-científico, bem-estar, geração sustentável de conhecimento e cidadania. E de outro, produção da riqueza nacional, exploração do trabalhador, acumulação, processos produtivos complexos, rompimento de limites territoriais (regionais e nacionais), racionalidade econômica e indivíduos. Há possibilidade de alterar o sentido dos vetores educação e desenvolvimento para alcançar um homem tecnicamente competente e civilmente crítico? É pela via da política pública que se pode garantir que o utilitarismo seja metamorfoseado pela sociedade? A Figura 12 busca apresentar, de forma resumida, a compreensão nesta tese sobre a relação educação e desenvolvimento.

Figura 12. A complexidade da relação educação e desenvolvimento.

Fonte: Próprio autor.

[90] Usada por Otávio Ianni (1971) quando caracterizou o movimento de forças brasileiras entre um projeto de desenvolvimento nacional próprio, autônomo e soberano em relação às nações e outro, que defendia um projeto de desenvolvimento associado e dependente ao grande capital.

Historicamente, sob o paradigma da sociedade capitalista, a educação como eixo do desenvolvimento sempre se pautou, como princípio, "na vinculação estreita com o mundo da produção", no qual as necessidades do desenvolvimento partem das demandas dos agentes primordiais do poder econômico: os empresários capitalistas. Em decorrência, "a educação, a ciência e a tecnologia aparecem, então, instrumentalmente subordinadas como condições para conseguir a competitividade" (CORAGGIO, 2000a, p. 107-109).

Na realidade, a forma capitalista das relações sociais configura um sistema que tende, cada vez mais, a ser excludente e propenso a constantes crises, fato que não pode ser mais negado, mesmo por seus beneficiários. Para Mészáros (2009), a crise estrutural do capitalismo vai se aprofundar cada vez mais, alcançando não só a esfera socioeconômica, mas também todas as dimensões da sociedade. Nesta mesma perspectiva, Fontes (2005, p. 32) diz que o "capitalismo perdeu a capacidade de aprofundar sua lógica e funciona como uma máquina de exclusão, condenando uma parcela da população a uma espécie de degredo mercantil".

A consequência disso é o aprofundamento da desigualdade social, que se desvela de forma distinta entre regiões e países do centro-periferia. Na América Latina, como afirma Gadotti (2000, p. 14), o crescimento econômico se dá na mesma proporção que o crescimento da pobreza, é um desenvolvimento econômico com aumento de desigualdade.

Na perspectiva apresentada por Coraggio (2000c), corroborada nesta tese, por um desenvolvimento humano mais amplo, é necessária a reconstrução de outros parâmetros de bem-estar, no sentido de suprir as necessidades humanas fundamentais e a melhoria estrutural, em que a reprodução ampliada seja da vida e não do capital. Desta forma, o distanciamento e, muitas vezes, a oposição na relação educação e desenvolvimento devem ser superados. Como também deve ser superada a separação entre políticas sociais e políticas econômicas. Vale ainda considerar que, segundo as observações de Meyer (2012), em pleno século XXI, mesmo sendo uma característica da sociedade moderna, é impossível a descalcificação do econômico em relação ao social, a sociedade e a economia se inscrevem em estruturas que estão em permanente movimento, e por isso a importância de se compreendê-las pela perspectiva histórica.

É imprescindível, portanto, registrar a importância de se criar sinergias e mediações entre os governos, os sistemas políticos, o poder econômico e a sociedade civil, buscando como ponto nuclear o homem em todas as suas dimensões, em torno do qual orbitam o significado de desenvolvimento, de ciência e tecnologia, dos modelos econômicos e da irradiação da cultura.

4.3 O dualismo nos processos formativos

Durante todo o século XX, se solidificou esta estrutura dualista tanto nos processos produtivos como nos formativos. Inaugurou-se o modelo taylorista-fordista, expropriando do trabalhador a dimensão global do trabalho ao instituir as tarefas parcelares. Diminui a exigência de qualificação específica do trabalhador, mas passa a requerer um mínimo de conhecimento geral por parte dos trabalhadores, exigência que é atendida pelo currículo da escola elementar. Por outro, havia uma demanda na produção por um trabalho que requeria um conhecimento específico, um preparo intelectual, que foi atendido pelos cursos profissionais. Nesta nova ordem social, a escola, de alguma forma, vincula-se ao mundo produtivo,

> [...] o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 159).

Entretanto, a educação concebida pela burguesia sobre a base do ensino primário comum ratificou, nas suas formas mais avançadas, a divisão dos homens em dois grandes grupos,

> [...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Ibid., p.159).

A partir dos anos 1970, o capitalismo começa a anunciar um cenário de crise nos países desenvolvidos, caracterizado pela queda da taxa de juros, consequência do excedente de moeda; pelo início do declínio do Estado de Bem-Estar Social e o espaço concedido à onda neoliberal; pela capacidade produtiva ociosa; pela elevada taxa de desemprego e pelo constante problema de excesso de oferta que tornam recorrentes as crises do sistema capitalista. A capacidade do taylorismo/fordismo alinhado ao keynesianismo em conter e dar respostas a esses problemas já era questionável. Para Harvey (1992), nesse período, o modelo de produção capitalista vai se caracterizando por dois conceitos fundantes: o regime de acumulação flexível e um novo modo

de regulamentação, baseado na Escola de Regulamentação de teóricos franceses[91]. A nova organização do sistema produtivo e da relação entre capital e trabalho (no capitalismo flexível) precisa estar materializada em instituições, representadas pelo conjunto de normas, leis, hábitos e regulamentações, ou seja, é preciso que o comportamento de todos os indivíduos[92] (sejam eles capitalistas ou trabalhadores) assuma uma configuração que sustente o novo regime de acumulação.

O regime de acumulação flexível é, essencialmente, sustentado na diversificação de produtos e mercados, com a produção voltada para demandas específicas; no novo perfil de consumo contrário ao de massa predominante no período anterior; na flexibilidade do mercado de trabalho que passa por uma nova configuração na estrutura de admissão com mais contratos flexíveis, gerando uma redução do emprego regular e um aumento nas contratações por tempo parcial, temporário ou mesmo subcontratações (Ibid.). Apoiada pelo avanço da microeletrônica e das telecomunicações, a compressão do espaço-tempo passa a ser uma realidade, com encolhimento das barreiras espaciais pelo processo de globalização, dando sustentação aos três pilares do sistema capitalista: acumulação, reprodução e dominação.

Esta travessia do taylorismo/fordismo para acumulação flexível foi confrontada por diferentes interpretações teóricas. Para Toffler (1973), houve uma revolução radical em que o autor classifica, com base na sociedade da informação, um novo modo de produção que implica um novo estilo de vida completo. Em *Condições pós-moderna*, Harvey (1992) apresenta três versões para explicar a natureza desta mudança, a de Halal (1986 apud Ibid.), que enaltece o novo capitalismo; a de Lash e Urry (1987 apud Ibid.), que evidencia mais a dispersão das relações capitalistas, o declínio da classe trabalhadora e a fragmentação cultural, não admitindo, assim, a caracterização como transição; e a de Swyngedouw, que "situa a transição na corrente principal da economia política marxiana" (Ibid., p. 164), e baseia-se também na escola da regulamentação, posição compartilhada por Harvey para construir sua argumentação a respeito desse período de transição.

Harvey (Ibid.) mostra que tanto as crises dos anos 1930 como a dos anos 1970 são resultados dos processos de superacumulação, em que a resposta a estas crises surge pela necessidade de se manter a ordem social capitalista e é o que fazem o taylorismo/fordismo e a

[91] Como Aglieta, Lipietz, Coriat, que deram origem à Escola Francesa da Regulação, para os quais a crise dos anos 1970 é compreendida como a fase depressiva dos chamados ciclos longos em que são necessários ajustamentos para a retomada do crescimento econômico que alcançam a estrutural social de acumulação (PIQUET, 2007, p. 88).

[92] No sentido atribuído por Bauman (2001, p. 49) quando diz que "o indivíduo é o pior inimigo do cidadão. O cidadão busca seu bem-estar através do bem-estar da cidade, enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à 'causa comum', ao 'bem comum', à 'boa sociedade' ou à 'sociedade justa'.

acumulação flexível. O taylorismo, com base em Keynes, tem na intervenção do Estado o mecanismo para dosar o ritmo da produção tecnológica e organizacional restringindo a luta de classes, ou por meio de intervenção direta ou pela negociação coletiva. E a acumulação flexível, por meio da mais-valia absoluta e a relativa, vai ampliar a exploração do trabalhador como forma de gerar mais lucros, o aumento da jornada de trabalho ou a intensidade do trabalho mais a redução do padrão de vida, pela corrosão do salário real e o deslocamento espacial em busca de regiões/países com mão de obra mais barata foram os mecanismos encontrados neste regime flexível para aumentar a sua acumulação (Ibid.). Posição corroborada nesta tese de caracterizar esta fase como de transição, uma vez que não promoveu rupturas paradigmáticas, já que a lógica capitalista permaneceu a mesma: a acumulação e a exploração do trabalhador.

Para Ramos (2004), com base na teoria marxista, o processo de expansão capitalista como condicionante ao processo de acumulação não é a-histórico, ele relaciona-se com as condições que a sociedade assume naquele momento. Por isso, o modo de regulamentação que implica mudanças na política, na cultura, nas relações sociais de produção, na educação e no papel do Estado.

No Brasil, este conjunto de mudanças na ordem socioeconômica característico da acumulação flexível teve implicações no processo educacional com as chamadas reformas dos anos 1990. Para Bernstein (1996), a pedagogia das competências é exemplar para caracterizar este discurso regulativo.

Como as relações sociais são cada vez mais mediadas pelas tecnologias, os conhecimentos científicos e tecnológicos ganham um novo contorno, deixam de ser demandas exclusivas do sistema capitalista na perspectiva de sua acumulação, e passam a ser pressupostos da própria vida em sociedade (KUENZER, 2006).

Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito-trabalhador mais do que conhecimentos, ele precisa mobilizar competências, habilidades e também sua própria subjetividade, que é incorporada ao sistema produtivo. O sentido que emerge no processo de formação nesta cultura pós-moderna é que as pessoas desenvolvam competências para que se tornem cada vez mais flexíveis e sejam mais hábeis diante das incertezas da vida e das diferenças, principalmente no contexto do trabalho.

É a fluidez, utilizada como metáfora por Bauman, perceptível na despolitização do processo educacional como consequência da intitulada pedagogia das competências que, ao enfatizar os aspectos subjetivos dos alunos, desconsideram as determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação. A escola profícua passa a ser mais o “desenvolvimento de personalidades adaptáveis aos novos padrões de produção e ao desemprego” e menos a

transmissão de conhecimentos (RAMOS, 2004, p. 12). A partir disso, o sentido do trabalho como contexto passa a predominar em detrimento ao trabalho como princípio educativo.

Entretanto, Ramos (Ibid.) chama a atenção para as trajetórias educacionais e profissionais das pessoas que são socialmente determinadas pela origem de classe e não simplesmente resultado de suas escolhas subjetivas.

Daí vemos afirmados, nos anos finais do século XX, conceitos como empregabilidade, meritocracia, polivalência, qualidade total, competências, cidadão produtivo. Palavras do dia, não neutras, com uma carga ideológica que requer vigilância permanente, principalmente em momentos de crise, para perscrutar o que elas encobrem e quais interesses estão por trás (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

E no contexto da qualificação do trabalhador, ganha destaque a noção que o desemprego decorre da má qualificação do trabalhador perante a nova ordem globalizada, transferindo ao trabalhador a responsabilidade de estar desempregado e ter, assim, "que resolver individualmente essa situação desfavorável" (PIQUET, 2007, p. 107).

Essa perspectiva histórica permite duas conclusões na relação educação, trabalho e desenvolvimento que marcam a posição nesta tese. A primeira, mais geral, é que as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, nas relações produtivas capitalistas influenciaram a formação do trabalhador e os processos educacionais. E a segunda, intrinsecamente relacionada com a Educação Profissional, é que esta modalidade sempre transitou entre dois propósitos contraditórios: um que compreende o lugar da Educação Profissional de forma subordinada e adaptada ao mercado, em que a formação é traduzida como a capacitação adequada ao modo de reprodução do sistema capitalista e, nesta perspectiva, o retorno social derivaria do emprego e do salário; e outro, a defesa de um processo formativo comprometido com a qualificação para o trabalho e articulado a uma visão crítica humanista e ao empoderamento da cidadania por parte do trabalhador. Nesta visão, o investimento em Educação Profissional se justifica como direito das pessoas à educação e ao desenvolvimento e como sinônimo de redução das desigualdades sociais.

Por isso, não se pode naturalizar a relação educação e desenvolvimento, pois, ao fazê-lo, estamos ocultando a disputa, a tensão que há por trás deste dualismo no campo educacional e quanto a educação, paradoxalmente, pode reproduzir um modelo de desenvolvimento puramente econômico. Na visão crítica de Althusser (1985, p. 58), "a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução da sua submissão às normas de ordem vigente". Para ele, o papel das escolas como reprodutoras das condições de dominação vai além; afirma ainda que todas as instituições da

vida social (menos as econômicas) e, dentre elas, a escola, são o "aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras" (Ibid., p. 77)[93].

Em sua obra *Cadernos do cárcere*, Gramsci percebe a possibilidade de a escola se tornar um forte elemento para a libertação e autonomia do ser humano. Ele afirma que, na união escola e trabalho está o potencial de transformação do homem com o objetivo da realidade concreta. E compreender a realidade e poder nela interferir exige que se compreendam as relações que se estabelecem na sociedade e como elas são fortemente determinadas pelas forças produtivas. É nesse sentido que educação e trabalho se aproximam.

No próximo item, retornamos às duas abordagens teóricas distintas na relação educação e desenvolvimento, conforme citado anteriormente.

4.4 Concepções teóricas distintas na relação educação e desenvolvimento

O fio condutor do debate sobre educação e desenvolvimento tem sua origem no pós-Segunda Guerra Mundial, em que o mundo viveu um período de expansão, os *Anos Dourados*, com a construção do Bem-Estar Social, que durou 30 anos, esmaecendo nos anos 1970, em que se alcançou um efetivo crescimento econômico, mas com fortes desigualdades entre os países e também no interior deles. O consenso era de que o capitalismo não poderia ser deixado a sua própria sorte, porque ele gerava situações que colocavam em risco a sobrevivência da humanidade.

Assim, a questão central que entrou na agenda dos dirigentes e intelectuais do sistema capitalista foi: "como diminuir a desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos?" (FRIGOTTO, 2015, p. 11). Ainda que esta seja uma questão que mereça de fato ser enfrentada, não se pode desconsiderar que a bandeira de uma melhor distribuição de renda era o mote para se manter a ordem social, principalmente sob a ameaça da Guerra Fria.

Nos anos 1960 e 1970, em busca de resposta à questão que ocupava o debate à época, ou seja, como reduzir a desigualdade entre nações e indivíduos, o economista americano

[93] Enguita (1989) mostra que para Althusser, a escola, como reprodutora ideológica do Estado de primeira ordem, revela-se muito mais pelo contexto do que pela sua função de ensinar: nela se aprende a ler, a escrever, a contar, como também a cultura científica ou literária, as habilidades, "mas ao mesmo tempo, e também com o pretexto destas técnicas e destes conhecimentos, aprendem-se na escola as regras do 'bom comportamento'[...] regras de moral, de consciência cívica e profissional, o que, falando claramente, significa regras a respeito da divisão técnico-social do trabalho e, enfim, regras de ordem estabelecida por meio da dominação de classe" (Ibid., p. 147).

Theodore Schultz (1973) anuncia[94] a Teoria do Capital Humano, segundo a qual o capital humano, representado pelo estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde, impactaria o aumento da produtividade do trabalhador. Ele relaciona ganhos de produtividade com investimentos em capital humano, de maneira que a renda do indivíduo cresce na medida em que aumenta seu grau de instrução. Em 1964, Gary Becker com sua obra *Human Capital* amplia o debate com estudos sobre investimentos na formação dos trabalhadores, na saúde, na migração etc.

A educação se articula, neste sentido, com o desenvolvimento, na perspectiva como ressalta Frigotto (2015) "do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego". A função da escola é preparar e treinar o aluno para uma profissão.

A partir daí, além do capital fixo, o desenvolvimento econômico passa a demandar investimentos nas pessoas para aumento de sua escolaridade, como forma de ampliar suas habilidades e alcançar maior produtividade, e por isso o termo "capital" antecedente ao "humano", que se traduz, no regime capitalista, um "detentor de capital que requer investimento e não apenas mão de obra vista como custo de produção" (RIBEIRO, 2012, p. 70).

Outros economistas como Schumpeter (1982), Romer (1986 apud BERNARDES, 2002), Lucas (1988 apud BERNARDES, 2002), Bernardes (2002) e Mincer (1981) buscaram comprovar, por meio de modelos estatísticos e análises empíricas, que quanto maior o nível de escolaridade dos indivíduos, ou como outros chamam "economia das ideias", maiores são os retornos monetários. Como cita Jones (2000), sem pesquisa não há ideias, com isso a tecnologia mantém-se constante, não gerando crescimento *per capita* na economia.

Para Jones (Ibid., p. 45), "cada ano adicional de escolaridade aumenta os salários ganhos por uma pessoa em algo em torno de 10%. O capital físico é acumulado investindo-se parte do produto em vez de consumi-lo". Também Barro e Sala-i-Martin (1995) detectaram correlação positiva entre a média de anos na escola e a taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB): um aumento de 1,5% na porção do PIB gasta com educação aumenta a taxa de crescimento em 0,3% ao ano (BENHABILE; SPIEGEL, 1994 apud FERREIRA, 2002b; JONES, 2000)[95].

---

[94] Para Blaug (1985 apud SAUL, 2004), não é possível associar a teoria do capital humano a uma única teoria. Segundo ele, as origens dela está em Adam Smith, em Alfred Marshall e nos estudos de Irving Fisher.

[95] Diversos estudos nesta linha argumentativa se baseiam em análises de economias que apresentaram expressivo crescimento econômico, como é o caso da China. É notável a presença de grandes investimentos em educação nesse país, destacando-se como um dos principais fatores que explica seu crescimento gigantesco, aliado à abertura econômica e a uma indústria forte voltada para o mercado. O caso do Japão é semelhante ao da China: a população chinesa era em grande parte alfabetizada antes de experimentar a aceleração econômica, ou seja, havia um preparo social quando, em 1972, voltou-se para o mercado. O mesmo se percebeu em países como Coreia do Sul e Taiwan (JONES, 2000; PEIXOTO; SILVA, 2014).

O modelo neoclássico de crescimento exógeno de Solow explica o crescimento do produto *per capita* a cada unidade adicional de capital empregado, com a introdução do progresso tecnológico para atenuar os efeitos dos retornos decrescentes. Neste modelo, a existência de países pobres e ricos se justifica em função das altas taxas de investimento em capital físico pelos países ricos, que investem tempo acumulando habilidades, baixas taxas de crescimento populacional e altos níveis de tecnologia (JONES, 2000, p. 47). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), tal análise desconsidera as relações de poder entre países centrais e periféricos. Como diz Beluzzo (2001, p. 1), "a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas, na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre" e, por isso não podem se desenvolver e participar efetivamente das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas.

No Brasil, uma das primeiras contribuições sobre este tema foi de Carlos Langoni (1972), quando publicou os ensaios econômicos pela Fundação Getúlio Vargas intitulados "Papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico". Para o economista, as mudanças tecnológicas, principalmente o crescimento da indústria num período de urbanização acelerada, fizeram com que a demanda por educação tivesse um crescimento maior do que a oferta.

Apesar de estes estudos terem entrado na agenda brasileira no momento em que o país completava sua política de substituição de importações, com a primazia da industrialização, a educação não foi considerada nesse período como um dos fatores mais importante para o crescimento econômico, uma vez que naquele momento da industrialização, a ênfase estava na ampliação do capital físico (máquinas e infraestrutura). Foi a partir dos anos 1990, que o debate sobre o capital humano é retomado no Brasil, intensificando os estudos que relacionavam o investimento em educação com as diferenças de rendimento dos indivíduos. No final do século XX, a perspectiva do capital humano ganha força com a difusão das ideias sobre sociedade do conhecimento e as mudanças no trabalho humano, pela crença de que estaríamos vivendo na sociedade pós-industrial, em que o peso da indústria de transformação passa a ser superada pelas atividades de serviço (RIBEIRO, 2012).

Ainda sobre este debate, Manfredi (2002) ressalta:

> No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridades estão sempre associados a melhores empregos e profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada (Ibid., p. 31).

Do senso comum aos modelos econômicos explicativos, a linearidade entre educação e desenvolvimento é propagada também pelos organismos multilaterais, ao mesmo tempo que impõe uma resistência por parte de educadores e pesquisadores das ciências sociais e humanas à insistência da teoria do capital humano que retorna com novas roupagens desde os anos 2000, pelas ideias da sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empregabilidade, flexibilidade e empreendedorismo.

> É sob a égide da "teoria" do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. (FRIGOTTO, 2015, p. 12).

> [...] a tese recorrente e dominante [...] de que os países subdesenvolvidos, periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 40).

A relação entre educação e desenvolvimento foi objeto de intenso e contínuo debate. Os críticos desta relação linear afirmam que esta não é possível, sob a argumentação das estruturas de poder e dos antagonismos de classe, e assumem, em diferentes tonalidades, posição comum contra a teoria do capital humano. Nesta tese, nos aproximamos da perspectiva desses autores críticos.

Gadotti (2000), Sobrinho (2013) e Souza (2006a), referindo-se à educação como bem coletivo, mostram que ela não pode ser regulada pelo jogo do mercado nem pelos interesses políticos e privados, e como tal requer políticas públicas para diminuir sua captura por grupos ou interesses personalistas. Gadotti ainda explicita que a educação na sociedade informacional deve assumir seu papel de "bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral" (GADOTTI, 2000, p. 8) A educação como parceira do desenvolvimento local, assim definida por Dowbor (1998), na perspectiva de formar pessoas que participarão de forma ativa das iniciativas capazes de transformar sua realidade, caminho para a cidadania ativa e, para isso, a educação deve assumir um papel mais amplo de irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios a serem enfrentados e não ser apenas trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. "A escola deixará de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento" (DOWBOR, 1998, p. 25).

Até agora, mostramos que as abordagens de viés mais crítico concedem a educação como o bem comum e direito de todos. No entanto, é importante considerarmos duas questões adicionais que alcançam o fulcro da questão: a educação como estratégia de controle da estrutura de poder no capitalismo e sua relação com o desenvolvimento.

A primeira questão trata da dimensão política da educação, tanto em relação ao controle do capital sobre a reprodução da força de trabalho quanto às resistências de alunos e professores a esse controle (BRUNO, 2011).

Em primeiro lugar, consideremos a abordagem de Bruno sobre a relação educação e desenvolvimento a partir da produção da mais-valia e da reprodução da classe trabalhadora. Há dois conceitos marxistas que subsidiam esta análise: a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa. A definição do valor das mercadorias é dada pelo tempo de trabalho, que está subdividido em trabalho necessário (parte da jornada de trabalho usada para pagar o salário do trabalhador) e trabalho excedente (restante do tempo apropriado pelo capitalista, a mais-valia)[96]. A mais-valia absoluta consiste no aumento do trabalho excedente quando há aumento da jornada de trabalho[97]. E a mais-valia relativa é quando a produtividade do trabalho aumenta, resultando numa queda no valor das mercadorias, o que faz cair o valor dos bens-salários e, por conseguinte, o valor da força de trabalho: o trabalho necessário diminui, aumenta o excedente e, assim, aumenta a mais-valia. Este aumento de produtividade decorre da incorporação de inovações tecnológicas no processo produtivo (MUNIZ, 2012, p. 71-72), o que significa afirmar que, nesse momento, há uma passagem do trabalho simples para o complexo, o que vai demandar o acréscimo de qualificação do trabalhador.

A partir do exposto, se distinguem duas realidades. Nos países ou regiões onde predomina a mais-valia relativa, com incrementos de novas tecnologias, "se observa um aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos"; a luta de estudantes e professores por melhores condições na educação resultou em aumento das matrículas e no desenvolvimento de tecnologias de ensino. Entretanto, onde há o predomínio da mais-valia absoluta, e, portanto, apenas o aumento da jornada de trabalho, sem inovação tecnológica, o resultado é a estagnação da economia e também dos sistemas de ensino, criando um círculo vicioso, na medida em que pais com baixos salários precisam que seus filhos saiam da escola para dar início à vida produtiva mais cedo, ou continuem a frequentar a escola apresentando

[96] Exemplo: em uma jornada de trabalho de 8 horas, sendo 5 horas de trabalho necessário e 3 horas de trabalho excedente, a taxa de mais-valia será de 60% (MUNIZ, 2012, p. 72).
[97] No entanto, há um limite para o aumento da jornada de trabalho em função do esgotamento que pode chegar o trabalhador.

mais dificuldades na aprendizagem. Resultando em uma queda na instrução geral e no desinteresse dos capitalistas em compensar esta baixa qualificação pela inexistência de demanda por trabalhos complexos (BRUNO, 2011, p. 550). Estas duas formas de exploração da mais-valia se misturam nas cadeias produtivas, regiões e países. O que há é uma predominância de uma forma sobre a outra, com consequências distintas para o desenvolvimento econômico e para a reprodução da classe trabalhadora. Hoje, os processos de desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas (leia-se *terceirização*) que acometem os países latino-americanos é um exemplo de como o capital pode exercer a superexploração dos trabalhadores.

O que se viu, ao longo das últimas décadas, foi uma constante reestruturação dos processos de trabalho que impactou de forma severa a composição social da classe trabalhadora e também impulsionou as reformas educacionais, principalmente as dos anos 1990. Tais mudanças ocorreram com lutas e resistências dos trabalhadores de forma geral, aí incluídos os professores e também a mobilização dos estudantes e da sociedade civil. No entanto, a ingenuidade não pode ocultar que as conquistas foram dosadas pelos interesses dos capitalistas em explorar uma força de trabalho que desse conta de trabalhos mais complexos, na medida da necessidade do capital. Com eloquência, Frigotto e Ciavatta (2003) observam que muitos conceitos assumem significados próprios na ideologia da globalização, mas podem ser resgatados na sua historicidade, como são os conceitos de trabalho e trabalhador produtivo, cidadania, cidadão produtivo e emancipação. E, portanto, não são neutros.

Assim, Bruno (2011) não estava equivocada ao afirmar que a qualificação (via formação escolar) no processo produtivo apresenta suas contradições e, por isso, deve ser vista a partir do valor de uso e do valor de troca, e daí sua incidência no desenvolvimento econômico.

A qualificação é como uma estrutura cujos elementos, além de mutáveis historicamente, se apresentam hierarquizados entre si a partir de uma determinada lógica, que por sua vez é dada pelas relações sociais de produção vigentes em processos de trabalhos que são distintos entre si, do ponto de vista das formas de exploração. Por isso que seu valor de uso e de troca não são conceitos neutros. A qualificação (capacidade de trabalho fomentada pela formação escolar) é vista como valor de uso para o capitalista, pois é ele quem vai explorá-la; ao mesmo tempo, ele tem interesse nela como valor de troca (vendida pelo trabalhador para sua sobrevivência), pois a minimização dela como valor de troca lhe proporcionará a mais-valia (CLEAVER, 1981). Já para o trabalhador, a qualificação, além de valor de troca, também é valor de uso, quando ele se organiza para lutar por melhores condições de trabalho e de vida, quando usa sua capacidade criativa em benefício próprio.

Assim, necessariamente, há interesse do capital de controlar os processos formativos por duas razões: uma, porque é principalmente a partir deles que são produzidas as capacidades de trabalho, segundo padrões do sistema capitalista; e outra, porque também é exigido, no ambiente da formação escolar, um aumento de produtividade para a própria sobrevivência do capitalismo. Na atualidade, a educação a distância, por exemplo, é mais uma das estratégias na busca do aumento da produtividade do trabalho escolar. Neste caso, com auxílio da Tecnologia da Informação e Comunicação, pode atingir um número expressivo de alunos, em diferentes espaços físicos e em diversos momentos, ao mesmo tempo que se diminuem os custos formativos.

Atualmente, a reorganização dos sistemas de ensino nos países periféricos, cujas diretrizes emanam dos organismos multilaterais, segue o conceito da mais-valia absoluta, com a precarização do trabalho do professor, baixos salários, extensas jornadas de trabalho, número excessivo de alunos em sala de aula. Torres (2000), ao analisar o pacote do Banco Mundial para a reforma da educação de 1º Grau dos países latino-americanos nas décadas de 1980 e 1990, que vai desde macropolíticas educacionais até a sala de aula, concluiu que

> [...] o modelo educativo subjacente à melhoria da qualidade de educação, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto — melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos —, está em boa medida reforçando as [...] condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (Ibid., p. 127).

Toda esta situação, acrescida dos períodos de recessão econômica, do desemprego estrutural, da falta de perspectiva das novas gerações em relação ao futuro, da natureza segregadora da democratização do ensino, da violência nas escolas, da desmobilização do movimento sindical dos professores, do aumento da geração *nem-nem*[98], do estilo elitista de diversas gestões públicas, sinaliza ao grande capital um cenário potencial de descontrole sobre a produção da capacidade de trabalho e a consequente reprodução da classe trabalhadora, e para

[98] Denominação atribuída aos jovens na faixa dos 15 a 29 anos que não estudam nem trabalham; conceito lançado na divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (PNAD, 2012), em novembro de 2013, quando mostraram que 19,6% da população nessa faixa etária estavam fora da escola e do mercado de trabalho. Entretanto, se olharmos apenas na superficialidade, há o risco de se ocultar a complexidade inerente da relação capital e trabalho no sistema capitalista, amenizando a lógica de expropriação a qual estão subordinados os trabalhadores. Desta forma, uma melhor definição, assumida nesta tese, para a geração *nem-nem* é a de uma geração que vive à deriva (SENNETT, 2003), já que não encontra respaldo no Estado em sua responsabilização em garantir as condições mínimas de dignidade para a população, em confronto à ideia de empregabilidade do corolário neoliberal.

os estudantes e professores, a oportunidade de reverter o valor de uso da educação em benefício próprio e da sociedade (BRUNO, 2011).

Por fim, a segunda questão, que compreende a educação como mecanismo de controle da estrutura de poder no capitalismo e sua relação com o desenvolvimento, é trazida a partir da dualidade estrutural da educação e das relações sociais assimétricas entre grupos sociais e países discutidas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), não consideradas pelas abordagens que tratam, como linear, a relação educação, formação profissional e desenvolvimento.

O primeiro registro destes autores é que o acesso à Educação Básica e à Educação Profissional de qualidade é determinante para uma inserção ativa e autônoma nos processos de produção. No entanto, historicamente, este pressuposto sempre foi um campo de disputa.

A necessidade de uma escola dual sempre esteve presente. Na origem, se a escola, em sua forma organizada, surge na sociedade moderna para consolidar a hegemonia burguesa, ela também surge no eco do iluminismo europeu que faz florescer o rompimento das colônias com a metrópole, trazendo "uma nova vibração política, expressa sobretudo pela substituição do ideal do súdito fiel pelo cidadão ativo" (WEINBERG, 1983, p. 26), o que implica estimular a participação de todo o povo na tarefa educacional. E como o próprio Weinberg aponta, ao analisar os modelos educacionais no desenvolvimento das sociedades latino-americanas, este nascedouro foi caracterizado por um movimento pendular entre dois polos opostos e complementares: os conservadores (tradicional) e os liberais (moderno), movimento que também alcançou o sistema de ensino.

Sobre este movimento, Saviani *et al*. (1983), com base nos modelos educacionais no desenvolvimento dos países latino-americanos propostos por Rama, identificam que no caso brasileiro o estilo tradicional foi predominante até, aproximadamente, 1930; com a queda das oligarquias rurais, observa-se o estilo de modernização social no período pós-1930 até 1964; no período pós-1964, há uma combinação dos estilos tecnocrático e de congelamento político, com o objetivo de "reimpor a autoridade e impedir a mobilização popular" (Ibid., p. 15), com a consequente despolitização da educação. Para os autores, no processo de abertura política, tudo indicava uma retomada do estilo de modernização social e de participação cultural[99].

Assim, a cisão se fez dentro da própria organização escolar, com a instituição de uma escola dual: uma para as camadas abastadas e outra para as camadas populares, cujo destino era os postos de trabalho. Este modelo, criado pela burguesia para a manutenção da hegemonia da classe dominante, resiste até nossos dias, como expressão da sociedade capitalista.

[99] Para saber mais sobre os modelos educacionais identificados por Gérman W. Rama no desenvolvimento dos países latino-americanos, ver Saviani *et al.* (1983, p. 46-83).

A educação para o trabalho sempre esteve associada, pois, à formação dos membros das camadas menos favorecidas da sociedade, aqueles *desprovidos da fortuna*, muitas vezes considerados uma ameaça à ordem social, ou aqueles que deveriam ocupar determinadas funções, executar determinado tipo de trabalho que exigisse hábitos e conhecimentos técnicos definidos; para esses, o conhecimento deveria ser o mínimo necessário à execução do trabalho. As escolas profissionalizantes, manuais ou de ofícios são a expressão mais visível desse pensamento, muito embora não o único artifício das camadas dominantes para atender a seus interesses uma vez que, em geral, toda a estruturação escolar definia, a *priori*, uma força na perspectiva da manutenção do *status quo*.

E sob esta concepção, a Educação Profissional foi se estruturando de forma concomitante à Educação Básica ou na modalidade pós-médio, ou seja, mais diretamente vinculada ao sistema produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008).

Nesta perspectiva, para estes autores, a dualidade e a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional configuram-se, "de forma diversa, dependendo dos processos históricos e das relações de força entre grupos, classes e frações de classe internamente e na posição nas relações internacionais" (Ibid., p. 42). E tais diferenças são perceptíveis entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos. Enquanto nos primeiros, observa-se a Educação Básica como direito universal e a Educação Profissional que parte desta base, nos segundos, observa-se uma desigualdade no acesso e na qualidade da Educação Básica, e a Educação Profissional desenvolve-se desarticulada da Básica e, portanto, instrumental. Em outros termos, são as atividades *cerebrais* com predomínio nos centros hegemônicos do capitalismo e as atividades *neuromusculares* situadas nos núcleos periféricos e semiperiféricos (Ibid.).

A desigualdade entre regiões e países não se explica, em primeiro lugar, pela educação, mas pelas relações de poder construídas historicamente. Prebisch (MUNIZ, 2012) esclarece a condição de dependência, baseada no dualismo centro-periferia, num intercâmbio desigual, quando se trata da relação entre a América Latina e os países centrais. O autor também se atém às distorções quanto aos diferenciais de produtividade e os frutos do progresso técnico entre os países centrais e os países periféricos, o que faz surgir a deterioração dos termos de troca, acrescentando que as vantagens dos ganhos da produtividade não atingiram os países periféricos, determinando discrepâncias entre os padrões de vida das populações desses países em relação aos centrais. Para Marini (2000 apud ALMEIDA FILHO, 2012), a América Latina, por produzir bens-salários — bens necessários à reprodução da força de trabalho — e os

exportar aos países industrializados, contribui de forma significativa para a ampliação da mais-valia relativa dos países industrializados.

A discussão acerca da relação educação e desenvolvimento tem instigado a reflexão de muitos estudiosos da área. A proposta de trazer algumas contribuições de viés mais crítico, em especial as de Bruno (2011) e as de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), teve como objetivo a necessidade de outras abordagens sobre estas duas categorias. Bruno apresenta suas ideias a partir do modo de produção capitalista, dando ênfase ao deslocamento da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa e como ele afeta a demanda por mais escolaridade e trabalho complexo. O mundo da produção e da industrialização continua em seu apetite voraz pela *mais-valia*. Frigotto, Ciavatta e Ramos (Ibid.) partem da educação de qualidade (básica articulada com a profissional) como condição para se chegar ao sujeito em todas as dimensões da vida e como as relações de poder e de força entre centro-periferia condicionam o acesso à educação de qualidade.

A cisão engenheirada pela produção industrial entre o saber e o fazer, reservando a poucos o domínio das ciências e à classe trabalhadora apenas a execução, tem nas escolas profissionalizantes a expressão mais visível desse pensamento dicotômico que alcança os processos formativos.

Nesta tese, apontamos que a Educação Profissional é uma modalidade imersa numa arena de disputa, na qual se tem uma concepção de educação, de formação, de cidadão, mas ao mesmo tempo tem concepções econômicas que a tangenciam. Uma dimensão desta complexidade é o grande número de instituições privadas que ofertam Educação Profissional: o Sistema S[100], nele inclusos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); as escolas técnicas privadas; as empresas; os sindicatos; as associações comunitárias; e as agências de ensino profissional livre.

Pesa, também, a natureza segregadora e utilitarista da educação profissional e tecnológica que sempre esteve presente na história das "escolas técnicas". Em uma breve leitura histórica, observa-se que estas escolas têm uma trajetória de gênese segregadora. As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, tinha como finalidade ser instrumento de uma política voltada para as "classes desprovidas", ou seja, segregava pela dimensão renda menor. Nos anos 1970, ocorreu uma fase intermediária, de importância para o país, de formação de técnicos e

[100] De financiamento público e gestão privada.

engenheiros; as famílias mais abastadas começaram a ter interesse em uma formação técnica para seus filhos — foi o período menos segregador. Na década de 1990 (exatamente com a reforma dos anos 1990 em que modularizou e separou a formação técnica da propedêutica), a fase foi vista como elitista, sendo estas escolas acusadas de receber filhos da classe média para se prepararem para o ingresso no Ensino Superior, pela garantia de um Ensino Médio de qualidade; foi a fase em que a segregação se deu pela dimensão renda maior. E agora, como Instituto Federal? Será que o Instituto Federal representa uma mudança, rompendo com a lógica da Educação Profissional como reprodutora de determinado sistema social? Ou ela se acomodou, se ajustou?

Neste sentido, destaca-se a importância da reflexão sobre o papel político dos Institutos Federais na construção do desenvolvimento inclusivo, integrador e cidadão. Sem esse compromisso, a educação profissional e tecnológica não escapará à formação de trabalhadores, sob a égide exclusiva do mercado e do exacerbado individualismo dele derivado, que estimula a guerra de todos contra todos e a perda da alteridade e solidariedade sociais. Em última instância, sucumbe-se à fragmentação perdendo-se a dimensão da totalidade.

A defesa sobre o papel da educação profissional no processo de desenvolvimento recai, portanto, sobre outras bases. Uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo, na medida em que compreende a profissionalização não como a formação para o mercado de trabalho, mas que incorpore valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico que caracteriza a *práxis* humana. Uma educação que possa vir a ser um campo de forças na defesa da transformação social e de um desenvolvimento que, como diz Coraggio (2000c), não pode ser visto como resultado da competitividade, mas como condição desta, para que possam existir expectativas de melhoras na qualidade de vida dos trabalhadores, o que não é independente da qualidade de vida de toda a população.

E neste contexto, a Educação Profissional tem que ser edificada no âmbito da política pública, no direito de todos os sujeitos sociais serem protagonistas na produção da riqueza social. É a política pública que pode garantir que o utilitarismo seja metamorfoseado para a sociedade. Nas palavras de Coraggio (Ibid.), as políticas sociais devem ser transformadas em políticas socioeconômicas, cujo objetivo é o desenvolvimento a partir da sociedade.

Por isso, as contribuições teóricas de Polanyi e de Coraggio resgatadas nesta tese para fundamentar não só o conceito de desenvolvimento, mas também a importância das políticas públicas e do Estado como coordenador e fomentador de tais políticas.

Cabe observar que ao trazer a temática educação (materializada pelos Institutos Federais) e desenvolvimento, não o fazemos sem reconhecer que o papel dessas instituições,

por mais estruturadas que sejam no que se refere à produção de novos conhecimentos, de novas criatividades, não irá além de um agente (privilegiado) que deve se inserir num processo mais amplo e complexo, daí seu papel de apoio e não de redentor de uma região. Assim, a presença de um equipamento público de educação profissional tem efeitos sobre o território, contudo, como já vimos, neste contexto nada é simples, e por isso devemos estar atentos ao fato de que territorializar uma política pública não significa, automaticamente, democratizar e contribuir para o enfrentamento das desigualdades. A instituição educacional pode, como efeito, se constituir uma espécie de bolha, no sentido que Smiderle (2004) apontou em seus estudos sobre as representações sociais da Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), ao falar como os profissionais de comunicação social da cidade de Campos dos Goytacazes a identificavam "como um disco voador pousado numa cidade interiorana" (Ibid., p. 84), disseminando a ideia da UENF como uma universidade fechada e pouco integrada à comunidade.

5 ESPAÇO, TERRITÓRIO E ESCOLA

Há um debate em torno do qual a cidade é um espaço que vem sendo tratado, às vezes, como espaço de progresso, e, neste sentido, destinada a algumas classes sociais; em outras vezes, como de desordem, e, assim, destinada a outras classes sociais. Autores que fundamentam esta tese, como Harvey (1992), Lefebvre (1991) e Soja (1993), partem de uma leitura de cidade dividida em classes sociais, segregada, uma cidade capitalista que se reproduz como mercadoria[101]. Por isso, nenhuma leitura da cidade pode ser definitiva ou ingênua. Como diz Harvey (2004, p. 210), ao citar um ditado grego, "a mesma casa que edificamos, é a casa que nos edifica".

A cidade é o *lócus* onde os processos sociais acontecem, com uma interdependência dos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, em que tais conexões determinam os diversos ritmos dos usos e formas de produção e de apropriação do espaço. Como a cidade é um ambiente de poder e de contrapoderes, a força e a direção destes movimentos ocorrerão na medida das forças sociais e políticas que operam em determinado momento.

O exposto acima singulariza o quanto são complexos os estudos urbanos e, por isso, cabe atenção aos aspectos metodológicos e conceituais para dar conta da complexidade da cidade. Ainda que a análise desta tese não recaia sobre a cidade, e sim sobre um equipamento educacional, achamos importante explicitar de que cidade estamos falando, afinal, este

[101] Na contemporaneidade, compreender a cidade significa buscar as conexões entre o urbano, o econômico, o político, o social e o cultural, e uma importante forma de entender a relação entre esses fatores é a partir dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. Para Harvey (1992), enquanto a modernidade foi um movimento que tendeu à padronização, sem observar os aspectos histórico-sociais, a pós-modernidade reconheceu a fragmentação da realidade. Harvey situa a pós-modernidade vinculada às novas formas de organização do capitalismo; se à modernidade estariam ligados aspectos do fordismo (economias de escala, capital monopolista, universalismo etc.), na pós-modernidade estão ligados os aspectos da acumulação flexível (como produção em pequenos lotes, capital fictício, individualismo etc.).

equipamento tem sua dimensão espacial, que nesta tese está balizada pelo conceito de território como campo de forças e de conflitos.

E para isso, recorremos a Corrêa[102] (2005), quando ele ressalta a importância de uma visão mais crítica nos estudos sobre espaço urbano. Para o autor, o espaço urbano caracteriza-se como fragmentado, articulado, reflexo e condicionante da sociedade e campo simbólico e de lutas, em que tais características não são excludentes e podem se alterar, mas não deixam de existir.

O espaço da cidade é fragmentado como resultado das ações dos agentes modeladores que o produzem e o consomem. É também articulado, pois as partes da cidade mantêm relações umas com as outras, por meio dos fluxos de pessoas e de veículos, como os deslocamentos cotidianos entre residência, trabalho e escola, o transporte de mercadorias, a ida a lugares de lazer, a visita a familiares etc. Mas o espaço da cidade não é apenas fragmentado e articulado, ele é reflexo e condicionante social; primeiro porque a cidade é segregada, consequência da estrutura social em classes, inerente ao capitalismo, e também é reflexo das ações do presente e do passado — neste último caso, tiveram suas marcas deixadas nas formas espaciais do presente; e segundo, é condicionante em função do papel desempenhado pelas formas espaciais na "reprodução das condições de produção e das relações de produção" (Ibid., p. 149), o que significa que o bairro, a vizinhança, os locais de trabalho são lugares de reprodução dos diversos grupos sociais. E, por fim, um campo simbólico e de lutas, porque nele estão presentes crenças, valores, costumes, conflitos, resistências que, em parte, se expressam nas formas espaciais, como é o caso de um rio importante para a população da cidade ou uma rua especial ou algum monumento, entre diversos símbolos presentes no espaço urbano.

Assim, com base nesta compreensão de cidade, corroboramos a afirmação de Harvey (1980) de que qualquer teoria da cidade deve relacionar os processos sociais à forma espacial que ela assume, questão que será abordada na próxima seção.

5.1 PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

A estrutura conceitual proposta por Harvey (Ibid.) para entender a cidade é integrar o que o autor chama de imaginação sociológica à imaginação geográfica. A primeira, busca conhecer o significado histórico e social do indivíduo na sociedade e no período no qual ele

[102] O autor chama de notas teórico-metodológicas sobre o espaço urbano (CORRÊA, 2005).

tem sua existência e seu ser. E a segunda, permite que o indivíduo conheça o papel do espaço e do lugar em sua vida e nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e as instituições, entre as pessoas e sua vizinhança, seu território. O que se impõe pela necessidade de uma estrutura interdisciplinar de como pensar a cidade. A espacialidade que a cidade assume diz muito dos processos sociais que ali se desenvolvem, e o contrário também é pertinente, ou seja, a configuração espacial impactando o comportamento humano, como podemos observar nos simbolismos dos exemplos.

> Não é acidental que a cúpula da igreja e da capela pairem sobre Oxford (uma cidade criada na era do poder eclesiástico), enquanto, na era do capitalismo monopolista, são os edifícios Chrysler e o do Banco Chase, em Manhattan, que pairam sobre a ilha de Manhattan (HARVEY, 1980, p. 22).

Não pretendemos afirmar um determinismo absoluto da relação social-espacial-social, afinal, há ambiguidades, contradições, conflitos, interesses, lutas, com implicações objetivas e subjetivas. Para Harvey (1992, p. 189), tanto as qualidades objetivas como as representações e significados do tempo e do espaço se modificam substanciados pelo avanço do progresso científico e das novas formas de produção e de consumo capitalista.

Mesmo apontando problemas metodológicos[103] e a complexidade nos estudos urbanos que buscam integrar as imaginações sociológicas às geográficas, Harvey já indicava em seus estudos nos anos de 1980, citando Lee (1968) e Steinitz (1968), a identificação de determinados grupos sociais em espaços distintos, que os autores reconheciam como limites em algumas áreas da cidade, formando vizinhanças distintas, limites que poderiam ser transpostos ou não, como

> [...] o comportamento de evitar o gueto por parte dos brancos de classe média e a territorialidade fortemente organizada que pode ser encontrada em certos grupos étnicos e religiosos (como em áreas de protestantes e católicos da Irlanda setentrional) (HARVEY, 1980, p. 24).

Sob a perspectiva da geografia crítica, outros autores, além de Harvey, como Lefebvre (1991), Soja (1993) e Santos (1997), reafirmam a importância interpretativa do espaço. Seus diversos usos pelas áreas de conhecimento tornam, muitas vezes, complexa a tarefa de lhe atribuir sentido e significado. Por se tratar de um conceito polissêmico, Harvey (1980) já chamava a atenção sobre a necessidade de se formular uma concepção correta do espaço em estudos e pesquisas a respeito do fenômeno urbano sob a égide do capitalismo. Em parte desta tese, a base teórica para o entendimento sobre espaço será da geografia crítica. De forma

[103] Que o autor chama de problemas de inferência por individualização, confusões e estatísticas.

preliminar, as contribuições de vários autores, dentro desta corrente de pensamento, concebem o espaço não como espaço *per se* (equivalente à primeira natureza, a dimensão natural do espaço), mas como *lócus* da reprodução social das relações de produção, isto é, espaço socialmente construído. O uso do 'preliminar' serve para que, ao dá este passo inicial, possamos desfiar o conceito de espaço ressaltando os aspectos teóricos mais importantes destas contribuições.

Quando da leitura sobre espaço em Lefebvre (2008), o aspecto teórico mais importante foi a distinção que o autor fez entre a reprodução das relações de produção e o processo de produção. Primeiro porque, ao fazê-la, ele amplia o sentido do espaço, que ele próprio chama de "espaço inteiro", no qual se incluem "o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade", como também das artes, (Ibid., p. 49). A ênfase nesta distinção, segundo o autor, é que há lugares que passam a falsa sensação de ausência de trabalho produtivo, como os espaços de lazer que, com ares de liberdade e festa, "reproduzem as relações de produção, o que não exclui, mas inclui, a reprodução pura e simples da força de trabalho" (Ibid., p. 50).

Também vale ressaltar em Lefebvre a forma como ele, dialeticamente, apreende o espaço na relação espaço-sociedade. Ou seja, para ele, o espaço é, como ocorre com uma mercadoria, ao mesmo tempo, o objeto material e o processo de relações sociais, mas, diferentemente da mercadoria, o espaço recria, de forma contínua, as relações sociais ou ajuda a reproduzi-las, podendo mesmo ser a relação social primeira que produziu. Nas palavras de Gottdiener (2010, p. 133), referindo-se a espaço, em Lefebvre, "é, ao mesmo tempo objeto material ou produto, o meio de relações sociais, e o reprodutor de objetos materiais e relações sociais". Retornaremos a Lefebvre adiante, para abordarmos sua visão tripartite sobre o espaço, quando então exploraremos, em conjunto com a visão de David Harvey, as respectivas interseções.

Outra contribuição conceitual veio de Soja (1993, p. 102), que optou pelo termo espacialidade ("transformada e socialmente concretizada que emerge da aplicação do trabalho humano deliberado") para especificar espaço socialmente construído (fruto da transformação e apropriação da natureza), e abstrair a constante ideia de forma física e geométrica que o termo espacial evoca. De acordo com o autor, o social e o espacial são dialeticamente inseparáveis, e o primeiro passo para reconhecer esta dialética é entender o espaço como socialmente produzido. Avançando um pouco mais nesta lógica, Soja faz a correlação entre espaço-classe e, por conseguinte, com as contingências do conflito de classes e da transformação estrutural. Para ele

> [...] esta homologia espaço-classe pode ser verificada na divisão regionalizada do espaço organizado em centros dominantes e periferias subordinadas, em relações espaciais de produção socialmente criadas e polarizadas, captáveis com maior precisão no conceito de desenvolvimento geograficamente desigual (Ibid., p. 99).

Com a influência que extrapola a área de Geografia, Milton Santos (2008a), através de suas obras, apresenta como o entendimento do espaço evoluiu nesta retomada conceitual, a partir dos anos 1970. Para o autor, o espaço é a confluência (indissociável) do conjunto de sistemas de objetos e do de sistemas de ações. Imagine algumas paisagens, como uma região produtora de café, ou uma cidade do tipo latino-americana, ou um centro de negócios, todas estas paisagens apresentam os objetos naturais (que não são obra do homem) e os objetos sociais (resultado do trabalho humano, tanto do passado como do presente). A cada mudança da sociedade, tanto a economia como as relações sociais e políticas também mudam, cada qual em seu ritmo. E também o espaço e a paisagem, que se transformam para se adequar às novas necessidades da sociedade.

> A paisagem, assim como o espaço, altera-se continuamente para poder acompanhar as transformações da sociedade. A forma é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social (SANTOS, 2009a, p. 54).

O estudo do espaço social, do ponto de vista teórico e metodológico, é possível, segundo Santos (1997), a partir das categorias forma, função, estrutura e processo, que devem ser combinadas dialeticamente. A primeira categoria, a forma, refere-se ao aspecto visível do objeto, seja individual ou coletivo. Pode ser uma casa, uma rua, uma rede urbana. Se apreendida *per se*, erramos em conferir à forma uma autonomia que ela não tem, ao passo que, no outro externo, se considerarmos isoladamente a forma espacial, a análise fica no limite da aparência, abstraindo a essência e as relações desta com a aparência.

A segunda categoria, a função, diz respeito à atividade ou ao papel que será desempenhado pela forma, ou seja, pelo objeto criado. Seguindo a lógica do exemplo acima, seria habitar, vivenciar o cotidiano em suas diversas dimensões.

A terceira, a estrutura, definida como a natureza social e econômica de uma sociedade em dado momento histórico, "é a matriz social em que as formas e funções são criadas e justificadas" (CORRÊA, 2008, p. 29).

E a quarta, o processo, que designa propriamente a ação em sua forma contínua, ocorre no âmbito da estrutura social e econômica e resulta das contradições internas destas. Para Santos (2006a, p. 53), a ação é ato exclusivo do homem, pois "só ele tem objetivo e finalidade", e nela

estão inclusas as ações dos indivíduos, das empresas e das instituições, que resultam das necessidades (naturais ou criadas), que fazem o agir humano.

Todas estas quatro categorias não existem separadas, e sim combinadas dialeticamente para capturar a totalidade, permanentemente em transformação. Algumas combinações par a par mostram as limitações que implicariam a análise do espaço: forma e função – mediação sem causa motora; estrutura e forma – eliminam-se as mediações entre o exterior e o interior; estrutura e função – análise a-histórica e formal; e estrutura e processo – análise a-espacial e não geográfica (SANTOS, 1997; 2009a).

Como já mencionado, Harvey (1980; 2015), desde os anos 1970, já chamava a atenção sobre a importância de se discutir a natureza do espaço. Segundo o autor, o espaço pode ser compreendido a partir de três abordagens: o espaço absoluto, o espaço relativo e o espaço relacional. Esta visão tripartite é apenas um recurso de abordagem, porque o espaço não é nenhum destes três em si mesmo, mas pode transformar-se em um ou em outro, dependendo do contexto e da natureza dos fenômenos considerados (ou seja, é pela prática humana que se define como entender o espaço), e, por isso, o melhor é mantermos as três visões em tensão dialética e pensarmos nas interações que elas travam entre si (Ibid.). Harvey (1980) sugere que a pergunta "o que é o espaço?" seja substituída por outra questão: "como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?".

Espaço absoluto equivale ao espaço newtoniano ou euclidiano, em que tudo o que está 'aqui' é o mundo e/ou realidade. O espaço absoluto é representado como uma "grade preexistente e imóvel que permite padronizar medições e está aberto ao cálculo" (HARVEY, 2015, p. 128).

Espaço relativo que pode ser explicado se inspirando na teoria da relatividade de Einstein, em que o tempo e o espaço são relativos, dependendo do ponto de vista do observador, ou seja, não se alteram isoladamente, mas têm uma ligação indissolúvel um com o outro e submetem-se à velocidade do seu movimento (HAESBAERT, 2002). Admite-se, portanto, que o tempo é fundamental na caracterização deste espaço. Os objetos existem e há uma relação entre eles; a distância entre eles pode variar ou mesmo pode possibilitar continuidades ou descontinuidades. Assim, é impossível compreender o espaço independente do tempo. Santos (2008a, p. 25) explica a importância do tempo com a seguinte frase: "cada sociedade veste a roupa de seu tempo".

Já o espaço relacional implica que o espaço e o tempo não podem ser absolutos. Harvey (2015), inspirado nas cartas trocadas entre os filósofos Leibniz e Samuel Clarke[104], em que o primeiro mostra que o espaço relacional é "o espaço contido em objetos, no sentido de que um objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos" (HARVEY, 1980, p. 5), e por isso, a importância do caráter relacional do espaço-tempo. Ao mesmo tempo que trabalhar no espaço relacional é desafiador, ele possibilita abordar temáticas que só podem sê-lo a partir dele. Segundo Harvey (2015), quando se tratar de espaços relativo e relacional, há uma modificação importante na linguagem, passa-se do espaço e do tempo para espaço-tempo ou espaço-temporalidade.

Como mencionado, aqui retomamos ao aporte teórico de Lefebvre sobre o espaço para nos aproximarmos da matriz proposta por Harvey (Ibid.) de junção das duas visões tripartites de espaço de ambos os autores para indicações de possíveis alternativas de leitura sobre o espaço.

Para compreender as três dimensões da teoria de Lefebvre (1991) sobre o processo de (re)produção social, é importante sublinhar alguns antecedentes. Primeiro, algumas influências[105] de teóricos, como Marx, Hegel e Nietzsche sobre sua versão original da dialética; novamente Nietzsche sob o qual o autor desenvolveu sua teoria da linguagem e a influência da fenomenologia[106] francesa em seu pensamento. Segundo, sua premissa básica de que o espaço (social) é um produto social, como forma de se contrapor à ideia de espaço *per se*, estabelecendo, portanto, o espaço como intrinsecamente associado à realidade social. E por último, que o autor compreende o tempo e o espaço como produtos sociais, o que significa que só podem ser compreendidos em um contexto social específico (SCHMID, 2012).

Assim, para a teoria lefebvriana o espaço social é (re)produzido por três processos dialeticamente interconectados e de igual valor, que nos permite entender o espaço em seu sentido mais amplo, ou seja, socialmente construído: espaço concebido, percebido e vivido.

---

[104] Cartas consideradas como uma das mais famosas do século XVIII. Os dois filósofos discutem sobre física, metafísica e teologia. A argumentação de Leibniz baseia-se em três princípios: o princípio do melhor, o princípio de identidade dos indiscerníveis e o princípio de razão suficiente. Este último ocupa lugar de destaque, não só porque a maior parte dos tópicos abordados surge de uma discussão acerca do significado dele, enquanto aplicado às ações de Deus, mas também porque é dele que Leibniz deriva o princípio de identidade dos indiscerníveis, e mostra que o espaço e o tempo não podem ser absolutos (ver FRAGUITO, Hugo. "A discussão entre Leibniz e Clarke acerca do Princípio de Razão Suficiente", *Cultura* (on-line), vol. 32, 2013, posto on-line em 14 maio 2015, consultado em 24 setembro 2018. URL: http://journals.openedition.org/cultura/2089; DOI: 10.4000/cultura.2089).

[105] Nesta tese, não serão apresentadas de forma mais detalhada estas teorias influenciadoras da teoria de Lefebvre sobre a produção do espaço.

[106] Na literatura fala-se em fenomenologia materialista para designar a fenomenologia desenvolvida por Lefebvre (SCHMID, 2012), no sentido de que, mesmo com a fenomenologia, o autor preserva seu ponto de vista materialista dialético.

O espaço concebido (a representação do espaço) — previamente em pensamento —, constituído pelo conhecimento, linguagem, palavra escrita, permite falar sobre as práticas espaciais e compreendê-las (HARVEY, 1992; LEFEBVRE, 1991). No caso de um equipamento público educacional como os Institutos Federais, significa o espaço dos especialistas e gestores das políticas públicas, que atuam desde seu momento de inclusão na agenda pública até a formalização da política pública pelo Estado, por meio da aprovação da lei e dos planos de expansão, passando pelas discussões, defesas de concepções de educação profissional, primeiras resistências e orientações para implantação.

O espaço percebido — a percepção na fenomenologia é um conceito que afirma a ideia de que a percepção que as pessoas têm sobre um fato/imagem/paisagem difere de acordo com o sujeito — compreende a prática do espaço, o que se apreende por meio dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar), e relaciona-se com a materialidade dos elementos constitutivos do espaço, como os fluxos, as transferências e as interações físicas e materiais que acontecem *no* e *ao* longo do espaço a fim de garantir a (re)produção social do espaço (Ibid.). Nesta dimensão, incorporam-se as visões dos atores institucionais sobre a política de educação profissional.

O espaço vivido — o mundo como é experimentado pelos seres humanos na prática de sua vida cotidiana — é formado pelos planos utópicos, discursos espaciais, paisagens imaginárias etc., que possibilitam imaginar novos sentidos ou possibilidades para as práticas espaciais (Ibid.). Para Schmid (2012, p. 102), neste aspecto Lefebvre foi irrefutável ao afirmar que "o vivido, a experiência prática, não se deixa exaurir pela análise teórica. Sempre permanece um excedente, um remanescente, o indizível, o que não é passível de análise apesar de ser o mais valioso resíduo, que só pode ser expresso por meio de meios artísticos". Nesta dimensão, estamos falando das ações e das práticas desenvolvidas pelos atores institucionais. Por exemplo, ao conceber a escola com uma identidade mais inclusiva, constituiu-se em lei que ela teria como uma das finalidades, apoiar a rede pública de ensino, em especial, a de Educação Básica. É natural que para a materialização desta finalidade haja resistências, seja pela defesa da manutenção das práticas já cristalizadas (SOUZA, 2015a) ou pela percepção de que esta não é função desta escola. Neste exemplo, considerando o concebido e o percebido, a análise recairá sobre as ações desenvolvidas pelos atores institucionais.

Desse modo, tendo como referência Harvey (1980; 2015) e Lefebvre (1991), o Quadro 3 apresenta a matriz sugerida por Harvey (2015), com as diversas possibilidades para compreendermos o conceito de espaço, em cujas linhas estão as dimensões elaboradas por

Harvey e, nas colunas, os três momentos definidos por Lefebvre, resultando no que podemos chamar de ‘matriz de sentidos do espaço’.

Quadro 3. Matriz de sentidos possíveis para o espaço.

Lefebvre / **Harvey**	**Espaço Percebido**	**Espaço Concebido**	**Espaço Vivido**
Espaço absoluto	Muros, pontes, portas, solo, teto, ruas, edifícios, cidades, montanhas, continentes, extensões de água, marcadores territoriais, fronteiras e barreiras físicas. condomínios fechados.	Mapas cadastrais e administrativos; geometria euclidiana; descrição de paisagem; metáforas do confinamento, espaço aberto, localização, arranjo e posição – Newton e Descartes.	Sentimento de satisfação em torno do círculo familiar; sentimento de segurança ou encerramento devido a confinamento; sentimento de poder conferido pela propriedade, comando e dominação sobre o espaço, medo de outros que não são da localidade.
Espaço (tempo) relativo	Circulação e fluxo de energia, água, ar, mercadorias, povos, informação, dinheiro, capital; acelerações e diminuições na fricção da distância.	Cartas temáticas e topológicas (p. ex., sistema de metrô); geometrias e topologias não euclidianas; desenhos de perspectiva; metáforas de saberes localizadas, de movimento, mobilidade, deslocamento, aceleração, distanciamento e compressão espaço-tempo – Einstein e Riemann.	Ansiedade por não chegar na sala na hora; atração pela experiência do desconhecido; frustração em um engarrafamento, tensões ou divertimentos resultantes da compressão espaço-tempo, da velocidade, do movimento.
Espaço (tempo) relacional	Fluxos e campos de energia eletromagnética; relações sociais; superfícies econômicas e de renda potenciais; concentrações de poluição; potenciais de energia; sons; odores e sensações trazidas pelo vento.	Surrealismo; existencialismo; ciberespaço; metáforas de incorporação de forças e de poderes (comando e controle muito difíceis — teoria do caos, dialética, relação interna, matemáticas quânticas).	Visões, fantasmas, desejos, frustrações, lembranças, sonhos, estados psíquicos (p. ex., agorafobia, vertigem, claustrofobia).

Fonte: Próprio autor a partir de Harvey (2015).

“Trata-se de uma matriz instigante”, esta é uma observação extraída[107] da análise crítica que Haesbaert (2015) faz sobre a matriz de Harvey. Como exercício de aproximação à realidade, vamos apresentar um pouco de empiria para entender melhor as combinações

[107] No trecho em que Haesbaert (2015, p. 99) complementa a crítica dizendo ter dúvida se é possível equiparar as concepções de espaço de Harvey com as dimensões propostas por Lefebvre. Por um lado, ele concorda que as concepções de espaço de Harvey implicam todas as dimensões postuladas por Lefebvre, mas, por outro, o autor diz que parece haver, em Lefebvre, uma indicação que “a grande questão seria qual das três dimensões identificadas é privilegiada em cada perspectiva, e não essa espécie de caracterização ‘igualitária’, equitativamente proposta por Harvey”.

possíveis a partir desta matriz, o que se revela, de fato, um exercício desafiante. De início, um problema se apresenta. Como a forma matricial de expressar um pensamento oferece oportunidades limitadas, quando o que se exige é "circular livremente e dialeticamente através de todos os momentos da matriz simultaneamente" (Ibid., p. 119), apresentaremos em formato de texto para evitar o confinamento matricial.

Considerando o campo de estudo desta tese, o IFF Pádua, será apresentada, como breve exercício, a construção física do *campus*. O exercício é para explorar as diversas relacionalidades deste momento, a partir da matriz de sentidos, e verificar quais princípios espaciais e espaço-temporais serão mobilizados para o relato deste fato.

Em fevereiro de 2012, formalizou-se a doação do terreno pela Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Pádua para o IFFluminense para construção do *campus*, dentro da Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal e, no mesmo ano, teve início a obra para a construção do *campus*.

A construção do IFF Pádua ocorreu em um espaço e tempo absolutos, pois está localizada na avenida João Jasbick, bairro Aeroporto, e sua obra segue o cronograma definido no contrato, de acordo com o planejamento da Reitoria do IFFluminense. Durante a construção do *campus*, diversos fluxos aconteceram, trabalhadores da construção civil, gestores do IFFluminense, professores e servidores concursados e a própria comunidade que acompanhava a obra, principalmente os atores mais próximos ao *campus* (como comerciantes, moradores, servidores públicos que trabalham perto etc.) se moveram no espaço relativo diariamente.

Normativas começaram a ser formalizadas, por exemplo, as de licitação e contrato da obra, as do concurso público para efetivação do quadro de pessoal, o que se encontra no espaço relativo, uma vez que se trata de instituição pública que faz com que toda esta normativa seja diferente se fosse iniciativa privada. Também diversas iniciativas por parte do IFFluminense foram realizadas para buscar informações na comunidade para maior integração, superar possíveis resistências e ajustar expectativas (p. ex., as audiências públicas). Começaram as trocas e os fluxos de informação, a elaboração de material de divulgação, as entrevistas de gestores nas rádios para informar e esclarecer à população.

Ainda neste período, foram geradas muitas expectativas, perceptíveis no campo relacional e com implicações em outros campos: o trabalhador da construção civil vislumbrou a possibilidade de seu filho ou ele próprio estudar naquela escola, afinal, no diálogo do dia a dia entre eles, e também durante as visitas dos gestores, muitos começaram a entender que aquela escola é para "eles"; os comerciantes do entorno começaram a planejar mudanças em seus negócios (bar, restaurante ou papelaria), antecipando-se em função do aumento do

contingente de pessoas a circular no espaço absoluto, muitas vezes modificando também os espaços absolutos dos comerciantes; os novos servidores concursados, muitos deles moradores de outras cidades, enfrentaram questões importantes, seja porque conseguiram um emprego público, seja porque teriam que reorganizar sua vida, o que implicaria mudar de cidade ou mesmo reestruturar a rotina da família que mora em cidade próxima, em função de idas e vindas diárias da sua cidade para o *campus*; os estudantes concluintes do Ensino Fundamental do município e de municípios da região criaram expectativas, pois começaram a contar com esta oportunidade educacional. A construção do *campus* representa para algumas pessoas fonte de renda, e isso faz com que a renda monetária adquirida lhes permita trazer de volta para o espaço absoluto de suas residências seu potencial de consumo. Contudo, alguns podem se sentir inseguros porque percebem os riscos que correm nas estradas que têm que frequentar semanalmente (p. ex., os gestores que, antes do *campus* começar a funcionar, ainda moram em outras cidades). Paralelamente à construção, foi elaborado o projeto pedagógico que demandou alguns ajustes na estrutura física (espaço absoluto). A presença do *campus* é e terá uma presença relacional na Rede Federal, pois poderá ser um ponto de fortalecimento da política de expansão da educação profissional e tecnológica. E também, em âmbito regional, a implantação de mais um *campus* do IFFluminense constituiu-se em desafios e uma nova configuração desta instituição no território.

Há outras relacionalidades a investigar: é um espaço absoluto que, para ser construído, dependeu de diversos cálculos de engenharia, da discussão do projeto arquitetônico, que considerou a questão estética e como o *campus*, neste aspecto, poderia ser vivido, por exemplo, quando se decidiu que a biblioteca ficaria próxima à entrada principal, permitindo melhor acesso da comunidade em geral (concebido). Ou seja, a concepção do projeto arquitetônico de uma escola permite esta exploração, uma vez que é necessário que a edificação dialogue com a proposta educacional do *campus*.

Desta breve exposição de caso empírico[108], algumas considerações são importantes. As ações executadas no espaço absoluto têm sua interpretação reduzida, pois elas ganham dimensão crítica se feitas em termos relacionais, e quanto mais se move, dialeticamente, nos enquadramentos espaço-temporais da matriz, mais *insights* são possibilitados. Ao fazer isso, nos permite um olhar mais crítico, perceber contradições ou não nas condutas ou mesmo nas

[108] Interessante destacar que se o mesmo exercício fosse feito para o *campus* Itaboraí do IFFluminense, pertencente também à fase III do plano de expansão e com contrato de construção assinado no mesmo dia do *campus* Pádua, teríamos outras relacionalidades apresentadas, a ponto de vermos que o IFF Pádua encontra-se já em funcionamento desde 2015 e o *campus* Itaboraí ainda está construção.

alternativas políticas. No caso de uma política pública, o equipamento educacional é material, um lugar de fato, um terreno sobre o qual e a partir do qual a política pública emerge. Quando buscamos as diversas relacionalidades que se conectam aos espaços e ao espaço-temporal da vida social e material é que a política se torna viva.

Assim, o conceito de espaço trazido nesta tese tem a intenção de mostrar os riscos e as possibilidades que um conceito polissêmico pode oferecer; os cenários a serem trabalhados são determinantes nas escolhas dos instrumentos de análise e se complexificam ainda mais quando se trata de espaço público. O modo como o espaço é entendido tanto em Harvey (2015) como em Lefebvre (1991) denota uma forma de abordagem processual até se alcançar o conceito de produção social do espaço, o espaço vivido e relacional dos autores, que é a forma que se pretende entender espaço nesta tese. Assim, estamos envoltos em questões como sujeitos, produto, produção e relações, e os sentidos a serem atribuídos não podem compreender o espaço de forma isolada, fora de sua espacialidade e temporalidade.

Soja (1993, p. 116), neste sentido, apresenta algumas premissas que nos permitem aclarar a compreensão do espaço como produto social:

a) o espaço social é, simultaneamente, o meio e o resultado. A espacialidade requer que ela seja sempre reforçada ou mesmo reestruturada, o que significa ser socialmente reproduzida, pois os espaços-temporais do cotidiano interferem e condicionam a concretização das ações e das relações sociais;
b) pelo caráter dialético, a constituição do espaço socialmente produzido não tem sido um processo sereno e automático, é pleno de contradições e lutas, o que faz com que a espacialidade ganhe importância na leitura das relações que nele são produzidas;
c) este espaço socialmente produzido implica relações de tensões entre capital e trabalho, o que significa forças, simultaneamente, para manutenção ou para reestruturação ou transformação social.

Realizar esta interpretação sobre espaço constitui, sem dúvida, um entendimento do seu caráter paradoxal: “Ele é imediato e mediato, ou seja, pertence a uma certa ordem próxima, a ordem da vizinhança, e a uma ordem distante, a sociedade, o Estado” (LEFEBVRE, 2008, p. 53).

5.2 Território como campo de forças

Torna-se necessário destacar dois aspectos a respeito do conceito de espaço para o que tencionamos ser a partida para a nossa escolha pelo território: o primeiro, quando vinculamos espaço ao *lócus* da reprodução das relações sociais de produção, estamos falando do "espaço inteiro", que vai além do sentido atribuído pelos economistas (espaço restrito à produção de coisas e seu consumo), mas envolvendo também "o espaço urbano, os espaços de lazer, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade, das artes, dos arquitetos, dos urbanistas, dos planejadores etc." (LEFEBVRE, 2008); e o segundo, que segue como desdobramento do primeiro, é que espaço e tempo encontram-se, intrinsecamente, ligados, pois o espaço não é neutro, como dito anteriormente, o espaço é, ao mesmo tempo, objeto material e processo de relações sociais, o que significa criação/recriação, processos que acontecem dentro de uma historicidade.

Transparecem, portanto, as possíveis espacialidades a partir das possíveis relacionalidades que podem frutificar nas análises de um fenômeno, fato ou processo. Concordamos, portanto, com a leitura que Haesbaert[109] faz do território, em que diz não se tratar do conceito em si, ou seja, mais do que a tentativa de se definir o que é território, para o autor, o fundamental é saber com quais problemáticas nos deparamos e o que será feito a partir da concepção de território que construímos, isto é, o seu *devir*. A resposta não está na definição em si, mas na sociedade onde se aplica (HAESBAERT, 2002). Daí, a centralidade recai sobre as construções diversas que o território assumirá em função "da espacialidade à qual aparecer prioritariamente vinculada, em suas múltiplas dimensões" (Id., 2015, p. 100), ou seja, das possíveis interseções a partir dos conceitos de espaços já apresentados. O autor está problematizando, pois para ele o território é multidimensional, cada um interpreta o território de acordo com sua base teórica, e por isso não pode ser engessado conceitualmente. A polissemia em seu uso data dos anos 1960, com diferentes posições epistemológicas, como demonstrou Haesbaert (2002; 2007; 2015).

Segundo Souza (2008), o termo território surge na tradicional Geografia Política, com o sentido de espaço concreto em si, com seus atributos naturais e socialmente construídos. Os fixos e fluxos de Santos (2006a, p. 38): os elementos fixos em cada lugar que permitem ações

[109] Haesbaert (2015), de forma apropriada, recorre à visão deleuzeana para mostrar que todo conceito é sempre situado, advém de um problema, é múltiplo, portanto, transformador, pois opera como produto e como produtor, logo, em construção.

que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as sociais, e redefinem o lugar.

Contudo, o ponto de partida para o que nos interessa, é a afirmativa de que espaço e território não são sinônimos e, portanto, devem ser tratados distintamente, como diz Raffestin (1993, p. 143) ao afirmar que "o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço". Tanto Haesbaert (1993; 2015) quanto Souza[110] (2008) discordam desse entendimento de Raffestin, com base em algumas peculiaridades na interpretação da definição desse autor. Para o primeiro, a citação de Raffestin provoca uma confusão, pois logo em seguida ele faz uma referência a Lefebvre sobre passagem do espaço para o território em que "a produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, autoestradas etc." (RAFFESTIN, 1993, p. 143). Uma leitura menos cuidadosa pode nos passar a compreensão de que o espaço seria a sua dimensão natural, o que para Haesbaert não dialoga com o pensamento de Lefebvre para o qual o espaço é produzido socialmente.

Já para Souza (2008, p. 96), ao comentar sobre a afirmação de Raffestin, o equívoco é que pela sua definição, trata-se território como coisa, materializando-o, "ao incorporar ao conceito [de território] o próprio substrato material", ou seja, o espaço social. E na sua argumentação, Souza dá o exemplo (extremo) de uma cidade fantasma, para mostrar que

> [...] se todo território pressupõe um espaço social, nem todo espaço social é um território: pense-se no caso extremo de uma cidade-fantasma, [...], outrora fervilhante de vida [...], e hoje reduzida a ruínas esquecidas e cobertas pela selva; essa cidade hipotética, abandonada não retrocedeu, lógico, à condição de objeto natural, mas ao mesmo tempo morreu em termos de dinâmica social, não sendo mais diretamente território de quem quer que seja (Ibid., p. 97).

Ainda em sua crítica, Souza diz que Raffestin reduz espaço a espaço natural e o território como sinônimo de espaço social, quando afirma que "o espaço é, portanto, anterior, preexistente a qualquer ação" (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Haesbaert (2007) faz um resgate das diferentes concepções de território usadas ao longo do tempo pelas Ciências Sociais (Quadro 4), a partir de um patamar mais amplo, de

[110] A concepção de Raffestin sobre território em sua obra *Por uma geografia do poder* foi revista por autores brasileiros, inicialmente por Rogério Haesbaert e Marcelo Lopes de Souza.

fundamentação filosófica, segundo os binômios materialismo-idealismo[111] e o espaço-tempo[112]. O autor (Ibid., p. 42) fala no "entrecruzamento de proposições teóricas" na atualidade, o que ratifica a importância de se superar algumas dicotomias presentes nas diversas áreas de conhecimento.

Quadro 4. Concepções de território com base em Haesbaert (2007).

Perspectiva	Concepção
1. Na perspectiva materialista	**a.** Dimensão Natural – posição mais extrema, em que a formação do território está associada ao comportamento dos animais (origem na Etologia), restrito ao mundo animal ou compreendido dentro do comportamento natural dos homens. **b.** Dimensão Econômica – considera as relações de produção como o fundamento para entender a organização do território. **c.** Dimensão Política – vai desde a visão mais tradicional, em que associa território aos fundamentos materiais do Estado (Friedrich Ratzel) até a visão relacional, em que o território estaria imerso em relações social-históricas, ou seja, em relação de poder (CLAUDE RAFFESTIN; ROBERT SACK). Sob essa última concepção, não há restrição ao campo da materialidade das relações sociais.
2. Na perspectiva idealista	Enfatiza a natureza simbólica das relações sociais (neste caso, a territorialidade poderia ser um conceito mais apropriado do que território)
3. Na perspectiva integradora	Território concebido a partir das diferentes dimensões sociais (natural, econômica, política e cultural)

Fonte: Próprio autor.

Segundo Haesbaert (2007) e Souza (2015b), considerando estas diversas perspectivas, a definição de território mais difundida é aquela que se fundamenta na dimensão política, ou seja, o que primeiro define o perfil do território é o poder. O que não pressupõe, para ele, que as dimensões cultural e econômica não sejam relevantes para o entendimento de território. Ao contrário, nenhuma das dimensões das práticas sociais pode ser excluída. O que ocorre é que dependendo da problemática e da forma como se analisa, uma dimensão poderá ser imediatamente ressaltada, mas logo depois as outras dimensões se tornarão visíveis.

Para Haesbaert (2006), Raffestin (1993) e Sack (1983) são referências na definição de território como espaço de poder, "mas que não restringem a dimensão política ao papel dos Estados nem ignoram a interseção com as dimensões econômica e cultural da sociedade" (Ibid.,

[111] Refletindo duas perspectivas: uma que qualifica como materialista, que prioriza uma dimensão (natural, econômica, política); e a outra, que qualifica como idealista a perspectiva cultural ou simbólica. Tais perspectivas possibilitam analisar o território a partir de uma visão parcial de território ou de uma visão integradora, envolvendo todas as dimensões juntas.

[112] Baseado na visão mais relacional do território, ou seja, compreendido dentro de relações social-históricas.

p. 83). Embora ambos enfatizem o sentido relacional do território, na perspectiva de sua temporalidade e historicidade, há uma diferença entre tais abordagens. Enquanto Sack carrega mais na dimensão material, Raffestin trabalha mais na dimensão imaterial.

Raffestin (1993) torna mais evidente os símbolos que cercam sua concepção de território, o uso do termo 'prisão' designando controle, como também os trunfos do poder que ele define como sendo a população, os recursos e o território que são utilizados privilegiando sua dimensão simbólica. "O ideal do poder é jogar exclusivamente com símbolos" (Ibid., p. 60), o que pode significar para o autor fragilidade, na medida em que pode crescer a distância entre o real e o imaginário. Na interpretação de Haesbaert (2006), não se trata de fragilidade, mas de força, uma vez que a distância entre o real e o imaginário pode ficar próxima a sua diluição, pois o "território passa a trabalhar mais pelas imagens que dele produzimos do que pela realidade material-concreta, que nele construímos" (Ibid., p. 85).

Enquanto para Sack (1983, p. 56) a territorialidade (termo que o autor utiliza) é uma tentativa de um indivíduo ou grupo para influenciar, afetar, ou controlar objetos, pessoas e relacionamentos, delimitando e afirmando o controle sobre uma área geográfica (área esta que é o território). A territorialidade é uma estratégia para estabelecer acesso diferenciado para pessoas, coisas e relacionamentos, que pode ser ativada ou desativada, o que reforça a flexibilidade da noção de território, ou seja, um local pode ser utilizado como um território em dado momento e não em outro. Neste aspecto, há mais uma diferença nas abordagens dos autores, porque para Sack, diferente de Raffestin, a questão da formação do território se define quando a delimitação da área influencia o outro (indivíduo ou grupo) pelo controle do acesso. Por exemplo, uma região econômica ou funcional só se torna território quando se torna a base para uma ação política ou político-econômica.

> Uma região como o Cinturão do Milho, nos Estados Unidos somente se torna um território caso, por exemplo, o governo a transforme numa região-programa de investimentos: neste caso as fronteiras da região estão afetando o acesso aos recursos e ao poder. Elas estão moldando o comportamento e assim o lugar se torna território (RAFFESTIN, 1986, p. 19 apud HAESBAERT, 2006).

Enquanto estes dois autores contrapõem a dimensão material e a simbólica do território, Haesbaert (2002; 2005; 2007) refere-se à origem do território, associando os dois sentidos: material e simbólico. O autor, neste caso, se aproxima dos conceitos de apropriação (simbólico) e de dominação (material) de Lefebvre (1991).

Material no sentido de concreto-funcional e onde predominam os processos de dominação (político-econômica), o espaço natural se transforma e é dominado, através do uso

das técnicas e das práticas sociais, geralmente, "brutalizando a paisagem". O território, neste sentido, é tomado como recurso, valor de troca. E, neste caso, a dominação do espaço social por um grupo robustece as desigualdades sociais. No simbólico, tem a ver com identidade, mais presente em processos de apropriação, quando se modifica um espaço natural para atender às necessidades de um grupo (HAESBAERT, 2007), um processo efetivo de territorialização, que conjuga a dimensão concreta e a dimensão simbólica e afetiva, permeado por marcas do vivido, do valor de uso.

> O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele [o uso] implica apropriação e não propriedade. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos agentes que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo (LEFEBVRE, 1986, p. 411 apud Ibid., p. 21).

Outra associação identificada por Lefebvre (1991) para o processo de dominação e de apropriação do espaço está relacionada a Eros e Logos. Enquanto Logos representa as forças que buscam controlar e dominar o espaço, como a empresa, o Estado, a família, as instituições; Eros diz respeito à apropriação do espaço, às várias formas de autogestão, às comunidades, às elites que buscam mudar a vida e tentam prevalecer sobre as instituições políticas e os partidos e que se põem ao lado da ideia de criação de contraespaços efetivamente autônomos (Ibid.). A apropriação do espaço fortalece as diferenças entre os grupos sociais, o que pode resultar tanto em uma segregação como em um diálogo mais fértil.

Assim, Haesbaert (2002; 2005; 2007) fundamenta sua compreensão de território a partir dos conceitos de dominação e de apropriação, oferecendo uma interpretação mais ampla, sob a qual o território se constitui com base nas relações de poder que operam sobre um substrato material.

> Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

> O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar [e político-econômico, deveríamos acrescentar]: a apropriação e a ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 1997, p. 41).

A partir dessa conjugação apropriação e dominação, nesta tese, tomamos território como o produto de uma relação desigual de forças (que se inscrevem num campo de poder), envolvendo o domínio político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, em que "ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados" (HAESBAERT, 2002, p. 121), sendo previsível uma variação desta relação conforme os grupos sociais e as escalas geográficas que forem analisadas. O que significa dizer que cada grupo social ou instituição pode territorializar-se através de processos pelo viés da dominação, ou mais pela apropriação, ou num equilíbrio dominação-apropriação, a depender das relações de poder existentes. O mais importante é compreendermos que o território se caracteriza por um *continuum* que vai da dominação político-econômica, mais concreta e funcional, à apropriação mais subjetiva (cultural-simbólica) (HAESBAERT, 2006), sem perder a ênfase na relação de poder.

A produção territorial nunca está isenta das ações do passado, são as rugosidades como definiu Milton Santos. É o passado, presente e futuro que podem representar "uma continuação ou uma decomposição (desterritorialização), seguida de uma recomposição (reterritorialização)" (RAFFESTIN, 2015, p. 27), ou mesmo, na existência da multiterritorialidade, uma territorialização múltipla (HAESBAERT, 2005, p. 6783), portanto, um processo complexo.

> Os indivíduos ou os grupos ocupam pontos no espaço e se distribuem de acordo com modelos que podem ser aleatórios, regulares ou concentrados. São, em parte, respostas possíveis ao fator distância e ao seu complemento, a acessibilidade. Sendo que a distância pode ser apreendida em termos espaciais, temporais, psicológicos ou econômicos. A distância se refere à interação entre os diferentes locais. Pode ser uma interação política, econômica, social e cultural que resulta de jogos de oferta e de procura, que provém dos indivíduos e/ou dos grupos. Isso conduz a sistemas de malhas, de nós e redes que se imprimem no espaço e que constituem, de algum modo, o território (RAFFESTIN, 1993, p. 150).

Tessituras, nós e redes que formam sistemas hierarquizados e permitem o controle, a integração e a coesão dos territórios, e das quais se originam as relações de poder. Relações que devem ser consideradas, uma vez que nem sempre os objetivos do ator são alcançados. Por isso, o limite é um elemento inerente ao processo de territorialização, pois expressa a relação que um ator (indivíduo ou coletivo) mantém com uma parte do espaço. Assim, delimitar é isolar ou subtrair, momentaneamente, ou manifestar um poder numa área precisa (Ibid.).

O autor ainda distingue a tessitura política, cuja origem vem do Estado, da tessitura econômica, originária das pequenas ou grandes empresas. A primeira tem uma permanência maior do que a segunda, no sentido de que não cessa facilmente como a segunda. "A tessitura

política se transmite e se herda com mais facilidade que a tessitura econômica, pois é a expressão de um estado de direito, de soberanias, mais de que ações contínuas, como no domínio econômico" (Ibid., p. 155).

Por isso, agrega-se à definição de território de Haesbaert, a de Souza (2008; 2015b), a qual ocorre, como diz o próprio autor, por aproximações. O cuidado decorre da confusão no uso do território, por muito tempo, como "um pedaço qualquer da superfície terrestre" (SOUZA, 2015b, p. 58) ou mesmo identificando-o com o Estado-nação. Assim, a intenção de Souza consiste em ratificar que os territórios não são redutíveis ao substrato espacial material, "são no fundo antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos" (Id., 2008, p. 87), mas ao mesmo tempo, sua existência é impossível sem este substrato. Trata-se, pois, do primeiro esforço de aproximação de território como o "espaço definido e delimitado *por* e *a* partir de relações de poder" (Ibid., p. 78). Em um segundo esforço, o território é compreendido "como um campo de forças, uma [...] rede de relações sociais que [...] define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (os *insiders*) e os outros (os *outsiders*) sobre um substrato referencial. Assim, como citado anteriormente, espaço e território não são sinônimos, mas não podem ser tratados separadamente (SOUZA, 2008; HAESBAERT, 2015; SAQUET, 2015).

Decorrem daí duas conclusões importantes. A primeira que diz respeito ao fato de que, quando se diz que não se deve coisificar o território, não se está descuidando da materialidade do espaço. E a segunda, sendo o poder[113] uma relação social, o território é a expressão espacial desta (SOUZA, 2015b), e por isso o território só se distingue através dos sujeitos que exercem o poder e que controlam o espaço social (HAESBAERT, 2005).

Diante das abordagens até aqui apresentadas, as motivações para a territorialização do espaço (considerando os objetivos intencionais, sejam individuais ou coletivos) são várias, sempre ligadas ao substrato espacial (em seu sentido material) e também aos significados atribuídos às formas espaciais (em seu sentido imaterial). Mais uma vez, os territórios não

[113] Hannah Arendt (apud SOUZA, 2006b; 2008) entende poder a partir de quatro aspectos: o poder não é propriedade de um indivíduo, a sua existência está intrinsecamente condicionada à sua natureza coletiva, ou seja, o poder só acontece quando os homens agem juntos, e desaparece quando eles se dispersam; contrariamente ao senso comum, poder e violência se opõem, pois no momento em que se está perdendo poder, é quando lança-se mão da violência; poder legítimo permite entrelaçar-se com território e autonomia, no sentido de uma sociedade cuja liberdade em defender e gerir seu território lhe traz a marca de sociedade autônoma, que não é uma sociedade sem poder; o poder não é necessariamente uma relação que exprime negatividade, apenas exemplo de opressão e repressão. Por exemplo, o caso de uma decisão tomada por uma coletividade, em que todos os participantes tenham o mesmo peso no processo decisório, transformada em norma, pode ser, a qualquer momento, rediscutida e alterada por esta coletividade, o que significa que se está diante de um poder autônomo e não de ausência de poder.

equivalem ao substrato espacial material, pois na verdade são campos de força que só existem enquanto duram as relações sociais das quais eles são projeções espacializadas. O "*Leitmotiv* do conceito de território é político, e não ecológico, econômico ou [...] cultural-simbólico" (SOUZA, 2006b, p. 335). Territorializar-se, portanto, é "criar mediações espaciais que nos proporcionem efetivo poder sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais" (HAESBAERT, 2006).

A leitura do território em seu sentido político, como campo de forças, dialoga com o objeto desta tese, pois na condição de uma política pública educacional, ao ser implantada por meio de um equipamento, devemos nos posicionar a partir de uma leitura das disputas, resistências e tensões que são inerentes ao território. Os espaços públicos e, dentre eles, a escola, são mediados por relações de poder, segmentações e segregações (KAZTMAN, 2001).

Como território é sempre uma relação de apropriação e dominação do espaço socialmente construído, devemos incorporar neste espaço transformado em território as mudanças e os novos elementos que emergiram a partir da compressão do tempo-espaço (HARVEY, 1992), e que modificaram radicalmente o modo de vida da sociedade pós-moderna. Neste sentido, a relação de poder sobre o espaço passa a considerar novos desafios – entre eles, controlar também territórios-rede, caracterizados pela descontinuidade, fragmentação, justaposição, diferentes daqueles característicos da sociedade clássica.

Assim, "territorializar-se significa também, hoje, construir e/ou controlar fluxos/redes e criar referenciais simbólicos num espaço em movimento, no e pelo movimento" (HAESBAERT, 2006, p. 280). Passamos, então, para duas referências: territórios-zona, na modelagem tradicional, e territórios-rede, caracterizados pela fluidez e mobilidade.

Precisamos a partir daí integrar a pluralidade de territórios que pode ser entendida nos territórios plurais de duas formas: na perspectiva do "conjunto justaposto de diversos territórios compreendidos no seu interior"; e como "conjunto superposto de vários territórios cuja abrangência pode ir bem além dos seus limites" (HAESBAERT, 2005, p. 6782). Contudo, não se está falando de realidades distintas, pois não é possível identificar os territórios contínuos e descontínuos, assim denominados por Souza (2008), separadamente na realidade efetiva.

Santos (2008a) também ressaltou que o território pode ser formado de lugares contíguos e lugares em rede. E, para isso, incorporou a ideia de verticalidade e horizontalidade, como um novo funcionamento social do território. A verticalidade formada por relações, na acepção de pontos de uma rede, mais distantes uns dos outros, ligadas "por todas as formas e processos sociais" (Ibid., p. 139) que levam "desordem aos subespaços em que se instalam e a ordem que criam é em seu próprio benefício" (SANTOS, 2006b, p. 194), e que conseguem sobreviver em

função de normas rígidas criadas. E a horizontalidade, contrariamente, é formada por lugares vizinhos, contíguos ao território, "a partir das ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo" (Id., p. 288).

Assim, pode-se afirmar que na organização social do território, este pode não ser linear. E considerando o equipamento educacional como objeto desta tese, admitimos sua atuação em rede, que poderá ser a rede em diversas escalas, seja municipal, estadual e federal, e até mesmo compondo outras redes dentro da macro-rede. Rede que também se insere em um campo de forças, em que há pressões externas e internas sobre o equipamento.

Ao descrever os elementos que compõem uma rede, os nós, as linhas, temos que, do ponto de vista conceitual, compreender a dinâmica intrínseca à rede, pois se um nó é um espaço a ser territorializado, pode, ao mesmo tempo, ser um espaço que formará um território com outro nó ou nós, o que significa, por sua vez, que um território descontínuo poderá ser resultado de uma articulação de mais de um território contínuo (SOUZA, 2008). E como as linhas ligam os nós (estabelecendo seus fluxos), mas sem preencherem todo o espaço no seu conjunto, também admitimos haver "interstícios que se oferecem para outras formas de organização do espaço" (HAESBAERT, 2002, p. 123), o que nos remete, do ponto de vista analítico, a compreender o território-rede não apenas em sua dimensão macro, mas buscar identificar as microcomposições, como as redes de caráter local e regional.

Num exercício, mais uma vez, de uma empiria, podemos nos debruçar em alguns exemplos que podem, em sua análise, se apoiar na conceituação de território como campo de forças e espaço de poder:

a) formação de território a partir da apropriação de certos espaços públicos por grupos específicos, como é o caso dos agricultores familiares que ocupam as praças para realização da 'Feira da Roça'. Essa situação se reveste de uma identidade territorial afetiva por parte tanto dos consumidores como das pessoas que estão no entorno, pois provavelmente nos remete às memórias afetivas do nosso passado familiar, ou mesmo pela valorização de hábitos saudáveis, como a nossa alimentação. Este território é também funcional, na medida em que sua funcionalidade é criar condições concretas para a comercialização dos produtos. Não é permanente, porque a territorialização ocorre, geralmente, uma vez por semana naquela praça, mas estes mesmos agricultores territorializam outros espaços quando, por exemplo, têm seus encontros formais com outros agricultores familiares que participam de 'Feiras da Roça' em outros pontos do município ou da região e até mesmo quando buscam parcerias com instituições, como as instituições de ensino, ONGs, associações de bairro;

b) o território formado pelos *campi* de um Instituto Federal (descontínuo), onde as dimensões política e cultural são claramente identificáveis. Em primeiro lugar, seu caráter político, na medida em que implica estar inserido num jogo entre os poderes políticos, principalmente em âmbito municipal e federal, pois como um programa federal tem sua articulação com o poder municipal, seja Executivo ou Legislativo (como é o caso da implantação de um *campus*, em que o governo federal define o município, mas é o Executivo municipal quem define o local e o Legislativo municipal é quem autoriza, por lei municipal, a doação do imóvel). Mas também há os micropoderes, quando se define por processos seletivos quem 'entra na escola'. Na dimensão simbólica, podemos citar os símbolos e significados produzidos e vividos no cotidiano das pessoas, como identificar uma 'escola técnica' com significados como democracia, inclusão, oportunidade, empregabilidade, multiformação, qualidade. Também podemos pensar a formação do território quando se ressalta, e para isso há de se ter cautela, a qualidade do ensino destas escolas em detrimento de outras escolas públicas, territorializando um espaço, neste caso um equipamento público educacional, com o poder de garantir ensino de qualidade àqueles que conseguem ingressarem como estudante.

Em ambos os casos, podemos destacar a questão da identidade territorial, mais presente em processos de apropriação (LEFEBVRE, 1991); a não exclusividade de um poder em relação a um dado território; a natureza contínua e descontínua do território; como também pontos que podem se revestir de conflitualidade, como é o caso da relação da concorrência por vaga em instituições de ensino pública. Em termos de limites e fronteiras, o primeiro exemplo em relação ao segundo é mais instável, em função de, apesar de pouco provável, uma mudança na localização da 'Feira da Roça'. Em relação à área de exercício da competência do poder, a 'Feira da Roça' está no âmbito municipal, enquanto na hipótese dos *campi* dos Institutos Federais há, na fase de implantação, uma influência do poder municipal, mas que se dilui posteriormente, na medida em que a gestão é de competência exclusiva de gestores concursados no âmbito federal; e há situações em que a localização do *campus* se dá no bojo de práticas espaciais por parte do município que, por diretrizes do Plano Diretor, define a expansão do município para determinadas áreas, com a circunscrição de área para instalação de um polo educacional, com a implantação de outras instituições vinculadas a outras esferas de poder público e até mesmo privado.

A ideia foi demostrar o entendimento nesta tese de que no território há poder, influência, conflitualidade, movimento, controle, domínio, totalidade nas dimensões política, simbólica e econômica. O destaque a uma ou a outra dimensão vai depender do processo social a ser analisado, sem negligenciar, necessariamente, as outras dimensões. Um caminho interessante para apreender as possíveis diferenciações territoriais é aquele que permite analisar, mesmo com o espaço constituído hierarquicamente, os vários territórios que podem ser, ao mesmo tempo, um território e um elemento do território-rede e que territórios podem ser construídos a partir da destruição ou reconstrução de outros territórios.

Como já exposto, Souza (2008; 2015b) e Haesbaert (2015) trabalham território em seu sentido político, definido, portanto, pelo poder. Para Souza (2015b), o poder pode ser exercido em dois sentidos: de forma heterônoma e autônoma. A primeira, como imposição das leis e normas; e a segunda, como a capacidade de um coletivo dar a si próprio a lei, livre de hierarquias institucionalizadas. Para o autor, entretanto, o poder respalda-se na autonomia, uma vez que o seu exercício não precisa, necessariamente, ser a expressão "de uma divisão de classes e de uma assimetria estrutural de poder entre grupos sociais" (Ibid., p. 64).

O entendimento do poder como expressão de autonomia não se traduz na prática em uma tarefa simples, mas factível; há legitimidade em pensarmos, como possível, um poder não heterônomo, e daí um processo de territorialização também não heterônomo. Existe uma intencionalidade ao escrevermos 'não heterônomo' ao invés de 'autônomo', porque reconhecemos que, em termos de sociedade, ainda vivemos sob o julgo do sistema econômico capitalista, da divisão social do trabalho, o que equivale dizer relações de troca pouco solidárias, em sentido *lato*, mas nem por isso devemos desconsiderar as lutas e os movimentos engajados na construção de espaços e territórios mais autônomos. Afinal, como diz Souza (2008), as mudanças não devem ser confundidas com a invasão ao Palácio de Inverno[114].

Assim, nesta perspectiva de território como campo de forças, relações de poder no processo de apropriação e dominação, cuja leitura se faz a partir de um forte conteúdo na dimensão política em favor da autonomia, é possível o diálogo com o conceito de

[114] Uma referência à invasão pelos bolcheviques ao prédio em Petrogrado (atual São Petersburgo), símbolo do czarismo, que estava sendo ocupado na Revolução Russa de 1917, depois da expulsão da família imperial, pelos mencheviques, um subgrupo moderado de socialistas conservadores. A invasão foi consumada em menos de 16 horas, consolidando os bolcheviques no poder.

desenvolvimento apresentado nesta tese a partir de Coraggio e como isso implica a relação de educação e desenvolvimento já apresentada.

A visão de desenvolvimento de Souza (Ibid.) atrelada à ideia de autonomia do território diz respeito a um processo, difícil e doloroso, mas "fértil, de discussão livre e racional por parte de cada um dos membros da coletividade acerca do sentido e dos fins do viver em sociedade" (Ibid., p. 105), que pressupõe um território autônomo que discuta os usos dos seus recursos, e que seja acessível a todos, na direção de uma "justiça social cada vez maior, de modo próprio, singular" (Ibid., p. 106).

E como é possível hoje pensar em justiça social, em meio às relações mundializadas? Tanto Souza (Ibid.) como Coraggio (2000b) seguem a mesma trilha, reconhecendo os avanços nas pequenas conquistas e os grandes desafios a serem superados, entendendo que isso não ocorre virando as costas ao sistema econômico, não se trata de 'um tudo ou nada'.

Para Souza (2008), a territorialidade constitui a centralidade do processo de desenvolvimento, pelo que ela representa em termos de "gerir autonomamente o seu território e autogerir-se" (Ibid., p. 112), condições essenciais para uma gestão socialmente justa dos recursos do território. O caminho é reconhecer os limites do desenvolvimento social e espacial efetivo de uma sociedade heterônoma e, a partir daí, buscar alternativas possíveis para a sociedade, "um projeto, um horizonte de pensamento/ação" (Ibid., p. 109). Para ele, estas alternativas não virão sem resistências e lutas, muitas vezes lutas pontuais, e o ativismo de bairro ou a organização das prostitutas em defesa de seu território, por exemplo, podem fomentar outras lutas e resistências que, por efeito cumulativo, podem "ajudar a instaurar uma sinergia transformadora" e "permitir aos atores uma ampliação de sua margem de manobra contra os efeitos mais alienantes do processo de globalização" (Ibid., p. 109). Desta forma,

> [...] a questão do desenvolvimento mesmo quando balizada pela plena autonomia como horizonte essencial (e longínquo), se apresenta, só a forma de pequenos e grandes desafios, cotidianamente e nas mais diferentes escalas, das mais modestas às menos acanhadas. Em todos os casos os atores se verão confrontados com necessidades que passam pela defesa do território (Ibid., p. 109-110).

Coraggio (1994; 2000c), com base nas críticas à economia de mercado que exclui, do estudo e do trabalho, uma grande massa populacional, fazendo surgir problemas sociais como a precariedade do trabalho, a pobreza, a falta de integração ao trabalho, propõe, como alternativa, a economia social e solidária como forma de possibilitar a participação dos excluídos no processo de produção. O autor observa que não se trata de uma "alternativa pobre para pobres, mas um subsistema orgânico de elementos socialmente heterogêneos, dotado de

um dinamismo próprio, competitivo e de alta qualidade" (CORAGGIO, 1994, p. 11). Para isso, ele propõe, como estratégia, estimular a solidariedade orgânica entre os elementos e as atividades populares, de forma que o desenvolvimento de uns estimule os outros; transformar as políticas sociais que buscam a compensação dos efeitos do livre mercado em políticas socioeconômicas, "que tenham como objetivo o desenvolvimento a partir da base da sociedade" (CORAGGIO, 2000b, p. 555). Segundo o autor, a mudança social é algo a ser construído no próprio processo de mudança (Ibid., p. 568). O que implica outra relação hierárquica entre os equilíbrios necessários para a vida, não impondo os equilíbrios macroeconômicos acima "dos equilíbrios psicossociais exigidos pela vida humana, dos equilíbrios sociais que facilitam a convivência em paz da humanidade e nem dos equilíbrios naturais" (CORAGGIO, 1994, p. 58).

Todo este debate teórico é de particular relevância nesta tese, na medida em que ao definir espaço e território concluímos que estes termos não podem ser analisados de forma isolada um do outro e que estes conceitos estão associados a uma perspectiva de desenvolvimento que pressupõe acessibilidade aos recursos, materiais e imateriais, de maneira igual para todos. Também apontamos que a produção, reprodução e territorialização do espaço não ocorrem sem contradições e que são também produtoras de hierarquias, e, neste sentido, é fundamental ter clareza da atuação do Estado no território.

Para tanto, vamos retomar a proposição de Harvey (1980) sobre as imaginações sociológica e geográfica para entender a cidade. Como o próprio autor argumentou, a forma espacial que a cidade assume diz muito dos processos sociais que ali se desenvolvem, da mesma forma que as configurações espaciais exercem influência sobre o comportamento humano. Assim sendo, há entre os processos sociais e a organização espacial, segundo Corrêa (2005, p. 122), um elemento mediador que torna viável que esses processos deem forma, movimento e conteúdo sobre o espaço. Esse mediador é os processos espaciais[115] que, por meio de "localizações, relocalizações e permanência das atividades e população sobre o espaço urbano", são acionados por atores que modelam a organização e a reorganização do espaço, quais sejam: os proprietários dos meios de produção e de terras, as empresas imobiliárias e de construção e o Estado.

Assim, é na perspectiva do território como campo de forças e relações de poder, que se situa nesta tese, o Estado como um dos agentes modeladores do território. Neste caso, o Estado inserindo no território um equipamento público educacional, que pode atuar no sentido de dirimir (situação menos provável) ou criar novas desigualdades (situação mais provável). Para

[115] Para Corrêa (2005), estes processos espaciais são: centralização, descentralização, coesão, segregação, invasão-sucessão e inércia.

essa última possibilidade, Santos (2009b) usa a expressão socialização capitalista que se refere ao processo de transferência de recursos da população para alguns indivíduos e empresas, promovido pelo Estado, o que faz do "Estado um motor de desigualdades, já que, por esse meio, favorece concentrações e marginalizações" (Ibid., p. 118).

Há vários autores destacados neste capítulo (HARVEY, 1980; VETTER; MASSENA e RODRIGUES, 1979; BRANDÃO, 2015; CORRÊA, 2005) que ressaltam que a alocação dos recursos públicos impacta diretamente na distribuição ou na redistribuição de renda, daí que a ação (ou ausência) do Estado é fundamental para entender as reais possibilidades das pessoas em relação ao acesso aos recursos disponíveis. Para Santos (2014, p. 141), "uma política efetivamente redistributiva, visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, prescindir do componente territorial". O que pressupõe, portanto, compreender os conflitos, os interesses e as disputas existentes.

Neste sentido, é importante situar o papel do Estado no funcionamento da sociedade capitalista. Desde as concepções da época moderna, com o Contrato Social que instituiu o Estado na formulação de Rousseau até à contemporaneidade, há um núcleo comum na função do Estado, que é de mediador de conflitos entre os interesses individuais e coletivos, entre as classes dominantes e dominadas,

> [...] o Estado é o produto da sociedade num estágio específico do seu desenvolvimento; é o reconhecimento de que essa sociedade se envolveu numa autocontradição insolúvel, e está rachada em antagonismos irreconciliáveis, incapazes de ser exorcizados. No entanto, para que esses antagonismos não destruam as classes com interesses econômicos conflitantes e a sociedade, um poder, **aparentemente** situado acima da sociedade, tornou-se necessário para moderar o conflito e mantê-lo nos limites da ordem; e esse poder, nascido da sociedade, mas se colocando acima dela e, progressivamente, alienando-se dela, é o Estado (ENGELS, 1941, p. 155 apud HARVEY, 2005, p. 78, grifo nosso).

Harvey (Ibid.) argumenta que são evidentes as estratégias empregadas pelas classes dirigentes ao assumirem, implicitamente, o seu próprio interesse e, explicitamente, suas ações como para o bem de todos. Primeiro como forma de transparecer 'independência' e 'autonomia', os funcionários do Estado devem se apresentar como integrantes de órgãos públicos que são da sociedade, ou melhor, que estão acima da sociedade. Neste sentido, "mesmo o guarda da esquina possui uma autoridade que outros membros da sociedade não possuem" (Ibid., p. 79). E como segunda estratégia, a classe dominante lança mão da produção de ideias como de interesse geral, universalizando suas ideias como se fossem de interesse de todos, com uma existência autônoma. E nesta seara, a ideologia cumpre seu papel, seja pela via da educação

para influenciar ideias e informações, seja pelos burocratas que acabam incorporando a ideologia da classe capitalista.

Para Harvey (Ibid.) não se pode confundir a natureza do Estado capitalista com uma visão simplista de submissão do Estado à lógica do econômico. Na realidade, entre a infraestrutura (base econômica) e a superestrutura (ideológica e política) há uma complexidade de domínios (cultural, social, filosófico, religioso, ambiental) que está na escala do cotidiano das pessoas, fundada sobre uma sociedade essencialmente capitalista e seletiva no tocante aos interesses da economia hegemônica. E nesta perspectiva, o Estado alcança (ou deveria alcançar) esta escala do cotidiano por meio de políticas públicas, uma vez que nas democracias contemporâneas o acesso às políticas públicas se constitui em direito; contudo, as chances de usufruí-las vai depender do modo como as instituições que formam o sistema estatal estão organizadas no território.

Desta forma, é fundamental uma vigilância constante em relação aos riscos de uma leitura pouca crítica, em que, por exemplo, compreenda o Estado como um ente passivo diante à história capitalista. As políticas públicas devem se posicionar no território buscando entender esta complexidade de forças e poder. Bourdieu (1997, p. 166) fala da luta pelo espaço que pode assumir formas mais coletivas, como é o caso de uma política educacional em que há a escolha do local para instalação de um equipamento público. As políticas de Estado, nesse caso, detêm um importante poder sobre o espaço pela sua capacidade de mobilizar o mercado do solo, do trabalho, da escola. E é neste espaço de disputa entre os altos funcionários do Estado, o mercado imobiliário (especulativo) e a coletividade é que vão se constituir as políticas.

Do ponto de vista do Estado como estrutura de oportunidades, Kaztman e Filgueira (2006) ressaltam nele, a possibilidade que os estratos populares urbanos têm de acumulação de ativos. O que para os autores, se manifesta por meio de algumas funções do Estado: estruturador, quando define alguns nexos, por exemplo, programas de habitação segundo critério de renda *per capita*; empregador, quando fornece postos de trabalhos estáveis; provedor direto de ativos físicos e em recursos humanos, quando, por exemplo, implanta escolas públicas e estruturas de atendimento à saúde; provedor indireto de ativos, quando oferece crédito para microempresas ou para habitação; regulador, quando, por exemplo, controla o funcionamento dos mercados, regulamenta o uso do solo e dos espaços públicos e orienta o funcionamento das instituições da sociedade civil.

Portanto, há diversas possibilidades quando da atuação do Estado no território, ou seja, pode ser um equipamento de saúde, de lazer, mas nesta pesquisa, o objeto é o equipamento educacional, a escola. E a partir da compreensão do território como campo de forças e do Estado

como agente modelador desse território, dizemos que a escola está presente neste campo de forças. O Estado modela o espaço, a escola também atua como representante do Estado, portanto, não é neutra. Como instituição pública, a escola pode, por meio de suas ações e práticas pedagógicas, impactar diversas instâncias da sociedade, entre elas, os modos de organização do território.

Sobre a escola, os estudos de Bourdieu (1997) trazem uma contribuição importante a partir dos conceitos de campo e *habitus*, que nos permitem pensar na instituição escola, como reprodutora da cultura dominante. A leitura que o autor faz da sociedade se dá a partir de diversos campos, que pode ser o econômico, o cultural, o social, o simbólico[116]. O campo é a situação social em que os indivíduos (agentes sociais) realizam a sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. O *habitus*, portanto, se forma no processo de socialização, no encontro com a sociedade, que ocorre na família, na escola, na religião, no trabalho, enfim, todos esses campos são acionados na formação do indivíduo em uma estrutura social hierarquizada.

Alguns desses campos podem ser alocados no que chamamos de campo simbólico. E o campo cultural, como a escola, a família, a religião, a empresa é esse campo simbólico, que pela ação pedagógica seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para isso, usa de uma autoridade pedagógica a fim de garantir sua ação, seja por sanções ou naturalizando suas imposições.

> [...] a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tornam a forma da autodisciplina e da autocensura (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 52).

Só que dentre essas instituições, a escola se destaca pela sua aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes educacionais.

> Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua

[116] O econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; o cultural, que refere-se às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; o social, constituído pela diversificação das relações sociais; o simbólico, relacionado às regras de boa conduta de cada grupo social (BOURDIEU, 1997).

> função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Ibid., p. 64).

Daí a escola como um campo de reprodução das estruturas sociais. No entanto, esta leitura pode ser feita de forma negativa (reprodutivisita) ou positiva. Quando Bourdieu e Passeron (Ibid.) referem-se ao processo de reprodução, eles ressaltam que tal processo se faz com a aprovação dos agentes (dominados e dominantes); no entanto, essa reprodução-dominação não passa pela consciência, antes é permeada por uma não-consciência, que oculta a violência simbólica, mascarando toda imposição presente no processo . Assim, se a não-consciência é condição para o processo de reprodução, há, por outro lado, a possibilidade de o conhecimento quebrar as barreiras e deixar emergir a consciência do real significado das relações constituídas nas estruturas sociais. E a escola, como já referenciado, é o espaço apropriado para o processo de transformação social.

5.3 Efeito-vizinhança: o impacto do equipamento educacional sobre o território

Qual a importância da territorialidade no processo de desenvolvimento, na perspectiva de uma reprodução ampliada da vida? Qual a relevância de se relacionar os processos sociais à forma espacial para pensar a justiça territorial? Quanto que o Estado, por meio de políticas públicas, pode dirimir ou criar novas desigualdades? O território facilita ou não o acesso aos recursos?

As respostas a essas questões (e a diversas outras que neste trabalho pretendemos suscitar) vão se concentrar nesta tese nos limites e nas possibilidades trazidos pela literatura de efeito-vizinhança. O que significa dizer que o nosso ponto de partida de análise será a organização social do território. Como já discutido anteriormente, o Estado como agente modelador do território pode ou não reforçar a desigualdade social, e por isso, a importância, principalmente em países periféricos e semiperiféricos como o Brasil, como diz Coraggio (2000b), de políticas socioeconômicas. Autores como Harvey (1980), Vetter, Massena e Rodrigues (1979), Vetter *et al*. (1981) e Brandão (2015, 2017) grassam que a provisão de bens e serviços públicos impacta diretamente a redistribuição de renda, daí a importância do Estado.

No caso específico do Brasil, de uma heterogeneidade pulsante, é essencial a presença do Estado, via políticas públicas, a fim de ofertar, de forma adequada e territorialmente, bens e serviços públicos essenciais para a consolidação de uma sociedade de direitos de massa, oportunizando acesso aos direitos sociais - saúde, educação, seguridade social, transporte urbano, moradia, saneamento etc. (Ibid.).

Para o que nos interessa inicialmente, a questão do acesso aos recursos escassos foi abordada por David Harvey (1980) em seu clássico, ainda atual, *A justiça social e a cidade*[117], por meio da renda real, conceito que será mobilizado nesta tese para fundamentar a compreensão do efeito-vizinhança.

5.3.1 Renda real: o acesso a recursos como diferencial de renda

Retomando ao capítulo em que abordamos o conceito de espaço adotado nesta tese (não como *per se*, mas como *lócus* da reprodução social das relações de produção), uma de nossas referências foi Harvey (1980) e Corrêa (2005), quando eles reafirmam o entendimento de que qualquer estudo sobre a cidade deve conciliar os processos sociais à forma espacial que a cidade assume. Se as pessoas se compreenderem como parte do processo social, isso permitirá que elas se localizem na relação entre elas e a sociedade e sua historicidade; e se elas se compreenderem no espaço em que sua história é presente, passado e futuro, isso permitirá que elas identifiquem como as "transações entre os indivíduos e as organizações são afetadas pelo espaço que os separa" (HARVEY, 1980, p. 14).

Este entrecruzamento gera no indivíduo uma conexão com sua vizinhança, a de se relacionar ao seu território e, como tal, a olhar e entender o que acontece em outros lugares e suas possíveis (ou não) relações entre os diversos lugares, incluindo o seu. E mais ainda, para Harvey (Ibid.), uma vez criada uma forma espacial, ela tende a institucionalizar-se e, sob alguns aspectos, a determinar o futuro desenvolvimento do processo social. Não se quer dizer com isso

[117] O livro é organizado em três partes, a primeira, a qual o autor denomina de "Formulações Liberais", a segunda, de "Formulações Socialistas", e a terceira, de "Síntese". O próprio Harvey chama a atenção para os títulos das duas primeiras partes, que podem causar um estranhamento, mas que no decorrer da leitura se percebe que nos capítulos iniciais (três primeiros) a questão da distribuição é vista independente da produção e, a partir do quarto capítulo, desponta a ideia de que a distribuição não pode ser separada da produção. Nesse livro, David Harvey oferece uma abordagem mais voltada para arquitetos e planejadores urbanos, mas que as ciências sociais também podem utilizar.

que haja um determinismo absoluto, pois também o autor admite que há uma parte do processo social que se constitui independentemente da forma espacial. Em resumo, o espaço e o território podem refletir ou não a desigualdade que, de forma geral, pode ser representada pela pobreza, de um lado, e as ilhas dinâmicas, por outro.

Outra questão que evidencia a importância desta associação, processo social e forma espacial, é a globalização, principalmente nos países não centrais, que acarreta a transformação dos espaços urbanos, como consequência da divisão internacional do trabalho e da forma como estes países se inserem na globalização, em que há uma demanda de expressivos investimentos "na construção das infraestruturas econômicas [...] em detrimento dos investimentos sociais", agravada a situação pelo fato de que, dentro da lógica das grandes firmas, como apenas poucas podem usar, em escala nacional, as infraestruturas, "a modernização consequente é seletiva, deixando fora dos benefícios uma parcela importante da atividade urbana e da população" (SANTOS, 2009b, p. 45).

Neste contexto, Harvey (1980) resenha sobre os mecanismos que orientam as decisões locacionais (públicas ou privadas) e seus efeitos redistributivos sobre a renda real de diferentes grupos populacionais, ou seja, como a distribuição de equipamentos no território altera a redistribuição de renda real da população, sem desconsiderar, obviamente, os mecanismos ocultos de redistribuição de renda que, segundo o autor, sobre uma malha urbana complexa "estimulam, usualmente, as desigualdades, mais do que a reduzem" (Ibid., p. 41).

Antes de encaminharmos a questão dos mecanismos, faz-se necessária a definição de renda real. Harvey apoia-se em Titmuss (1962 apud Ibid.) para designá-la como sendo o poder do indivíduo[118] sobre os recursos escassos da sociedade dos diferentes grupos socioeconômicos. Ela pode também ser definida como a soma da renda monetária à renda não monetária, os benefícios proporcionados pelos recursos coletivos urbanos (RIBEIRO, 2016). A renda real de um indivíduo pode se alterar quando são alterados os recursos disponíveis a ele, o que significa que o acesso a bens e serviços pode ser interpretado como um diferencial de renda e de qualidade de vida.

Considerando a centralidade da renda real no *poder sobre os recursos*, podemos derivar que quaisquer alterações na disponibilidade dos recursos na sociedade, de forma geral, implica

[118] Nos primeiros capítulos do livro *A justiça social e a cidade*, Harvey apresenta sua discussão sempre na perspectiva do indivíduo, mas na nossa leitura compreendemos na perspectiva da sociedade.

mudança na renda real, o que nos remete, portanto, aos mecanismos[119] de redistribuição da renda que, para Harvey (1980), podem ser:

a) o tempo de troca e o grau de ajustamento em um sistema urbano – para entender este mecanismo, primeiro temos que recorrer ao termo, muito familiar aos economistas, ótimo de Pareto, que se refere à situação em que os recursos de uma economia são alocados de tal forma que alguma reordenação para melhorar a situação de uma pessoa implica a piora de situação de qualquer outra. Dada esta noção e considerando também que o espaço social é complexo e não homogêneo, Harvey faz a crítica à posição daqueles que veem o sistema urbano sob a lógica do ótimo de Pareto, ou seja, a partir de uma estrutura geral de equilíbrio. Desta forma, como há diversos contextos dentro da sociedade, os grupos sociais com um maior diferencial financeiro e educacional estão aptos às mudanças muito mais rapidamente, e tais diferenças são fontes de desigualdades;
b) o preço da acessibilidade e o custo da proximidade – neste caso, primeiro deve se diferenciar acessibilidade de proximidade, na medida em que pode se estar próximo a um recurso, mas não ter acesso. No sistema urbano, ter acesso a determinados recursos (como oportunidade de emprego, educacional) apenas é possível por meio de um preço, que equivale ao custo de superar distâncias (preço social), que pode ser tanto o preço propriamente dito ou mesmo o preço emocional e psicológico, por isso a importância da discussão anterior sobre espaço e território. É interessante citar um exemplo, como é o caso de um equipamento educacional, em que um indivíduo para ter acesso precisa percorrer longas horas de ônibus, diariamente, para o deslocamento entre moradia e escola, e, assim, o preço pode equivaler ao preço da passagem mais o seu valor emocional e psicológico, como também a redução do tempo disponível para os estudos por conta do tempo gasto nos deslocamentos. E o custo de proximidade se define como os efeitos (positivos ou negativos) do indivíduo estar próximo de outros indivíduos ou instituições, ou mesmo de outros recursos, sem fazer disso qualquer uso direto, como é o caso de área com alta taxa de violência que prejudica o acesso à escola, que muitas vezes tem que fechar por conta da violência no entorno, bem como pode desvalorizar

[119] De forma resumida, os mecanismos são ações locacionais de investimentos públicos ou privados que ampliam ou reduzem a renda real dos indivíduos.

os imóveis próximos, afetando, assim, a renda real. Para Harvey, este dois mecanismos têm potencial de produzir substanciais redistribuições de renda;

c) efeitos de exteriorização – ou efeitos de transbordamento ou de terceira ordem são efeitos sem preço e talvez não monetários. Como estão fora do sistema de preços, estes efeitos externos[120] são definidos como "produtos adicionais, desejados ou não, das atividades de outras pessoas que imediatamente ou indiretamente afetam o bem-estar dos indivíduos[121]" (MISHAN, 1969, p. 164 apud HARVEY, 1980, p. 46). E podem surgir tanto de iniciativas pública como privada e terem impactos positivos (benefícios) ou negativos (custos), "conforme o produtor ou o consumidor seja afetado, e segundo a natureza do efeito" (Ibid.).

Um elemento a destacar em relação aos efeitos de exteriorização, é a diferença entre as percepções a partir da produção e do consumo para analisar como a questão da localização dos recursos (bens ou serviços) interfere nos efeitos e, consequentemente, na mudança da renda real. Embora os bens possam ser classificados em puramente privados[122] e puramente públicos[123], vamos enfatizar os bens públicos não puros pela impossibilidade de serem ofertados de forma homogênea, em quantidade e qualidade, a todos que precisam consumir. Assim, no caso de locação de um equipamento público, como uma biblioteca, do ponto de vista da produção, a população terá a sua disposição o acervo, na mesma quantidade e qualidade, mas do ponto de vista do consumo, o consumidor (o beneficiário) sai perdendo, pois se todos da cidade que precisam acessar a biblioteca o fizerem, não será possível garantir que todos possam desfrutar, em quantidade e qualidade homogêneas, do seu acervo.

> Do ponto de vista da distribuição e do consumo, a localização é um fator absolutamente vital para o entendimento do impacto dos efeitos de exteriorização num sistema urbano. Do ponto de vista da produção de bens públicos, por outro lado, a localização pode ser irrelevante (Ibid., 1980, p. 47).

---

[120] Alfred Marshall (1890) introduziu na teoria econômica o conceito de economias externas para designar os benefícios obtidos pelas firmas que se formam (ou já existentes) em função da implantação de um serviço público (por exemplo, energia elétrica) ou de uma indústria, proporcionando à primeira vantagens antes inexistentes (SANDRONI, 2016). Tais foram ganhando importância nas análises econômicas, na medida em que as sociedades cresceram e se complexificaram. Para Harvey (1980), nas cidades o que ocorre muito são tentativas de organizar a distribuição dos efeitos externos para obter vantagens de renda, e, sendo bem-sucedidas, são fontes de desigualdades.

[121] A definição de Mishan, com base no comportamento de indivíduos, pode ser estendida para grupos, instituições e até mesmo para a cidade, como sistema urbano.

[122] Aqueles que são produzidos e consumidos sem quaisquer efeitos externos.

[123] Aqueles que, uma vez produzidos, são livremente disponibilizados para cada um.

No caso da localização de recursos, é importante que sua definição seja feita pela ótica do consumo e não da produção, para potencializar tanto os resultados como as análises referentes ao uso deles, o que tende, neste caso do consumo, a limitar mais os grupos pobres, em função da imobilidade mais presente neles, que causa restrição às oportunidades oferecidas e também pelo fato de que, em se tratando de recurso público, por um lado, os recursos são escassos, e por outro, os consumidores-alvo são os grupos sociais menos privilegiados. Para Soja (2009), a cidade e suas atividades cotidianas são produtoras de desigualdades, na medida em que a acumulação de decisões locacionais numa economia capitalista tende a movimentar a redistribuição da renda real em favor dos ricos em detrimento dos pobres. O processo contínuo de mudanças na forma espacial da cidade afeta a distribuição de renda e pode ser um mecanismo básico de redistribuição da renda real (HARVEY, 1980).

Em relação aos investimentos sociais e o impacto na renda real, Coraggio (2000a) apresenta uma abordagem em que torna evidente que é possível avançar, na perspectiva dos investimentos sociais, para além da igualdade de oportunidades, mas como garantia na sua efetividade em modificar a vida e as expectativas da população. E para isso, a discussão deve se voltar para o excedente, ou seja, seu uso, relacionando diretamente o "investimento social com o aumento na massa de renda real disponível" (Ibid., p. 91).

Vetter *et al*. (1981) se basearam no modelo de Harvey (1980) sobre renda real para estudar a Região Metropolitana do ERJ. Os autores aplicaram métodos quantitativos[124] para analisar quem se beneficia das ações do Estado. Seus estudos a partir do modelo de causação circular[125] destacam que as ações do Estado provocam efeitos sobre os preços do solo urbano no mercado, uma vez que os investimentos públicos em infraestrutura tendem a ser direcionados para as áreas de alta renda, pela força do poder econômico e poder político, impactando positivamente o status dessas áreas e influenciando a segregação residencial, segundo grupos de rendimentos. E fechado o último elo da cadeia circular, um novo ciclo se reinicia, pois os "impactos sobre a segregação residencial, por sua vez, têm implicações importantes na futura distribuição dos benefícios líquidos das ações do Estado" (VETTER *et al*., 1981, p. 459), porque os grupos beneficiados aumentam sua renda real, pela valorização do preço do solo, aumentando mais ainda o seu poder de reivindicação perante o Estado (RIBEIRO, 2016).

[124] Ecologia fatorial (VETTER *et al*., 1981).
[125] O processo de causação circular é resultado da localização espacial dos investimentos, uma vez que o espaço gera desigualdades, pelo fato de os recursos não serem ubíquos. Assim, a distribuição diferenciada dos benefícios líquidos gerada pelas ações do Estado repercute na renda da terra, nos custos de moradia e, por conseguinte, na segregação residencial, segundo classes de rendimento (VETTER; MASSENA, 1981).

Nestes estudos, os autores afirmam que o espaço é uma variável importante nas investigações sobre a apropriação dos benefícios líquidos das ações do Estado, confirmando o entendimento trazido nesta tese sobre espaço e território.

Se há desequilíbrio na disponibilidade e acessibilidade dos recursos e que tal fato impactará negativamente mais o pobre do que o rico, pressupõe-se o peso do poder econômico e político, que vamos chamá-los de poder político, uma vez que no momento atual os dois se confundem, na maioria das vezes, e são identificáveis em um mesmo grupo. A observância dos mecanismos geradores de desigualdades de renda deve compreender como o processo político acontece na cidade.

> As decisões locacionais podem ser tomadas por moradores individuais, empresários, organizações, agências públicas etc. A maioria desses tomadores de decisão (exceto, pelo menos em teoria, o último) localiza-se em benefício próprio e não leva em consideração (a menos que legalmente obrigados) os efeitos subsequentes de sua decisão. A renda real de qualquer indivíduo em um sistema urbano é assim suscetível de mudar através das decisões de outros. Desde que essas decisões raramente levam em consideração seu bem-estar, pouco pode fazer a respeito delas, exceto (1) mudando sua própria localização [...] para manter ou aumentar sua renda real, ou (2) unindo-se a outros e exercendo pressão grupal ou coletiva, buscando impedir decisões locacionais que diminuam sua renda real, e encorajando decisões locacionais que aumentem sua renda real (HARVEY, 1980, p. 59).

Sem desconsiderar a complexidade inerente ao processo político, o que se evidencia no texto anterior, na perspectiva de uma distribuição de recurso ou redistribuição de renda real mais justa, é a saída pela via política, como Harvey (Ibid., p. 60) interpreta "um modo de lutar e barganhar[126]". Na mesma direção, Brandão (2015, p. 11) argumenta: "fortalecer o contraponto da mobilidade socioespacial dos de baixo e lutar por fazer circular em quantidade e qualidade os meios coletivos e de cidadania contra-hegemônicos". O que vai ao encontro a duas questões anteriormente discutidas nesta tese: a primeira, que é o conceito sobre território, cuja definição mais difundida se fundamenta na dimensão política, e, portanto, como campo de forças e espaço de poder. E a segunda, quando tratamos da relação educação e desenvolvimento numa perspectiva emancipatória, cuja saída ao desafio que se constitui deve ser possível pela via da política pública.

Harvey (1980), ao discutir o que seria uma 'distribuição justa', reconhece as limitações advindas de uma estrutura social capitalista, em que a hegemonia da economia do mercado com suas práticas de produção de excedente, privação de produtos e circulação livre do capital torna-se antagônica a qualquer princípio de justiça social. Assim, o autor chega ao conceito de justiça

[126] Barganha definida como uma relação de interesses mútuos, em que, de um lado, oferece a alguém o que ela precisa e este alguém lhe retribui a partir de sua necessidade.

social territorial que no seu entender, mesmo com muitas questões em aberto e ainda longe de ser alcançadas, pode ser definida sob as condições seguintes:

> a) A distribuição de renda deveria ser tal que (a) as necessidades da população dentro de cada território fossem localizadas, (b) os recursos fossem então alocados para maximizar os efeitos multiplicadores interterritoriais, e (c) os recursos extras fossem alocados para ajudar a resolver as dificuldades específicas emergentes do meio físico e social.
> b) Os mecanismos institucional, organizacional, político e econômico deveriam ser tais que as perspectivas do território menos favorecido fossem tão grandes quanto possivelmente pudessem ser (Ibid., p. 99).

Nesta mesma linha argumentativa, autores como Souza e Coraggio também discutem como é possível redefinir o pensamento sobre o desenvolvimento social e espacial a partir de ideias como "territorialidade autônoma" (SOUZA, 2008, p. 108) e reprodução ampliada da vida e não do capital (CORAGGIO, 1994), mesmo com os limites que são impostos, mas, como Harvey, não deixam de apontar caminhos, como a Economia Social proposta por Coraggio ou a importância que a territorialidade tem para o desenvolvimento na concepção de Souza, quando reafirma que a "territorialidade não é um epifenômeno no contexto da luta por uma maior justiça social" (SOUZA, 2008, p. 112).

Como o território é uma hierarquia portadora de desigualdades, ele acaba selecionando quem se beneficia dos investimentos realizados, ou seja, a possibilidade de os benefícios chegar a todos igualmente é uma (im)possibilidade, o que afeta a redistribuição da renda real, principalmente agudizando os territórios menos favorecidos. Mas ao afirmar sobre isso, estamos admitindo que (a) o acesso ao recurso pode alterar a redistribuição de renda real, (b) e assim, alterar também o território, (c) e com isso, modifica aquilo que já está constituído como estrutura de oportunidades no território. Mas para que lado? De forma discricionária ou cria-se mais oportunidades? Em relação a essas indagações, a proposta nesta tese é integrar ao quadro teórico o conceito de efeito-vizinhança, que será discutido na próxima seção.

5.3.2 O efeito-vizinhança importa

A pergunta que impulsiona esta tese é: quais consequências e efeitos esses equipamentos geram no território onde ele foi implantado? É importante ressaltar que, nesta tese, a pesquisa tem como unidade analítica o Instituto Federal, no entanto, pode se utilizar qualquer outro equipamento educacional em futuras investigações, cabendo as necessárias reduções

sociológicas. Para responder a esta pergunta, temos que analisar os filtros que vêm do território e, nesta perspectiva, a proposta é fazê-lo por meio do conceito efeito-vizinhança e seus mecanismos.

Antes, porém, é necessário definir o sentido de segregação residencial que será adotado nesta tese. Há duas concepções de segregação residencial, segundo Ribeiro (2003): uma clássica, em que a define como a diferença de localização de um grupo em relação a outros grupos; e outra em que a segregação se caracteriza como "as desigualdades sociais expressas como organização do território da cidade" (Ibid., p. 41). É sob essa que nos apoiaremos nesta tese, pois o princípio que a organiza é o da justiça distributiva, em que

> [...] a disposição dos grupos sociais no território e a distribuição dos equipamentos e serviços na cidade geram uma desigualdade de bem-estar social, em razão das lutas entre as categorias pela apropriação dos recursos materializados na cidade (Ibid.).

A fundamentação teórica do conceito de efeito-vizinhança tem sua origem no campo da sociologia urbana que, em essência, dá destaque ao papel dos fenômenos da segmentação social e da segregação residencial na reprodução das desigualdades e da pobreza. Mas também alcança o campo da sociologia da educação, ou melhor, o efeito-vizinhança encontra-se na convergência dos estudos produzidos nestes dois campos.

A questão da educação tornou-se uma pauta constante desde a Segunda Guerra Mundial, com estudos voltados para entender as razões da permanência e da reprodução de desigualdades educacionais, em como se garantir a eficácia educacional, considerando a ideia que prosperou quanto ao potencial da educação de promover mobilidade social (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; 2010; KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Ribeiro e Koslinski (2009) classificam estes estudos em primeira, segunda e terceira geração. A primeira associava os resultados escolares ao fator família. Um dos trabalhos mais relevantes desta geração foi o *Coleman Report*[127] (1966). Esse estudo partiu do pressuposto de que as variações na infraestrutura e nos recursos pedagógicos das escolas seriam as principais causas das desigualdades de oportunidades educacionais, no entanto, ao seu final, chegou à conclusão de que os resultados escolares estavam mais associados à origem social dos alunos, principalmente aos fatores culturais da família.

A segunda geração iniciada na década de 1970 e impactada pelos resultados da pesquisa de Coleman focalizou seus esforços para demonstrar que a escola faz diferença. Tais estudos

[127] Estudo realizado em meados da década de 1960 com mais de seiscentos mil alunos e três mil escolas norte-americanas (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

mapearam fatores que exerciam impacto sobre os resultados escolares dos alunos, como clima escolar, gestão escolar, abordagem didática, disciplina etc. (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

E para a terceira geração de estudos, a partir do final da década de 1980, a vizinhança passou a ser importante fator na distribuição de oportunidades educacionais. E é aqui que se tem a convergência dos estudos da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana, as pesquisas sobre eficácia e equidade educacionais começam a considerar os "possíveis efeitos dos contextos sociais formados pelas unidades de vizinhança constituídas pelos processos de agregação e segregação residenciais" (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009), sem, contudo, deixar de reconhecer os efeitos da escola e da família sobre os resultados e oportunidades educacionais.

Os novos ares trazidos pela terceira geração acontecem no contexto da retomada de estudos da Sociologia Urbana que evidenciam a reprodução da pobreza e da desigualdade nas vizinhanças e bairros pobres[128]. A referência na literatura, designada como obra seminal, são as pesquisas de Wilson (1987), em que analisa a situação dos guetos norte-americanos, mostrando como as mudanças ocorridas nos Estados Unidos nos anos 1970 e 1980, com o fim da lei de segregação racial (*Jim Cros Laws*), levaram os negros de classe média a se mudarem para subúrbios brancos, dando origem a uma concentração de pobres nas áreas centrais marcadas por alta taxa de desemprego e criminalidade e baixa taxa de escolaridade. Wilson (Ibid.), ao estudar este fenômeno, chama de efeito-amortecedor[129] e efeito-concentração[130] e não utiliza o termo efeito-vizinhança, porque o foco dele é sobre o isolamento social provocado pela saída da classe média das áreas centrais. A hipótese do autor é que viver em uma vizinhança com concentração de pobreza impacta de forma negativa as oportunidades na vida de uma pessoa, independente do seu nível de pobreza.

Kowarick (1979) argumenta que a distribuição espacial da população reflete a condição social dos habitantes da cidade, espelhando, em nível do espaço, a segregação imperante no âmbito das relações econômicas. Para o autor, o fato de os trabalhadores residirem nas áreas distantes do centro urbano, nas favelas e cortiços, não é algo aleatório, mas algo que segue a lógica do capital na organização do espaço urbano. Nesta mesma linha argumentativa, Ribeiro

[128] A partir de meados da década de 1990 até os anos 2000, os estudos com 'vizinhança' e 'capital social' nos títulos mais que dobraram, chegando a, aproximadamente, 100 artigos por ano (SAMPSON; MORENOFF; GANNON-ROWLEY, 2002).

[129] A saída dos negros de classe média para os subúrbios brancos significou não mais a ocorrência nas áreas centrais, do que o autor chamou de 'amortecedor social', pois a presença deles antes nas áreas centrais representava um modelo de comportamento desejável a ser seguido, sinalizando que a educação e o emprego estável eram caminhos corretos a serem seguidos (WILSON, 1987).

[130] O efeito de concentração é outro impacto que acontece com a saída dos negros de classe média, em função da escassez de modelos de comportamento desejáveis, e com isso também o acesso às informações sobre emprego e escolas, por exemplo, fazendo aumentar o aparecimento de fenômenos oriundos de um maior isolamento social, como a criminalidade e o desemprego (Ibid.).

(2010, p. 231) afirma que "a segregação urbana e seus efeitos na vulnerabilidade de grupos sociais decorrem das desigualdades estruturais da sociedade".

Saravi (2008), nos estudos sobre a relação da segregação urbana e a escola na Cidade do México, enfatiza que a distribuição da população no espaço não é apenas uma questão de diferenciação, mas de desigualdade e de exclusão, inerentes de sociedades cuja condição socioeconômica, ou melhor, econômica, tem grande relevância. Um aspecto importante acerca dos efeitos da segregação sobre a estrutura das desigualdades sociais é que esses não se justificam apenas pelas questões históricas dos países da América Latina, o que não cessa a sua relevância; é sim, de acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), um evento universal, que tem como fundamento os efeitos do processo de reestruturação econômica e social sobre as grandes cidades.

A ponte que se constrói entre segregação residencial e oportunidades educacionais torna-se desafiadora, uma vez que a primeira dificulta a superação (pela segunda) da vulnerabilidade e precariedade em que vivem as pessoas residentes em espaços segregados (RIBEIRO *et al*, 2016). Tais desafios ainda ganham contornos de mais dificuldades em países latino-americanos pela existência da segmentação educacional, a 'escola para rico e a escola para pobre'[131]. Ou seja, a segmentação escolar, associada à segregação residencial, reforça o isolamento social, pois forma públicos escolares internamente homogêneos. "Uma sinergia perversa" como indicaram Kaztman e Retamoso (2007, p. 151) descrevem este duplo efeito sobre a educação na cidade de Montevidéu, ao assinalar que não era de se estranhar quando os pais pobres preferiam não expor seus filhos a situações em que as desvantagens da origem social são muito evidentes, pois o contato com os 'diferentes' poderia gerar rejeições. E complementam que nesses casos, em que a segregação residencial e a segmentação educacional avançam, pode-se caminhar para uma situação limite em relação à capacidade da educação de romper com o determinismo social dos resultados educacionais.

Os estudos de Retamoso e Kaztman (2008) apontam o papel central da escola pública como espaço de interação social, pelo potencial em que tem em promover a heterogeneidade na sua composição social. Kaztman (1999a) discute sobre a composição social do bairro como uma importante fonte de oportunidades, uma vez que pode possibilitar a interação entre os desiguais, e num contexto de desigualdade social pode impactar de forma positiva. Quando no bairro há espaços de interação entre crianças e adolescentes de origens sociais distintas, por exemplo, ao jogarem juntos na rua ou serem da mesma escola ou participarem dos mesmos

[131] Segundo Ribeiro e Kaztman (2008), a segmentação educacional se tornou um fenômeno significativo em vários países da América Latina, a partir de meados dos anos 1980.

lugares de lazer, tudo isso pode facilitar a conquista de objetivos individuais e coletivos. A redução de encontro entre os desiguais é uma das principais causas do enfraquecimento da vida cívica e da democracia social. O isolamento causado pela estratificação das áreas residenciais é reforçado com a estratificação dos serviços (Ibid.).

O quadro 5 apresenta uma amostra de estudos de terceira geração, realizados a partir dos anos 2000 no contexto latino-americano, cuja análise empírica buscou entender a influência da organização social do território da cidade sobre os resultados educacionais.

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(continua)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Christovão, A.C.; Santos, M.M. (2010)	Pesquisas realizadas em 3 escolas públicas (com o 4º ano do Ensino Fundamental), localizadas no entorno de duas favelas.	– Favelas na cidade do Rio de Janeiro: 1 escola (Escola Fazenda Zona Norte) situada no território da favela; 1 escola (Escola Asfalto Zona Norte) situada a 1.200 metros da favela; 1 escola (Escola da Zona Sul) localizada próxima a uma favela.	Pesquisa Etnográfica.	Indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	▪ Escolas com perfil homogêneo do corpo discente, composto majoritariamente por crianças moradoras da favela, estigmatizando-as como escolas da favela. ▪ Professores são distantes dos alunos, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem. ▪ A despeito da composição do público, o fato de a escola se localizar no morro ou no asfalto é um fator importante na diferenciação do clima escolar.
Suárez, A.L.; Groisman, F. (2008)	Censos populacionais e de Moradia (1991 e 2001), Enquete Anual de Domicílios da Cidade de Buenos Aires (2004), Enquete Permanente de Domicílios e o Sistema Nacional de Educação (2000).	– Alunos da 6ª série da Educação Básica que frequentam escolas no conglomerado da Grande Buenos Aires; população de 7 a 17 anos.	Pesquisa Quantitativa (modelo hierárquico linear; modelos multinominais e tabulações cruzadas). Pesquisa qualitativa com uma amostra de 150 domicílios pertencentes a 3 conglomerados urbanos do país.	Aluno, indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	▪ Morar em bairros pobres tem efeitos negativos sobre as conquistas educacionais das crianças: em bairros precários, as médias foram menores que naquelas vizinhanças melhor dotadas.

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(continuação)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Alves, F.; Franco, C.; Ribeiro, L.C.Q. (2008)	Microdados do Censo Demográfico 2000.	– Alunos do 4º e do 8º ano do Ensino Fundamental (crianças e jovens entre 7 e 17 anos) de 1.034 escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.	Pesquisa Quantitativa (modelos de regressão logística de dois níveis crianças/jovens e área de moradia).	Indivíduos e áreas de expansão da amostra (AED) do Censo.	▪ Associação entre moradia em favela e maior risco de defasagem idade-série, e também risco maior de distorção idade-série e de evasão escolar para moradores de favelas localizadas em bairros abastados, resultado que pode ser explicado, em parte, pelo fato de as favelas localizadas em áreas próximas a regiões mais abastadas serem valorizadas pelo maior acesso ao mercado de trabalho e a diversos equipamentos urbanos.
Alves, F.; Lange, W.; Bonamino, A. (2010)	Microdados do Censo Demográfico 2000.	– Demanda de crianças de 6 a 14 anos por Ensino Fundamental e oferta de escolas públicas e privadas com Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro (elaboração do Índice de Oportunidades Educacionais).	Ferramentas de geoprocessamento para análises socioespaciais (Sistema da Informação Geográfica) e ferramenta *Network Analyst*.	Alunos, escola e bairro.	▪ Os territórios habitados por populações menos favorecidas, social e economicamente, são aqueles onde a oferta de escolas é mais escassa. Diferença no padrão de distribuição das escolas públicas e privadas na cidade; no caso das públicas, a distribuição é mais uniforme pela cidade e, das privadas, a oferta está circunscrita a determinadas áreas.

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(continuação)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Ribeiro, L.C.Q; Koslinski, M.C. (2009)	Prova Brasil 2005, Censo Escolar 2005 e Censo Demográfico 2000.	– Alunos do 4º e do 8º anos do município do Rio de Janeiro: nível socioeconômico, sexo, cor, repetência. – Escolas até 100 m da favela. – Clima educativo da vizinhança.	Pesquisa Quantitativa (modelos hierárquicos de regressão em dois níveis) e técnicas de geocodificação e de geoprocessamento.	Aluno, escola, bairro e vizinhança.	▪ Na macroescala: alunos que frequentam escolas localizadas em entornos menos privilegiados, que concentram domicílios de menor clima educativo, tendem apresentar, em média, pior desempenho. Na microescala: a localização das escolas em até 100 m de favelas em áreas abastadas da cidade pode apresentar efeitos negativos sobre os resultados escolares; a distinção favela/asfalto criaria um isolamento social que ativaria os mecanismos do efeito-vizinhança
Salata, A.R.; Sant'Anna, M.J.G. (2010)	Microdados do Censo Demográfico 2000.	– Jovens de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos das áreas Ippur[132]: segundo situação no mercado de trabalho, ou seja, o jovem só estuda ou estuda e trabalha (ou procura emprego) ou só trabalha (ou procura emprego) ou não estuda nem trabalha (ou procura emprego) e segundo características individuais e familiares.	Pesquisa Quantitativa (modelos multinomiais logit — modelos multiníveis hierárquicos).	Aluno, indivíduo, escola, bairro e vizinhança.	Variáveis ligadas ao local de moradia, como baixos níveis socioeconômicos, a distância em relação ao centro da cidade e o fato de tratar-se de território de favela, aumentam significativamente as chances de um jovem entrar no mercado de trabalho e abandonar a escola.

[132] Definição modificada das áreas de ponderação proposta pelo Observatório das Metrópoles e validada pelo IBGE, em que elas foram operacionalizadas pelo relaxamento da exigência de contiguidade dos setores censitários que formam as áreas de ponderação modificadas. Os setores censitários classificados pelo IBGE como subnormais (áreas de favelas) foram organizados em 39 unidades específicas, seguindo os limites dos bairros e das regiões administrativas da Prefeitura (SALATA; SANT'ANNA, 2010).

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(continuação)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Saravi, G. (2008)	Jovens entre 15 e 21 anos (homens e mulheres).	– 17 jovens moradores de duas comunidades do município de Valle de Chalco Solidaridad (Estado do México), localizado na Região Metropolitana da Cidade do México.	Pesquisa qualitativa (entrevistas abertas e semiestruturadas).	Indivíduos e comunidades.	Nas regiões periféricas, homogeneamente pobre e socialmente isoladas dos outros mundos, há um sentido próprio associado à escola. Ao mesmo tempo em que a 'escola limitada' reforça os níveis de desigualdade, ela recebe uma valorização positiva e, apesar de seus efeitos, não gera qualquer percepção nem uma experiência excludente e goza de aceitação e valorização social.
Flores, C. (2008)	Censo Nacional 2002 e Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (Simce) 2002.	– Alunos do 4º ano da Educação Primária (escola pública, subsidiada e não subsidiada de bairros da cidade de Santiago do Chile).	Pesquisa Quantitativa (modelo hierárquico linear).	Aluno, escola e bairro.	A taxa de desemprego entre os adultos do bairro afeta negativamente e de maneira direta, os resultados educacionais das crianças, o que reforça o caráter desestruturador do enfraquecimento dos laços com o mercado de trabalho sobre a capacidade dos adultos para socializar as crianças. Efeito diferenciado que tem a segregação residencial sobre as crianças de escolas públicas e privadas, principalmente pelo sistema de *vouchers*[133], uma vez que esse sistema reforça o isolamento de algumas crianças que residem em bairros com altos índices de carências das influências negativas do seu entorno social.

[133] No sistema educacional do Chile, a oferta é feita de três formas: os governos locais fornecem uma educação pública; o setor privado fornece educação subsidiada (mediante *voucher* subsidiado pelo governo às famílias que, por livre escolha, podem decidir a escola dos filhos) e a educação não subsidiada.

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(continuação)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Zuccarelli, C.; Cid, G. (2010)	– 3 escolas públicas, sendo 1 considerada pela literatura como escola eficaz (Escola X) e 2 escolas locais (Escola Y e Z) que têm desempenho inferior à escola eficaz.	– Alunos da Escola X (escola da rede pública de ensino localizada dentro de um condomínio fechado de famílias de baixa renda na cidade do Rio de Janeiro) – Famílias das escolas Y e Z da cidade do Rio de Janeiro (4 famílias moradoras da comunidade a qual pertence uma parte dos alunos).	Pesquisas Qualitativas.	Aluno, família e bairro.	▪ Efeito território acontece de duas formas: o fato da Escola X se situar numa área de classe abastada e num condomínio fechado influencia a qualidade da escola, explicando o alto desempenho dos seus alunos nas avaliações oficiais, a despeito de eles possuírem situação socioeconômica similar a dos alunos das escolas Y e Z. O que influencia os pais a optarem por escolarizar seus filhos na escola local (próxima a sua moradia), ou por uma escola mais afastada, é a relação específica que as famílias têm com o território em que habitam, ou seja, os pais que optaram pela escola mais distante, possuem vínculos frágeis com o bairro, e os pais que optaram por escolarizar seus filhos nas escolas locais, participam das redes de sociabilidade da vizinhança e não desejam sair do seu bairro. O território afeta o processo de escolha da escola pelos pais não só pelo lado da oferta, mas também da demanda.

Quadro 5. Levantamento amostral de estudos sobre o efeito-vizinhança e seus impactos nas oportunidades educacionais.

(conclusão)

Autores	Fontes de dados e ano de referência	População estudada	Tipo de Pesquisa	Unidades de Análises	Principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança
Koslinski, M.C.; Alves, Fátima; Lage, W.J. (2013)	Prova Brasil 2011 e Censo Escolar 2011 de escolas públicas do Ensino Fundamental.	– Alunos do 5º e do 9º anos da cidade do Rio de Janeiro.	Ferramentas de geoprocessamento para análises socioespaciais (Sistema da Informação Geográfica).	Aluno, escola, indivíduo, bairro e vizinhança.	Composição social do alunado e os resultados nas avaliações têm relação com a segregação residencial. As áreas periféricas e as comunidades situadas nos bairros mais abastados da cidade comportam piores condições de oferta em termos da infraestrutura escolar. Com relação à associação entre segregação residencial e problemas que possam prejudicar o funcionamento da escola: distribuição mais homogênea entre as séries (com uma predominância de problemas no 9º ano), ou seja, em todas as áreas da cidade, os diretores apontaram que tais problemas não prejudicaram o funcionamento da escola; as áreas que apresentam mais problemas estão localizadas nas grandes comunidades cariocas. Com relação à associação entre segregação residencial e disponibilidade na escola de espaços como biblioteca, quadra de esportes, laboratório de informática e de ciências: maior heterogeneidade para ambas as séries, ou seja, as áreas periféricas e as comunidades situadas nos bairros mais abastados da cidade comportam piores condições de oferta em termos da infraestrutura escolar.

Fonte: Próprio autor.

Nota: O Quadro 5 foi elaborado a partir da leitura da Introdução dos artigos que integram os livros *Desigualdades urbanas, Desigualdades escolares* (RIBEIRO *et al*. (Org.), 2010), e *A cidade contra a escola*: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina (RIBEIRO; KAZTMAN (eds.), 2008), para identificar se o artigo utilizou o efeito-vizinhança para analisar os dados empíricos, pois há nestas publicações artigos que não analisam os resultados com base no conceito de efeito-vizinhança. Em seguida, foram selecionados 15 (quinze) artigos para leitura do artigo completo, buscando identificar as fontes de dados; população estudada; tipo de pesquisa; as unidades analíticas; e os principais resultados relacionados ao efeito-vizinhança. Destes, foram escolhidos 10 (dez) artigos para compor o quadro de modo que se variasse a cidade e o tipo de pesquisa.

Observa-se no Quadro 5 que os estudos são, em sua maioria, de análise quantitativa, o que pode ser um limitador para os estudos sobre oportunidades e desigualdades educacionais a partir do conceito de efeito-vizinhança, pois tais estudos descrevem as características da vizinhança mais vinculadas a determinados comportamentos de risco ou desfechos escolares individuais, como repetência, abandono, problemas no processo de ensino e aprendizagem, rendimento escolar, não apresentando explicações para estes comportamentos (KOSLINSKI; ALVES, 2012). Segundo Ribeiro *et al*. (2016), os estudos qualitativos desenvolvidos por pesquisadores do Observatório da Educação e Cidade permitiram compreender, de forma mais aprofundada, os mecanismos que possibilitam entender a relação entre as características da vizinhança e as desigualdades educacionais. Outra característica destes estudos está no enfoque destes fenômenos nas cidades metropolitanas. A despeito dos problemas metodológicos ainda a superar nestes estudos, eles são fundamentais para mostrar como o território é uma categoria analítica importante em estudos sobre a produção e reprodução das desigualdades, como também as possibilidades e potencialidades que surgem do ponto de vista de uma agenda multidisciplinar de pesquisa para estudos sobre contextos urbanos. Para Ribeiro[134] (Ibid.), parece não haver dúvida, atualmente, na literatura dos efeitos da segregação residencial sobre a manutenção das desigualdades entre os indivíduos em termos de êxito educacional. Todavia, acreditamos que o termo mais adequado seria ‘reprodução’ e não ‘manutenção’, para não incorrer em um determinismo absoluto desta relação, pois como já visto, o espaço é uma produção social disputada (BRANDÃO, 2017) e, portanto, há também formas de bloqueios e de resistências, uma vez que no território há outros equipamentos públicos, como os equipamentos culturais que fazem o papel da educação, como diz o próprio Ribeiro *et al*. (2016, p. 189): “a promoção da educação não ocorre apenas no âmbito da escola”.

No Brasil, a referência destes estudos é o Observatório das Metrópoles[135] que, desde os anos de 1990, orientou suas pesquisas sobre o fenômeno da segregação urbana, mais

[134] Com base em Jencks e Mayer (1990); Ellen e Turner (1997); Small e Newman (2001); Ribeiro e Koslinski (2010); Koslinski, Alves e Lange (2013).

[135] O Observatório das Metrópoles integra o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolve 15 (quinze) grupos de pesquisas

especificamente, com a concentração territorial de grupos sociais vulneráveis e o desdobramento desta concentração na reprodução da pobreza e das desigualdades sociais (Ibid.). A partir de meados dos anos 2000, pesquisadores do Observatório das Metrópoles, em parceria com outros pesquisadores, desenvolveram o projeto Observatório da Educação e Cidade[136] e passaram a investigar os efeitos que determinado contexto de vizinhança tem sobre diversos aspectos da vida, dentre eles as oportunidades educacionais e o desempenho escolar social de crianças e jovens em função das desigualdades de origem relativas às trajetórias individuais (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008), a partir da conjunção da sociologia urbana e da sociologia da educação.

Trabalha-se nesta tese com o conceito de efeito-vizinhança representado na definição de Alves, Franco e Ribeiro (2008, p. 91), que o explicam como uma categoria geral de modelos explicativos baseados na "relação de causalidade entre certos acontecimentos e o contexto social no qual ocorrem"[137]. É importante ressaltar que o conceito de efeito-vizinhança deriva de uma questão relacional: o que a vizinhança produz de efeito no equipamento educacional.

É importante definir que nesta tese nos apropriamos do conceito de vizinhança caracterizado pelo "sentimento de localidade que há entre seus moradores, cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas" (CANDIDO, 1987, p. 64-65), por meio de uma integração que pode "abrigar diferentes conteúdos, desde os mais próximos e tradicionais, quanto os mais distanciados e mais urbanizados" (ANDRADE; MENDONÇA, 2007).

Como já visto, portanto, o efeito-vizinhança tem sua origem na realidade norte-americana (ELLEN; TURNER, 1997; SMALL; NEWMAN, 2001; JENCKS; MAYER, 1990) como *neighborhood effects*, mas com estudos já desenvolvidos em diversos países; no Uruguai, como *efecto vecindario*; na França, como *effets territorie*; e no Brasil, como efeito-vizinhança ou efeito-território. Estes são alguns exemplos de estudos que investigam como os processos de organização social do território implicam a construção de fronteiras, proximidades e distanciamentos sociais entre os diversos grupos sociais que ocupam posições distintas na

distribuídos em todas as cinco grandes regiões do país, 20 (vinte) universidades, 25 (vinte e cinco) Programas de Pós-graduação (observatoriodasmetropoles.net.br).

[136] Integraram o Observatório Educação e Cidade: pesquisadores do Observatório das Metrópoles, do Laboratório de Avaliação da Educação da Pontifícia Universidade Católica e do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

[137] Estudos relacionados a outras áreas do conhecimento também já utilizaram este conceito — por exemplo, sobre fluxos interestaduais na área de turismo; em relação ao mercado imobiliário; na engenharia mecânica em estudos sobre linhas de duto; estudos relacionados à questão ambiental e também pela geografia eleitoral quando analisam a influência da vizinhança sobre o comportamento eleitoral das pessoas.

estrutura social, e entre grupos sociais e instituições, o que desencadeia diversos mecanismos que dificultam o acesso de certos grupos sociais à estrutura de oportunidades fornecida pelo Estado ou mercado, ou pela própria comunidade, o que provoca o desdobramento em significativos impactos na reprodução das desigualdades sociais.

Dentro desta perspectiva, o conceito de efeito-lugar de Bourdieu (1997) dialoga com o de efeito-vizinhança, porque trabalha com espaço social, apropriação do espaço e espaço como campo de luta e de disputas sociais, políticas, econômicas. Efeito-lugar é uma espécie de articulação entre espaço físico e espaço social, dentro da estrutura social de dominação. Segundo o autor, a capacidade dos agentes sociais de se apropriarem do espaço e dos bens raros ali localizados (públicos ou privados) depende do capital que eles dispõem, seja capital econômico, cultural ou social. Assim, o capital possibilita manter à distância aquilo que é indesejável, ao mesmo tempo em que aproxima pessoas e coisas desejáveis. Para o autor, a proximidade no espaço físico de pessoas de mesma posição hierárquica permite que a proximidade no espaço social produza efeitos positivos. Por outro lado, os agentes despossuídos de capital são mantidos à distância, física e simbolicamente, dos bens socialmente raros e a eles são impostos ficar próximos de pessoas indesejáveis e bens menos raros. Estas diferenças entre territórios são internalizadas pelos atores e incorporadas nas falas e nas práticas cotidianas, como bem representam as expressões *favela/bairro, centro/periferia* e *asfalto/morro.*

Para Bourdieu (Ibid.), o lugar e as instituições têm efeito sobre as condições de vida, eles espacializam e definem ou não as vulnerabilidades, as condições de vida. Os agentes sociais situados num lugar do espaço social se constituem em uma relação dialética com os acontecimentos e fenômenos sociais e como a interação espaço-relações sociais, ao mesmo tempo em que transforma as relações sociais, também é transformador do próprio espaço.

5.3.2.1 Os mecanismos de influência do efeito-vizinhança

Com base em grande parte dos estudos realizados a partir do conceito de efeito-vizinhança, não há dúvida dos efeitos da segregação residencial da cidade sobre os resultados educacionais. Vale ressaltar que em termos de efeitos, esses podem também ser positivos, caso em que a literatura chama de ativos, que são os elementos (materiais e imateriais) que os indivíduos utilizam para superar situações de desvantagens sociais.

A priori, verifica-se que há uma maior intensidade de estudos cujos resultados apontam a ocorrência de efeitos negativos, contudo, tal condição pode ser explicada pelo fato de que nos

estudos do efeito-vizinhança, o ponto de partida é a segregação residencial e observam-se, de forma geral, dois padrões de segregação: centro-periferia[138] e fractal[139] (RIBEIRO, 2003), que do ponto de vista dos grupos menos favorecidos, foco de grande parte dos estudos, tem no isolamento social a causa dos efeitos negativos.

> Verifica-se, então, um relativo consenso entre os analistas sobre os efeitos negativos causados pela homogeneidade social em um determinado território, ao contrário dos efeitos causados pela heterogeneidade (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 387).

Entretanto, se por um lado há evidências da existência destes efeitos, por outro, ainda não há um consenso sobre os mecanismos e processos sociais mediadores que explicam esses efeitos (KAZTMAN; RETAMOSO, 2007; RIBEIRO et al, 2016; SANT'ANNA; SALATA, 2009; KOSLINSKI; ALVES, 2012) e, portanto, para estes autores tais mecanismos e processos ainda permanecem numa 'caixa-preta', o que significa dizer que não adentram nos efeitos, ou seja, se identifica uma associação entre determinadas características da vizinhança e comportamentos de risco no campo educacional, mas não explicam este fenômeno, pois os mecanismos mediadores estão relacionados às características socioeconômicas da vizinhança[140] (KOSLINSKI; ALVES, 2012) e também não conseguem identificar as influências por mecanismos e explicar porque determinado contexto não afeta de forma homogênea todos os indivíduos desta mesma área (SMALL, 2004).

Da mesma forma que os estudos de segunda geração (de efeito-escola) tiveram que 'abrir a caixa-preta' da escola para entender como os processos escolares impactavam o desempenho escolar dos alunos, os estudos sobre efeito-vizinhança se defrontam atualmente com o desafio de "desenvolver indicadores de um conjunto de práticas, significados e ações que refletem mecanismos hipotéticos" (SAMPSON, 2012, p. 47).

---

[138] Espaço urbano dividido, marcado pela distância física e social entre as classes, com a elite ocupando os centros urbanos, enquanto os grupos de menor rendimento, as áreas periféricas. (RIBEIRO; LAGO, 1991).

[139] A ideia desta figura geométrica (fractal) para representar o padrão de segregação residencial que não se enquadra no centro-periferia é muito apropriada, uma vez que traz a noção de uma mistura, ou seja, há proximidade física entre os distintos grupos sociais, o que não significa proximidade social; na maioria o que se tem é proximidade física e distância social entre as classes, definidas na literatura como espaço fragmentado. Há uma propagação da pobreza pela área urbana por meio do crescimento das áreas de maior vulnerabilidade, tanto no centro como na periferia, além da construção de novos espaços de residência, trabalho, consumo e lazer destinados às classes média e às de alta renda — os condomínios residenciais fechados e shoppings centers em lugares mais distantes do centro (RIBEIRO; LAGO, 1991; TORRES *et al*., 2003).

[140] Para Koslinkski e Alves (2012), os estudos desenvolvidos por Ainsworth (2012) foi um dos poucos que tentam distinguir empiricamente a influência de diferentes mecanismos mediadores. Uma das conclusões deste autor, é que tanto os mecanismos relacionados à socialização coletiva como os institucionais impactam os desempenhos educacionais, no entanto, os impactos dos primeiros são mais acentuados.

Kaztman e Retamoso (2007) registram cuidados a serem tomados nos estudos que buscam relacionar os efeitos dos diversos contextos sobre o comportamento de indivíduos, famílias e comunidades, principalmente, quando estes podem vir a ser usados para a formulação de políticas sociais. Para os autores, há duas questões que devem ser observadas nestes estudos: a primeira, é que muitas vezes os efeitos manifestos podem ser mais atribuídos ao desempenho da família do que à composição social da escola ou da vizinhança[141]; e a segunda, é que na maioria das vezes estes estudos são sincrônicos, ou seja, comparam, em um mesmo momento de tempo, os resultados escolares de crianças com as mesmas características socioeconômicas e residentes em bairros ou matriculados em escolas com distinta composição social. Deve-se ter em conta que pode haver casos em que um indivíduo, após muito tempo de exposição a situações de exclusão social, pode desenvolver barreiras que venham neutralizar as eventuais virtudes ocasionadas por futuras interações com desiguais.

Neste contexto, buscou-se na literatura identificar diversos autores que criaram tipologias de mecanismos que mediam o contexto da vizinhança e certos tipos de comportamento, com base em estudos por eles revisados (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997; SMALL; NEWMAN, 2001; SAMPSON; MORENOFF; GANNON-ROWLEY, 2002; GALSTER, 2012). Não há intenção, nesta tese, de mostrarmos de forma pormenorizada esses mecanismos, mas apresentá-los de modo a termos uma visão e identificarmos quais modelos podem nos ajudar a pensar como a implantação de um equipamento educacional pode provocar um possível efeito-vizinhança no território.

De acordo com o Quadro 6, certas ampliações ou mesmo incorporações de mecanismos e correlações entre algumas classificações podem ser observadas no avançar dos modelos apresentados dos respectivos autores. Ellen e Turner acrescentaram os mecanismos de redes sociais e de exposição ao crime e à violência, e Galster, o estudo mais recente, ampliou os mecanismos de efeito-vizinhança como também inovou ao incluir o modelo ambiental. O modelo socializador de Small e Newman é similar ao modelo de Jenck e Mayer, como também o de acesso a recursos de Small e Newman com o de distância física e oportunidades de Ellen e Turner e qualidade de serviços locais desses autores com limitação de alianças políticas de Small e Newman.

[141] É o caso em que uma vizinhança composta de pais com nível similar de baixa educação, pode haver alguns mais motivados em obter êxito na sua família, e por isso, se esforçam mais em colocar seus filhos em escolas de composição social mais heterogênea, a fim de tentar garantir mais alternativas futuras para os filhos. Assim, os melhores desempenhos na área educativa desses filhos devem ser mais atribuídos à motivação dos pais.

Quadro 6. Classificação de mecanismos de influência do efeito-vizinhança.

(continua)

Autor(es)	Mecanismo/Modelo		Definição
Jencks ; Mayer (1990)	Influência de pares ou modelos epidêmicos		Quando grande parte da população adota certo tipo de comportamento, este tende a ser referência entre boa parte dos moradores locais.
	Modelos de socialização coletiva		Papel social de adultos influenciando crianças da vizinhança. Adultos com uma vida exitosa são modelos para as crianças.
	Modelos Institucionais		Contextos com baixa presença institucional ou com instituições de má qualidade tendem a ser obstáculos para que os moradores transformem as oportunidades em ativos.
Ellen; Turner (1997)	Qualidade de serviços locais		Disponibilidade e qualidade de instituições e serviços públicos no nível local.
	Socialização por adultos		Crianças e adolescentes que seguem e incorporam os mesmos passos de comportamentos dos adultos que vivem na vizinhança, sendo que a rede de pares não se limita à vizinhança.
	Redes sociais		Apoio social e oportunidades econômicas através de amigos, colegas e conhecidos.
	Exposição ao crime e à violência		Comunidades e famílias desorganizadas socialmente seriam propensas a sofrer com um maior índice de criminalidade.
	Distância física e oportunidades		A proximidade do centro e das oportunidades econômicas é um fator de vantagem em relação a indivíduos que estão distantes e segregados.
Small; Newman (2001)	Socializador	Epidêmico	Certos tipos de comportamentos que são naturalizados ou acessíveis, ou seja, como pares se influenciam mutuamente.
		Socialização coletiva	Os padrões e normas de comportamentos das pessoas tendem a ser moldados por aqueles com quem mais têm contato.
		Socialização institucional	O indivíduo pode ser afetado pela qualidade dos serviços que são oferecidos em sua vizinhança.
		Isolamento linguístico	A limitação do acesso a certos conteúdos por parte dos grupos isolados se deve às diferenças linguísticas.
		Oposição cultural	A distância social e física associa-se à criação de culturas diferentes em cada local.
		Privação relativa	Proximidade de grupos com situações antagônicas que pode influenciar a adesão de indivíduos a comportamentos desviantes.
		Acesso a recursos	Refere-se à escassez e má qualidade de instituições coletivas como escolas, creches, igrejas, dentre outras, em áreas pobres.
		Limitação das alianças políticas	Comunidades segregadas têm mais dificuldade em consolidar alianças políticas, o que implica pouca atração de recursos e intervenções sobre o local.

Quadro 6. Classificação de mecanismos de influência do efeito-vizinhança.
(continuação)

Autor(es)	Mecanismo/Modelo		Definição
Small; Newman (2001)	Instrumental	Isolamentos das redes sociais	Efeitos que atuam sobre os indivíduos que estão inseridos em áreas homogêneas, ficando apartados, por exemplo, do mercado de trabalho, e, portanto, não possuem informações relevantes sobre oportunidades e benefícios. As redes de contatos seriam escassas e pouco eficazes nesses casos.
		Acesso a recursos	Refere-se à escassez e má qualidade de instituições coletivas como escolas, creches, igrejas, dentre outras, em áreas pobres.
		Limitação das alianças políticas	Comunidades segregadas têm mais dificuldade em consolidar alianças políticas, o que implica pouca atração de recursos e intervenções sobre o local.
Sampson; Morenouff; Gannon-Rowley (2002)	Laços sociais		Parte do conceito de capital social que demanda relações sociais entre vizinhos.
	Normas e eficácia coletiva		A ligação de confiança mútua e da vontade compartilhada de intervir para o bem público da vizinhança.
	Recursos institucionais		Qualidade, quantidade e diversidade de instituições na comunidade que atendem às necessidades da juventude.
	Atividades rotineiras		Os padrões de uso da terra e as distribuições das atividades rotineiras que podem influenciar o bem-estar das crianças.
Galster (2012)	Interativo-Social	Contágio social	Influência dos pares locais.
		Socialização coletiva	Conformação com normas e modelos sociais generalizados localmente.
		Redes sociais	Redes de contatos fracas (*weak ties*) ou fortes (*strong ties*).
		Controle e coesão social	Grau de união e ordem da comunidade, também conhecido por "eficácia coletiva".
		Competição	Disputa por recursos locais escassos.
		Privação coletiva	Sentimento de inferioridade e fracasso em comparação com vizinhos bem-sucedidos.
		Mediação parental	Os mecanismos afetam a saúde física e mental dos pais que, por sua vez, afetará o ambiente familiar e os filhos (efeito-vizinhança indireto).
	Ambiental	Exposição à violência	A insegurança e vitimação podem causar problemas físicos e psicológicos.
		Infraestrutura física	Condições físicas decadentes influenciam física e psicologicamente.
		Exposição tóxica	Níveis não saudáveis de poluição.

Quadro 6. Classificação de mecanismos de influência do efeito-vizinhança.

(conclusão)

Autor(es)	Mecanismo/Modelo		Definição
Galster (2012)	Geográfica	*Spatial mismatch*	Não sobreposição de grande oferta de trabalho com alta taxa de desemprego.
		Serviços públicos	Equipamentos e serviços públicos em menor quantidade/qualidade.
	Institucional	Estigma	Estereótipos negativos geram preconceito e redução de oportunidades.
		Recursos institucionais locais	Empresas privadas, ONGs, creches, projetos sociais em menor quantidade/qualidade.
		Atores do mercado local	Atores da economia local influenciam o comportamento, como traficantes de drogas, lanchonetes *fast food*, bares etc.

Fonte: Próprio autor.

Considerando os modelos apresentados no Quadro 6, assumimos, *a priori*, que os mecanismos mais pertinentes para a discussão que se pretende nesta tese são os referentes aos modelos epidêmico e institucional de Jencks e Mayer (1990), que se assemelham aos mecanismos socializadores (socialização coletiva e institucional) e instrumentais (isolamento das redes sociais e acesso a recursos) de Small e Newman (2001). Na tese, Kaztman (2001) corrobora com este entendimento, pois para o autor a proximidade territorial e a utilização dos mesmos serviços em espaços, instituições e situações que pressupõem alguma igualdade, resultam em certa interação entre grupos distintos, gerando oportunidades como um positivo *efecto vecindario*. Para o autor, o isolamento social dos pobres urbanos agrava mais sua situação em termos de acesso a oportunidades que possam melhorar seu bem estar. No que tange às possibilidades que um equipamento educacional pode oferecer, Kaztman ressalta

> Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media y los pobres a colegios de pobres, parece claro que el sistema educativoi poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos (KAZTMAN, 2001, p. 177).

Outra referência de estudos que se aproxima aos mecanismos instrumentais de Small e Newman (2001) é a Geografia de Oportunidades[142] que diz respeito à distribuição espacial dos

[142] Conceito desenvolvido por Galster e Killer (1995) que relaciona o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos. Segundo os autores, tem a Geografia Objetiva de Oportunidades, que diz

recursos institucionais que variam no território. O espaço importa, pois afeta a distribuição objetiva da estrutura de oportunidades, da mesma forma que as informações que o indivíduo tem acesso criam uma percepção subjetiva que vai estar presente na decisão do indivíduo em relação à estrutura de oportunidades (FLORES, 2006).

Ainda sobre a questão da interação social, Ribeiro e Koslinski (2009) destacam que ela não se efetiva apenas no dia a dia, mas também nas interações com as instituições da cidade, por meio "da promoção do acesso a bens públicos fundamentais de uma cidadania universalizada na sua concepção e nos procedimentos pelos quais o acesso é obtido" (Ibid., p. 365). E ainda afirmam que a escola é sem dúvida uma dessas instituições, principalmente a escola pública, que pode se organizar de forma discriminante ou discriminatória.

Tomamos como referencial a teoria sobre efeito-vizinhança apresentada, mas com a intenção de pesquisar a partir do equipamento educacional e entender os desdobramentos sobre o território (positivo ou negativo). A proposta do presente estudo baseia-se na relação dialética do equipamento para o lugar e vice-versa. Que pode ser traduzido na pergunta: quais consequências e efeitos esses equipamentos geram no território onde ele foi implantado? Há impactos sobre a vizinhança do entorno? Ou outras pessoas que estão colocadas numa escala distinta daquela da vizinhança? O Instituto Federal é um equipamento muito valioso, equipamento que traz oportunidades, e quem se apropria desta oportunidade?

Neste caso, a proposta é investigar o efeito-vizinhança a partir da ideia de estrutura de oportunidades educativas sobre o território. Kaztman (2001), em seu enfoque estrutural da pobreza urbana, fala da importância da existência e qualidade dos vínculos que se estabelecem com as estruturas de oportunidades, vínculos que geram certos efeitos que não devem ser desconsiderados. Os recursos que os indivíduos, as famílias e a comunidade têm estão relacionados à estrutura de oportunidades à qual eles têm acesso.

> Dada uma boa estrutura de oportunidades, esses recursos se transformam em ativos, ou seja, os recursos se convertem em ativos quando permitem o aproveitamento das oportunidades que o meio social oferece através do mercado, do Estado e da sociedade (SANT'ANNA, 2009, p. 186).

Ao estudar o efeito-vizinhança, devemos compreender *o que* e *como* está sendo afetado, pois disso depende a avaliação do efeito, se positivo ou negativo. Por exemplo, no caso da implantação de um equipamento educacional da estrutura do Instituto Federal, no entorno pode

---

respeito à estrutura, qualidade e acesso às oportunidades que variam de um lugar para outro; e a Geografia Subjetiva de Oportunidades, que são valores, anseios, preferências e percepções subjetivas em relação às oportunidades e aos potenciais resultados oriundos da tomada de decisões.

ter uma população de mais baixa renda, que poderia se beneficiar deste equipamento, mas ao implantar esta escola, isso cria um efeito de valorização da terra, do imóvel e da moradia que acaba forçando a saída deste grupo do território e a chegada daqueles que já são mais privilegiados. Deve-se estar atento ao fato de que um investimento sobre o território, mesmo quando tem como objetivo diminuir a desigualdade, pode aumentá-la. É por isso que a existência de um equipamento público (de educação, saúde, lazer) dificilmente poderá, de forma isolada, garantir sua função de maior equidade social. Daí decorre a necessidade de uma articulação das ações públicas que acontecem neste espaço, como é o caso das políticas educacionais em articulação com outros setores, sentido maior de ser uma política pública, que vai além de ser financiada por orçamento federal.

Indo mais além, Ribeiro *et al*. (2016) nos trazem uma reflexão sobre a importância de se transformar o modelo de políticas públicas atual, que reflete um caráter essencialmente setorial e fragmentado de se pensar a questão social, "incompatível com o caráter crescentemente totalizador das necessidades de bem-estar e da efetiva democratização das oportunidades" (Ibid., p. 188).

Importante observar na fala de Ribeiro o olhar sistêmico sobre as políticas públicas, o que significa também como devemos pensar estes subsistemas e suas intersetorialidades, até mesmo porque a produção desses serviços públicos ocorre de maneiras diferentes, e, desta forma, possíveis diálogos entre as políticas, em diferentes esferas, e o território devem acontecer. Se se pretende uma educação de qualidade para todos, isso significa tornar a educação um eixo de articulação e integração dos diferentes setores da política social, fortalecendo sua capacidade de articulação com outras esferas do Estado (KAZTMAN; RETAMOSO, 2007).

E, além disso, não é apenas dar o acesso aos bens e serviços públicos, mas reconhecer as possibilidades de confrontos e conflitos que podem emergir daquele território, pois a forma como o território está organizado socialmente pode facilitar ou não o acesso aos recursos. E nesta conexão entre território e distribuição dos equipamentos públicos, como os Institutos Federais, pode haver questões do território que dificultam ou não o acesso e questões do próprio recurso que ao ser implantado no território dificulta ou facilita o acesso. Ambos são porosos. Daí, a análise destas conexões constituir-se em possibilidades de pesquisar o que este equipamento público produz de efeito-vizinhança no território.

Em suma, neste quadro teórico buscamos alcançar uma construção metodológica a partir de uma concepção da produção social do espaço, e por isso a escolha pelo termo território,

como campo de forças e espaço de poder, porque no social há conflitos e disputas. E nesta perspectiva, há o Estado, como um dos agentes modeladores deste território, um elemento deste campo de força que, ao estabelecer uma dada distribuição de equipamento, oferece certa estrutura de oportunidades, que pode ser na saúde, na habitação, no lazer etc.

No caso do objeto desta tese, focamos na estrutura de oportunidades por meio da escola, um equipamento público, portanto, também representante do Estado no espaço/território. Neste sentido, a escola não é neutra, pois ela sempre vai representar o poder que é hegemônico.

E o conceito de renda real foi trazido, pois se associa à questão do território, uma vez que implica, no caso de um equipamento público educacional, questões referentes às localizações ou às relocalizações deste equipamento e, por conseguinte, situações em que se pode alterar a renda real, como a acessibilidade, a proximidade e os efeitos da exteriorização. É nessa concepção que se baseia a pesquisa aqui proposta: a partir do efeito-vizinhança compreender o papel do equipamento educacional no território baseado na acessibilidade e na proximidade.

6 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E O TERRITÓRIO: análise e discussão dos dados a partir do efeito-vizinhança

O efeito-vizinhança implica a ideia de uma relação de causalidade entre a vizinhança, como o próprio termo faz referência, e os contextos sociais dos indivíduos e dos grupos sociais, em diversas questões como educação, saúde, trabalho, etc. Na presente pesquisa, a vizinhança, conceitualmente definida como um território, tem sua localização a partir do equipamento educacional Instituto Federal, implantado em área urbana periférica. Assim, a questão que servirá de norte é o impacto do equipamento educacional no território, admitindo-se, porém, que o vetor dessa relação de causalidade pode-se dar em sentido contrário.

Como já discutido, o território é hierarquizado e, como afirma Kaztman (2001), a localização dos pobres urbanos na estrutura social pode variar segundo a segregação residencial, a segmentação laboral e educacional. Essas três segmentações potencializam o isolamento social dos grupos mais vulneráveis nas cidades. Nesse sentido, tanto a educação como o trabalho são dimensões da vida social que podem amenizar ou quebrar o círculo vicioso de produção e reprodução da pobreza. Kaztman é enfático em relação à capacidade do sistema educativo em criar contextos de relação cotidiana, entre crianças e adolescentes pobres, com seus pares de outras classes sociais, e, com eles, desenvolver códigos comuns e sentimentos de solidariedade e afeto, sob as mesmas condições de igualdade.

Por se tratar de uma política pública na educação profissional, há diversos efeitos possíveis (positivos ou negativos) a se considerar, tendo em vista a própria complexidade estrutural que, historicamente, permeou as políticas educacionais. Para tanto, essa tese assume, como suposição, que a proximidade territorial com a escola pública promove a interação entre os diferentes grupos sociais, afetando o bem estar das pessoas de forma coletiva e, como tal,

fornecendo acesso a outras oportunidades, podendo esses recursos serem transformados em ativos e minimizarem situações de precariedade.

Para responder à questão central desta tese, a vizinhança foi pensada a partir de duas posições: a vizinhança imediata, a partir da proximidade com o equipamento; e a vizinhança não-imediata, que, não sendo próxima à escola, foi constituída a partir dos deslocamentos espaciais dos agentes escolares, que poderá contribuir no acesso ao recurso para aqueles que não têm a proximidade a seu favor.

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões que envolvem os dados coletados nos questionários e nas entrevistas aplicados junto aos sujeitos da pesquisa, num total de 62 (sessenta e duas) pessoas. O questionário foi aplicado a uma amostra de 50 (cinquenta) moradores do entorno do *campus* (vizinhança imediata, conforme Figura 9), e as entrevistas foram realizadas com os segmentos internos do *campus*: professores, técnico-administrativos e funcionários terceirizados (vizinhança não-imediata), em um total de 12 (doze) pessoas.

6.1 Vizinhança imediata

O IFF Pádua[143] está localizado no bairro Aeroporto, bairro que integra a ZRU e que, segundo o Plano Diretor do Município 2018, tem como uma das funcionalidades "consolidar uma nova centralidade na área urbana da Sede, a partir dos usos institucionais [...] e atrair instituições diversas para se instalarem em Santo Antônio de Pádua, de modo a contribuir para o desenvolvimento do Município e fortalecer sua influência na região" (PDSAP, 2018, Art. 74).

A Avenida João Jasbik (RJ-218, Figura 13), a principal do bairro e a única asfaltada, ficou conhecida como 'corredor educacional', por estarem nela localizados diversos equipamentos educacionais como a UFF, o SENAI, o CIEP Municipal, a FAETEC e o IFFluminense. Estão, também, localizados no seu entorno: a Secretaria de Saúde, o Hospital Municipal, o Fórum de Justiça e a casa da OAB. Para Andrade e Mendonça (2007), a presença de equipamentos de uso coletivo, como escola, posto de saúde, hospital e infraestrutura urbana, pode servir para diversos tipos de processos. Um hospital público, por exemplo, pode ser um fator de maior circulação de pessoas de outros bairros e até mesmo de cidades vizinhas, o que pode influenciar a vida e a identidade do bairro.

[143] O *campus* ocupa um terreno de 31 mil m², doado pelo município, sendo 5.400 m^2 de área construída. O endereço é: Avenida João Jasbick, s/n, bairro Aeroporto, Santo Antônio de Pádua-RJ.

Nessa avenida, há um comércio local formado por estabelecimentos modestos: padaria, mercearias, supermercado, pequenas lojas de roupa, posto de gasolina, papelaria e pequenos bares. Nas ruas à esquerda da avenida, as casas são, em sua maioria, formadas por 'puxadinhos', dando a impressão de que estão sempre em construção, pois, sobre as lajes, vão sendo construídos cômodos que servem de moradia para os filhos dos residentes, quando formam suas famílias. Em menor quantidade, há casas com construções melhores. Nas ruas localizadas entre o *campus* e o rio Pomba, predominam imóveis residenciais, em ruas de chão batido, sendo apenas uma rua de paralelepípedo. Durante a pesquisa, observou-se que, nesse lado, há menos movimento, provavelmente por ser uma área considerada perigosa, pela existência de pontos de drogas.

A rua do *campus* é, oficialmente, a Avenida João Jasbick, mas a entrada fica na rua José Oliveira Pavan, uma pequena rua calçada com paralelepípedo. Seguindo no sentido noroeste, passa-se pelo bairro Cidade Nova e, depois, já se inicia a área rural do município.

Figura 13. Mapa com localização do bairro Aeroporto.

Fonte: Google Maps®. Acesso em: 31 jul. 2020.

Os questionários[144] foram aplicados, a fim de se conhecer a realidade socioeconômica das famílias do entorno ao *campus*, bem como saber a opinião delas sobre os efeitos positivos e negativos da implantação do *campus* no bairro.

[144] Na aplicação dos questionários, registraram-se algumas resistências por parte dos moradores em participar da pesquisa. O principal motivo era a desconfiança de que a pesquisa tivesse alguma ligação com a Prefeitura, e, por isso, a pesquisadora sempre fazia uma referência ao IFFluminense, como também usava uma camisa com a *logo* da instituição. Apenas 04 (quatro) moradores não aceitaram responder o questionário e, em 10 (dez) residências, a pesquisadora teve que retornar à noite, pois só havia crianças e adolescentes presentes na primeira tentativa.

No apêndice A, encontram-se fotos do bairro registradas pela pesquisadora durante a aplicação do questionário, que serve como um recurso visual para complementar a compreensão desse entorno.

6.1.1 Perfil dos respondentes do questionário

Os dados amostrais apresentados neste item referem-se ao morador respondente e, também, às pessoas que moram com ele na residência. Considerando que, na vizinhança imediata, há diversas famílias que moram num mesmo terreno, os chamados "puxadinhos", foi definido, nesta pesquisa, que as informações levantadas junto ao respondente sobre sua família teriam como referência as pessoas que dividissem a mesma casa e com o mesmo responsável financeiro. Assim, têm-se 50 (cinquenta) respondentes e um total de 143 (cento e quarenta e três) pessoas pertencentes a esses grupamentos familiares, incluídos os respondentes. Na maioria das 50 (cinquenta) moradias pesquisadas (72%), moram até 03 (três) pessoas, tendência que também se identifica nos 13.514 (treze mil e quinhentos e quatorze) domicílios do município de Santo Antônio de Pádua, entre os quais, 66% também têm até 03 (três) moradores (Censo IBGE, 2010).

Sobre os moradores respondentes, constatou-se que 76% são do sexo feminino e 24%, do sexo masculino, indicando uma participação quase que majoritária das mulheres no estudo. Essa proporcionalidade entre gêneros não é a mesma no conjunto de moradores das residências entrevistadas (ver Tabela 5), em que 52% são mulheres e 48% homens, mostrando uma relação mais equilibrada, também identificada nos dados censitários, em que 51% da população do município de Santo Antônio de Pádua são mulheres e 49%, homens (Censo IBGE, 2010).

A maior participação feminina na pesquisa ocorreu devido à maior facilidade de encontrar mulheres nas residências durante a aplicação dos questionários, mesmo que a pesquisa tenha sido realizada, também, no período noturno. Em alguns casos em que o casal estava presente, os homens falavam que as mulheres entendem mais sobre educação e indicavam a mulher para responder. De certa forma, essa maior participação feminina na pesquisa revela que ainda há uma diferenciação de temas destinados ao público feminino e ao masculino. Nesse caso, reforça-se a atribuição que recebe a mulher em ser responsável pelos assuntos domésticos e de cuidado com a educação da sua família. Há uma dominação de gênero

que molda os comportamentos individuais. As instituições nas quais esses comportamentos mais acontecem são o casamento e a família (IPEA, 2019).

Tabela 5: Número de pessoas residentes no município, nas unidades familiares participantes da pesquisa e de moradores respondentes, segundo gênero e faixa etária.

Variável	População residente no município		Pessoas nas unidades familiares participantes da pesquisa (incluído o respondente)		Moradores respondentes	
Gênero	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Feminino	20.628	51	74	52	38	76
Masculino	19.961	49	69	48	12	24
Total	**40.589**	**100**	**143**	**100**	**50**	**100**
Idade (anos)	**Nº**	**%**	**Nº**	**%º**	**Nº**	**%**
[0; 14 [	8.294	20,4	27	18,8	-	-
[15; 29 [	9.508	23,4	36	25,2	16	32,0
[30; 39 [	6.221	15,3	10	7,0	04	8,0
[40 ;59 [	10.463	25,8	45	31,5	18	36,0
60 anos ou mais	6.103	15,0	25	17,5	12	24,0
Total	**40.589**	**100,0**	**143**	**100,0**	**50**	**100,0**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata e do Censo IBGE 2010.

A distribuição da população por faixa etária, segundo Censo 2010, mostra que, no município, há uma distribuição equilibrada, com um destaque à faixa que varia de 40 a 59 anos. Já nos dados amostrais, dos respondentes e seus familiares, verifica-se um percentual mais baixo da população entre 30 e 39 anos. Também se identificam duas faixas em que se concentram os moradores da vizinhança do *campus*: uma no segmento de idade escolar (até 29 anos) e outra em idade produtiva (de 40 a 59 anos). Segundo estudos da Agência da Bacia do Rio Paraíba do Sul (AGEVAP) (AGEVAP, 2013), o índice de envelhecimento[145] do município de Santo Antônio de Pádua (= 73,4) é significativo, apresenta patamar maior do que o registrado para a mesorregião NOF (= 70,3), ficando abaixo apenas dos municípios de Cambuci (= 86,7) e de Italva (= 91,2). Valores elevados desse índice indicam que a transição demográfica se encontra em estágio avançado.

Ainda no quesito gênero, ao serem perguntados sobre a responsabilidade pelo sustento da família, 62% (Tabela 6) responderam que têm o homem, na maioria na condição de marido,

[145] O índice de envelhecimento é calculado com a razão entre os componentes etários extremos da população, representados por idosos (60 e mais anos de idade) e jovens (pessoas menores de 15 anos de idade), com base no Censo 2010.

como responsável pelo domicílio. Os outros 38%, cujas mulheres são as responsáveis financeiramente pelo domicílio, são famílias sem a presença masculina no papel de responsável, uma vez que são formadas por mulheres com mais de 60 anos de idade, viúvas ou solteiras, que moram com seus filhos ou irmãos, cujo sustento provém de aposentadoria; ou mulheres jovens com idade média de 26 anos, que moram com seus filhos. Desse público feminino, 42% têm, no mínino, ensino médio completo. Diante do exposto, pode-se deduzir que o modelo tradicional de família composta por pai, mãe e filhos ainda predomina nessa área pesquisada.

Tabela 6: Responsável pelo domicílio, segundo moradores entrevistados.

Responsável pelo domicílio segundo o gênero	**Nº**	**%**
Homem	31	62
Mulher	19	38
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Em relação à área educacional, no município de Santo Antônio de Pádua, nos últimos dez anos, houve uma variação inversa nas matrículas do ensino fundamental público e privado, como pode ser visto na Tabela 7. Uma reflexão importante sobre o aumento desta matrícula é que sendo o IF reconhecido por ser de qualidade, as famílias podem querer matricular seus filhos para cursarem o fundamental na escola privada para terem mais chances de ingresso no IF. Neste caso, se confirmada, poderia se falar em efeito da chegada do *campus* do IFFluminense. No ensino médio, houve um aumento tanto nas matrículas privadas como nas públicas, sendo que cabe registrar que, nesse período, o *campus* do IFFluminense foi implantado, aumentando a oferta de vagas no ensino médio. E no ensino fundamental

Tabela 7: Número de matrículas no ensino fundamental e ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua – 2009/2019.

Matrícula no ensino fundamental	**2009**	**2019**
Público	4.185	3.550
Privado	777	1.146
Total	4.962	4.696
Matrícula no ensino médio	**2009**	**2019**
Público	1.221	1.494[1]
Privado	138	192
Total	1.359	1.686

Fonte: Censos Escolares de 2009 e 2019.

Nota[1]: estão inclusas, também, as matrículas no IFFluminense.

Essa variação inversa nas matrículas do ensino fundamental público e privado pode ser explicada a partir da discussão de Kaztman (2003) acerca do afastamento das classes médias dos serviços públicos.

> Esas tendencias resultan evidentes em aquellos países de la región que, habiendo realizado em la segunda mitad del siglo XX avances significativos em la universalización de sus servicios públicos (basicamente educación y salud), registraron em las últimas décadas una importante deserción de las clases medias de esos servicios (KAZTMAN, 2003, p. 18).

O desdobramento desse processo de afastamento da classe média dos serviços públicos educacionais, além de reduzir as oportunidades de interação, em condições de igualdade, entre pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes, também tende a enfraquecer mobilizações coletivas dos usuários dos serviços públicos, uma vez que se trata de um segmento social com importante capacidade de articulação junto ao poder público.

Além do que, de acordo com Ribeiro (2005), há, na realidade brasileira, uma profunda segmentação escolar no ensino fundamental, entre escola pública e escola privada, o que aumenta as chances dos egressos do ensino privado de acessarem instituições públicas como os Institutos Federais e, mais adiante, as universidades, uma cadeia previsível de resultados que compromete a missão da escola de democratização das oportunidades, "fazendo com que haja uma espécie de herança da desigualdade na educação do país" (Ibid., p. 10).

Sobre a escolaridade dos pesquisados, a partir dos dados coletados (Tabela 8), é possível afirmar que o nível geral de escolaridade das pessoas que compõem as unidades familiares pesquisadas é baixo, uma vez que 37,06% e 16,78% têm ensino fundamental incompleto e ensino médio incompleto, respectivamente. Nos níveis de escolaridade concluídos (fundamental, médio e superior), os percentuais são baixos: 4,20%, 18,18% e 7,69%, respectivamente. A PNAD Contínua 2019 apresenta, também, essa realidade de interrupção no processo escolar, em que 40% da população de 25 anos ou mais nem sequer concluíram o ensino fundamental, e em que mais da metade dessa população (52,6%) não chegou a se formar no ensino médio.

Tabela 8: Nível educacional por faixa etária dos moradores das unidades familiares pesquisadas.

Escolaridade	0-5 anos	6-13 anos	14-17 anos	18-24 anos	25-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	60 anos ou mais	Total	%
Ensino Infantil	9	2	-	-	-	-	-	-	-	11	7,69
Fundamental incompleto	-	13	1	3	2	3	8	9	14	53	37,06
Fundamental completo	-	-	-	1	-	1	1	2	1	6	4,20
Médio incompleto	-	-	6	7	2	-	3	5	1	24	16,78
Médio completo	-	-	-	5	4	3	5	6	3	26	18,18
Superior incompleto	-	-	-	3	1	-	-	-	-	4	2,80
Superior completo	-	-	-	-	-	3	2	4	2	11	7,69
Pós-graduação	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0,70
Não alfabetizado	2	-	-	-	-	-	-	-	4	6	4,20
Não sabe	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0,70
Total	**11**	**15**	**7**	**19**	**11**	**10**	**19**	**26**	**25**	**143**	**100,00**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Os dados da Tabela 8 indicam um desequilíbrio no acesso às oportunidades educacionais desse entorno, bem como a importância de programas voltados para a população de jovens e adultos trabalhadores. Fica evidenciado um contexto de atraso e abandono escolar. Da população de 18 a 24 anos de idade, faixa que já deveria ter concluído o ensino médio e ter os requisitos necessários para ingressar no ensino superior, não há ninguém com formação superior completa. A partir dos 30 anos, pode-se identificar uma predominância dos moradores (64%) com o ensino fundamental incompleto. Apenas um morador tem pós-graduação, uma mulher de 29 anos que fez curso de mestrado na UENF. Ao responder o questionário, a fala do seu pai, Sr. M (59 anos), mostra a importância de uma escola pública no município, na medida em que fixa os jovens na cidade, não precisando mais deslocar-se para outra cidade em busca de formação técnica e superior.

> Minha filha conseguiu fazer mestrado lá na UENF, mas precisou ir para Campos para fazer a faculdade, foi muito difícil; e meu filho, que tem 27 anos, fez o curso técnico em edificações também lá em Campos, e eu fiz Eletrotécnica em Niterói. Essa escola aqui vai ser muito boa porque as crianças e adolescentes passam a ter a visão de uma escola, da importância da educação, da aprendizagem, diferente da visão distorcida.

Quanto à escolaridade necessária para ingressar no IFFluminense, 39,2% dos moradores têm perfil escolar para buscar uma vaga no Instituto, isto é, ou já concluíram o ensino fundamental ou estão cursando ou já cursaram o ensino médio. No entanto, apenas uma pessoa

das unidades familiares pesquisadas está fazendo o ensino médio no IFFluminense, questão que será abordada mais adiante.

Complementando a questão da escolaridade, chamam a atenção os dados do Censo Escolar referente à matrícula do ensino técnico de nível médio[146], segundo dependência administrativa no município (Figura 14). Como pode ser visto, em nível federal, as matrículas começaram a ser registradas a partir de 2015, quando o IFF Pádua iniciou suas atividades, seu desempenho é, no geral, crescente, com uma pequena queda de 2018 para 2019[147]. No caso das matrículas privadas, elas são oriundas da unidade do SENAI, e observa-se um movimento inverso, ou seja, na medida em que se ampliam as matrículas públicas (federal e estadual), há uma diminuição nas matrículas privadas. Esse movimento inverso sugere que a instituição pública, mesmo sem assumir explicitamente essa atribuição, pode regular a oferta educacional no local ou na região, não deixando entregue ao jogo de oferta e demanda do mercado, pois quando o poder público se faz presente, suas instituições passam a ser referência e a balizar a área, principalmente no caso da Rede Federal e da FAETEC, que são reconhecidas pelo ensino de qualidade, como salientam os moradores J. (24 anos) e C. (48 anos).

> Pesquisadora: você gostaria de acrescentar mais alguma informação?
>
> Moradora J.: para mim, gostaria que tivesse o curso de Enfermagem. O IFF já fez uma pesquisa pela internet e deu Enfermagem, mas não sei se vai ter. O curso de Enfermagem, em Pádua, é R$500,00 para cima e pesa porque tenho três filhos. Em Pádua, a maioria dos cursos são pagos, como o SENAI. E os cursos do IFF são muito bons [...].
>
> Pesquisadora: avaliando a implantação do IFF, quais foram os pontos positivos?
>
> Moradora C.: positivo porque não tinha curso técnico na cidade de graça; tinha o Senai, mas não é o curso técnico que tem aqui no IFF.

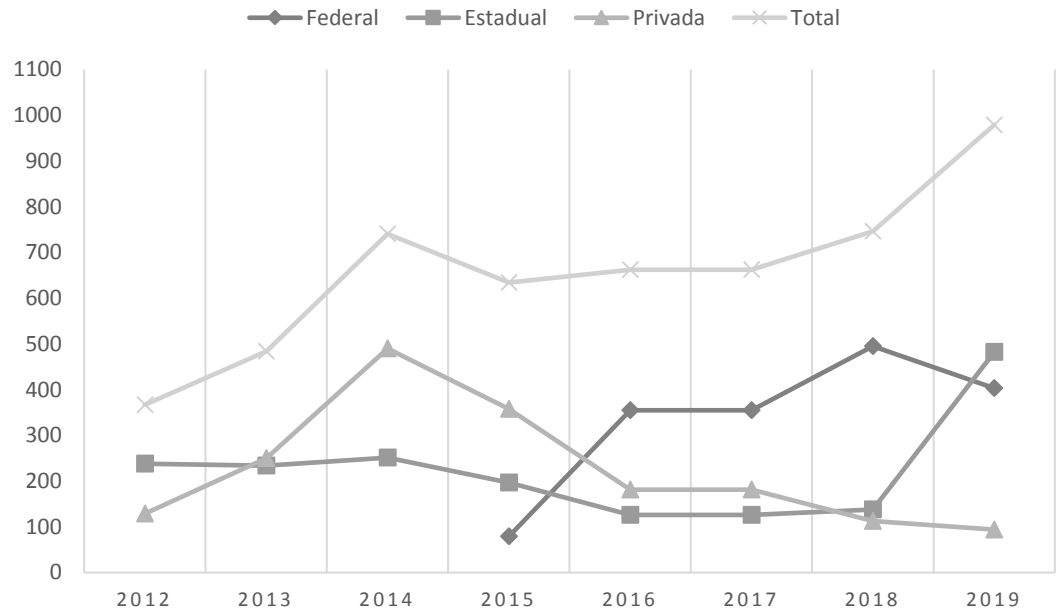
Outra questão que acentua a importância das instituições públicas de educação profissional é a garantia da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, uma vez que

[146] Inclui matrículas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante e Subsequente e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular e/ou EJA.

[147] Perguntada sobre a variação ocorrida no número de matrículas de 2017 a 2019, a Direção Geral do campus Santo Antônio de Pádua respondeu que, provavelmente, ocorreu pela mudança no projeto pedagógico. Nos três primeiros anos de funcionamento do campus, com o projeto pedagógico com base na politecnia, a entrada do aluno no sistema acadêmico ocorria por eixo tecnológico e não por curso, pois o aluno só fazia a escola do curso no último ano. A partir de 2018, com mudanças no projeto pedagógico, a entrada do aluno no sistema começou a ser por curso técnico e não mais por eixo tecnológico.

essa modalidade, do ponto de vista do mercado, não é atrativa às instituições privadas, que concentram suas matrículas nas modalidades concomitante e subsequente[148].

Figura 14. Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa, no município de Santo Antônio de Pádua, a partir dos dados do Censo Escolar 2012/2019.



Fonte: Próprio autor.

A ampliação da matrícula na esfera estadual, em 2019, pode ser atribuída à implantação de uma nova sede da FAETEC no bairro, no chamado 'corredor educacional', com o início da oferta do curso técnico integrado ao ensino médio.

Os aspectos educacionais levantados nos questionários ainda contemplaram informações sobre morador-estudante, morador com formação técnica e o interesse deles em fazer curso profissionalizante. Deve-se notar a importância desses dados, pois permitem analisar a questão das expectativas dos moradores em relação à educação, em especial, à educação profissional.

Os resultados da pesquisa (Tabela 9) mostraram que 76% (n=108) dos moradores não estão estudando e na opinião da população pesquisada, quando perguntada se o entrevistado ou

[148] Segundo dados dos Censos da Educação Básica referentes aos períodos de 2015 a 2018, a porcentagem de matrículas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ERJ, na esfera pública, foi de 15%, 13%, 13% e 15%, respectivamente. Não há registro dessa modalidade de ensino na iniciativa privada, nesse período, no município de Santo Antônio de Pádua.

alguém de sua família tem interesse em fazer algum curso profissionalizante, 80% responderam que não. Cotejando essas informações com os dados da Tabela 8, verifica-se que uma grande parte ainda pode seguir nos estudos. Os cursos do PROEJA ofertados pelos Institutos Federais são uma oportunidade para esse segmento. No entanto, a modalidade ainda é pouco conhecida pela população, o que pode ser explicado, em parte, pelo fato de que esse equipamento educacional é visto ainda como uma escola técnica e, nesse caso, lugar de jovens.

A percepção limitada das finalidades dos Institutos Federais por parte dos moradores, ou seja, o não reconhecimento, em sua plenitude, dessas instituições e de suas atribuições pode ser explicado pelo efeito do prático-inerte que Santos (2006c) usa para explicar as heranças que processos sociais sempre legam e que se fazem presentes nas etapas futuras. A formação técnica de adolescentes e jovens ainda ocupa um lugar nuclear quando se trata dos Institutos Federais, o que reforça a percepção, por parte dos moradores da vizinhança imediata, que o equipamento Instituto Federal é um recurso destinado ao público jovem, não havendo uma identificação da instituição como espaço também para adultos trabalhadores

Outro aspecto que pode explicar a pouca visibilidade dos cursos do PROEJA tem sido as resistências que essa modalidade enfrentou e ainda enfrenta, dentro das próprias instituições de ensino, em se enraizar na cultura escolar dos Institutos Federais (FRIGOTTO, 2018).

Outra questão importante é o clima educativo a ser mais estimulado na vizinhança imediata, uma vez que estar próximo a uma instituição profissionalizante pode despertar o interesse pelo retorno aos estudos. A instituição deve buscar uma maior interação com seu entorno, pois isso pode trazer diversos benefícios, como, por exemplo, parceria da instituição com o Governo do ERJ, via cursos EJA, para finalização do ensino fundamental pelos moradores e para que possam dar prosseguimento aos estudos.

Tabela 9: Características das unidades familiares, segundo dados educacionais.

Variável	Nº	%
Atualmente alguém da família frequenta a escola?		
Não	108	76
Sim	35	24
Total	**143**	**100**
Faz ou fez curso profissionalizante?		
Não	125	87
Sim	18	13
Total	**143**	**100**
Gostaria de fazer algum curso profissionalizante?		
Não	114	80
Não sabe	02	1
Sim	11	8
Se consideram fora da idade para estudar	16	11
Total	**143**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Em termos de renda, os dados amostrais indicam que 82% dos moradores respondentes têm renda familiar de até dois salários mínimos (Tabela 10), o que indica um entorno constituído por uma população pobre, apesar de a pobreza não se reduzir à precariedade de renda, pois há uma complexidade de fatores que contribuem para uma distribuição mais equitativa de bens e recursos sociais. Segundo dados do Censo 2010, a incidência de pobreza era maior nos municípios brasileiros de porte médio (10 mil a 50 mil habitantes), independentemente do indicador analisado, como é o perfil do município estudado.

Tabela 10: Renda total familiar dos moradores entrevistados, em salário mínimo.

Renda familiar dos moradores	Nº	%
< 1 SM	20	40
De 1SM a 2SM	21	42
De 2SM a 3SM	06	12
De 3SM a 4SM	02	4
> 4 SM	01	2
Total	50	100

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Ainda sobre renda dos moradores, 20% dos respondentes informaram que suas famílias são integrantes do PBF[149]. Para Schwartzman (2006), há três categorias que compõem a renda: a proveniente do trabalho, a oriunda das aposentadorias e pensões e a terceira, que são juros e outros rendimentos, que incluem os rendimentos provenientes de transferências governamentais, como o Bolsa Família. Na Tabela 11, pode-se identificar que o município de Santo Antônio de Pádua, dentre os municípios do NOF, é o que apresenta o menor percentual (=28%) de famílias com renda *per capita* de até 1 salário mínimo, o que impacta, também, na sua menor porcentagem de famílias integrantes do PBF. Do conjunto de municípios apresentados, há aqueles com mais de 50% das famílias com renda *per capita* de até 1 salário mínimo, como é o caso de Laje do Muriaé, Cambuci e São José de Ubá, sendo esse último marcadamente rural, com uma taxa de urbanização de 44% (Censo IBGE, 2010). Os dados amostrais sugerem que a participação das famílias da vizinhança imediata no PBF segue a tendência do município de menor participação.

Tabela 11: Panorama do Programa Bolsa Família nos municípios do Noroeste Fluminense[1].

Nº	Município	Nº. estimado de famílias no município (A)	Nº. de famílias inscritas no Cadastro Único[150] (B)	Nº. de famílias atendidas no PBF (C)	Nº. famílias com renda per capita de até 1/2 SM (D)	% (C/B)	% (C/A)	% (D/A)
1	B. J. Itabapoana	12.000	4.941	2.736	4.557	55,4	22,8	38,0
2	Cambuci	5.000	2.950	1.282	2.815	43,5	25,6	56,3
3	Italva	5.000	2460	1.073	2.254	43,6	21,5	45,1
4	Itaperuna	32.000	10.377	4.955	9.851	47,7	15,5	30,8
5	Laje do Muriaé	2.500	1.467	844	1.363	57,5	33,8	54,5
6	Miracema	9.000	4.017	1.979	3.842	49,3	22,0	42,7
7	Natividade	6.000	2.595	1.170	2.429	45,1	19,5	40,5
8	Porciúncula	6.000	2.798	1.221	2.508	43,6	20,4	41,8
9	S. A. de Pádua	13.500	3.926	1.682	3.776	42,8	12,5	28,0
10	São José de Ubá	2.500	1.509	847	1.399	56,1	33,9	56,0
11	Varre-Sai	3.000	1.634	967	1.526	59,2	32,2	50,9

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/ MDS/MDA, Informações Municipais – 2012.
Nota[1]: Com exceção dos municípios de Aperibé e Itaocara, em função de não disponibilidade de dados.

[149] Criado em 2003, o PBF tem, como público de atendimento, as famílias com renda *per capita* de até R$ 89,00 mensais e famílias com renda *per capita* entre R$89,01 e R$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos e que estejam inseridas no Cadastro Único para Programa Sociais, em todos os municípios brasileiros.

[150] No Cadastro Único, devem ser cadastradas as famílias com renda mensal *per capita* de até meio salário-mínimo, mas as famílias com renda superior também podem ser cadastradas para a utilização das informações por programas sociais específicos. As famílias com renda *per capita* acima de meio salário-mínimo perfazem apenas 9% dos registros (https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Informes/Informe%2099.pdf).

Em relação ao tempo de residência no município, os dados mostram que grande parte dos moradores (66%) nele residem há mais de 20 anos (Tabela 12), o que valida outro dado, que é sobre a naturalidade dos respondentes (Tabela 13), em que 84% são de Santo Antônio de Pádua. Sobre o tempo que moram na atual residência, 64% vivem no bairro Aeroporto há mais de 10 (dez) anos. O tempo de residência no local é uma variável que pode influenciar a forma como os indivíduos interagem com o ambiente em que vivem e, também, a relação que eles têm com seus vizinhos e com os comerciantes e instituições locais. Para Andrade e Mendonça (2007), o bairro é uma referência física e identitária para os moradores, pois, mesmo que suas identidades não sejam construídas apenas no bairro onde mora, ele é uma das suas referências. O bairro é uma unidade de interação com uma base física e não está isolado: ele tem relação com a cidade e, muitas vezes, com contextos mais amplos, como outras cidades e até outro Estado.

Tabela 12: Tempo de moradia dos moradores entrevistados na atual residência (no bairro Aeroporto, no município de Santo Antônio de Pádua).

Intervalo em anos	Tempo (em anos) de moradia no município		Tempo (em anos) de moradia na atual residência	
	Nº	%	Nº	%
[0 ; 10 [	07	14	18	36
[10 ; 20 [	10	20	11	22
[20 ; 30 [	11	22	07	14
[30 ; 40 [	10	20	07	14
[40 ; 50 [	06	12	04	8
[50 ; 70 [	05	10	02	4
70 anos ou mais	01	2	01	2
Total	**50**	**100**	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

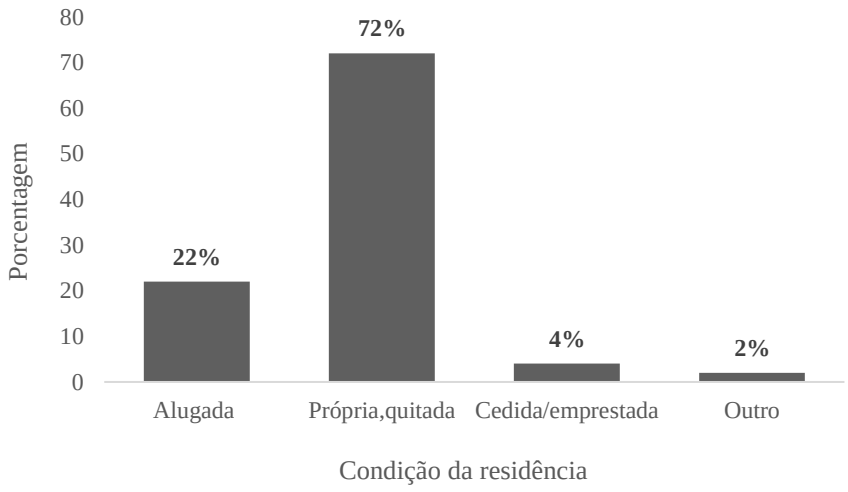
Tabela 13: Naturalidade dos moradores entrevistados.

Cidade/UF	Nº	%
Além Paraíba/RJ	01	2
Cambuci/RJ	01	2
Miracema/RJ	01	2
Rio de Janeiro/RJ	01	2
Santo Antônio de Pádua/RJ	42	84
São Gonçalo/RJ	01	2
Monte Alegre/PA	01	2
Recreio/MG	01	2
Sete Lagoas/MG	01	2
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Analisando a condição dos respondentes em relação à sua residência (Figura 15), observa-se que 72 % dos moradores residem em casa própria. Outros 22% habitam em casa alugadas, e a categoria ‘cedida/emprestada’ corresponde a 4%. Os dados do Censo 2010 mostram que esse perfil não se alterou nesses últimos 10 anos, pois, neles, 70% dos 13.514 domicílios registrados são próprios.

Figura 15. Condição da residência dos moradores entrevistados, em porcentagem.



Fonte: Próprio autor.

Até aqui, traçamos o perfil da vizinhança imediata do *campus*, com base nos dados amostrais, apresentando informações como idade, escolaridade, renda, sexo, naturalidade, tempo de moradia. Mesmo com a presença de um corredor educacional no bairro, o atraso e o abandono escolar fazem-se presentes nas famílias pesquisadas. Nesse quesito, é importante ressaltar que a variável *escolaridade dos pais* tem uma influência importante na escolarização dos filhos. De acordo com Ribeiro (2005), as chances de filhos de pai sem instrução repetirem a escolaridade do pai é de 34%, enquanto a chance de ele chegar a concluir o ensino superior é de 1%. Já para o filho de pai com escolaridade de nível superior, as chances de o filho ter a mesma escolaridade do pai é de 60%. A maioria das famílias tem o seu sustento proveniente da renda do marido, mora há bastante tempo no bairro e tem perfil familiar tradicional, constituído por pai, mãe e filhos.

Trata-se de uma vizinhança empobrecida, homogênea em termos de sua composição social e localizada na periferia do município. Para Kaztman (2001) a concentração de uma população homogênea e pobre em um território pode resultar na reprodução da pobreza, uma vez que priva as pessoas de terem contato com grupos sociais distintos e diminui as chances de compartilharem experiências e problemas cotidianos, o que pode acarretar uma fragilidade nos vínculos sociais em relação ao resto da sociedade.

A princípio, a concentração de equipamentos de uso coletivo no bairro pode oportunizar o contato com pessoas de distintos grupos sociais, ponto positivo para robustecer o tecido social do bairro. Há diversas possibilidades que podem ser trazidas a partir de uma ação integradora e com participação da vizinhança se considerarmos que estamos falando de equipamentos na área educacional, na saúde e na justiça. Ao tratar da dimensão urbanística dos bairros, Andrade e Mendonça (2007) atribuem aos equipamentos de grande porte a capacidade de atrair um grande número de pessoas que não são do bairro. No caso em estudo, a existência do Fórum de Justiça, do hospital municipal e de instituições de ensino federais no bairro promove uma circulação de pessoas de diferentes grupos sociais, que podem influenciar a vida e a identidade do bairro, o que pode facilitar a acumulação de capital social (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

É importante salientar que o maior deslocamento de pessoas para o bairro Aeroporto, em função dos serviços públicos ali oferecidos, vai-se configurando dentro do objetivo de estimular e consolidar uma nova centralidade na área urbana da Sede, conforme o Plano Diretor do município. No entanto, parece não haver um planejamento para melhoria na infraestrutura do bairro, em termos de iluminação pública, pavimentação, mobilidade, saneamento básico que possa oferecer bem estar aos residentes e não-residentes. Pôde-se observar, durante a pesquisa de campo no bairro, o trânsito desorganizado, as ruas sem iluminação e sem pavimentação, a avenida principal, onde transitam veículos pesados com ciclistas em meio aos carros, a falta de sinalização nos cruzamentos, dentre outros problemas. Nesse sentido, para consolidar uma nova centralidade, ainda há a necessidade de ações mais integradas e intersetoriais do poder público.

O equipamento Instituto Federal, pela sua natureza e características, pode ser um espaço facilitador de interação entre distintos grupos sociais, com a construção de redes de estudantes de composição social heterogênea (KAZTMAN, 2001), com compartilhamento de diversas experiências de vida, rompendo uma barreira ativa quando se tem apenas convivência com seus pares. Por exemplo, para os estudantes pobres, essas redes de relações podem estimular

sentimentos de confiança e lealdades a serem acionados com seus pares mais influentes em momentos de ingresso ao mercado de trabalho.

6.1.2 Análise dos impactos: pontos positivos e negativos com a implantação do IFFluminense Pádua

A decisão quanto à implantação de um equipamento público não se limita a questões como o local, o tamanho do terreno, os valores de investimento, a infraestrutura necessária. As decisões locacionais dos equipamentos públicos educacionais devem alcançar o sentido de que se está disponibilizando estruturas de oportunidades financiadas pelo Estado, que irão, a princípio, dar acesso a bens, serviços ou atividades que afetarão o bem estar da população e, como tal, poderão fornecer acesso a outras oportunidades, constituindo-se como ativo (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006). A distribuição de equipamentos no território altera a redistribuição de renda real da população (HARVEY, 1980), podendo impactar de forma positiva ou negativa a população envolvida.

A escola pública pode-se organizar de forma discriminatória, daí a importância de uma articulação das ações públicas que acontecem no espaço, pois a forma como o território está organizado socialmente pode facilitar ou não o acesso aos recursos. Nessa conexão entre território e distribuição dos equipamentos públicos, pode haver questões do território que afetem o acesso e outras do próprio recurso que, ao ser implantado, dificultem ou facilitem o acesso.

Deve-se notar, portanto, a importância, como diz Ribeiro e Koslinski (2009), das interações entre as pessoas e delas com as instituições da cidade, pois apoia-se na ideia de que a troca e os encontros fortalecem os laços sociais e potencializam a geração de oportunidades.

Quando se investiga o efeito-vizinhança a partir da relação do entorno da escola e das relações empreendidas a partir dele com o equipamento educacional, investe-se na ideia de que a proximidade, principalmente com a escola pública, pode alterar a realidade à sua volta, mesmo sem se fazer uso direto do equipamento, como também pode ser alterada por ela. É o princípio da reciprocidade, que faz com que as pessoas da comunidade, do bairro, façam suas trocas motivadas a criar ou reforçar seus laços sociais (POLANY, 2000).

Para 62% dos moradores pesquisado (Tabela 14), a chegada do IFFluminense no bairro representou uma mudança para ele e para sua família. A maior parte das opiniões qualificaram a mudança pela questão da oportunidade educacional.

> C. (48 anos): mais oportunidade de estudar para minha família.
> D. (40 anos): a filha de 03 anos diz que vai estudar no IFF, quando passa lá.
> H. (23 anos): [...] deu vontade de voltar a estudar para ter um emprego melhor.
> F. (24 anos): [...] estudei lá e pretendo que meus filhos estudem também.

Percebe-se, nas quatro respostas, uma naturalização da escola como algo sempre muito bom. Aplica-se aqui o que Barbosa e Sant'Anna (2010, p. 160) afirmam sobre a valorização da educação pelas camadas populares "um meio mais ou menos eficiente, mais ou menos rentável de obter um bom posto no mercado de trabalho". O valor atribuído à educação varia de acordo com a posição da família na estrutura social, mas é sempre um fator positivo para o desempenho escolar e a inserção no mundo do trabalho (Ibid.).

Tabela 14: Número de moradores entrevistados para dar a sua opinião sobre ter havido ou não alguma mudança para ele ou para sua família com a implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua.

Respostas	Nº	%
Não	19	38
Sim	31	62
Total	50	100

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Há, também, quem associe o uso da escola a fins não didáticos, como o morador P. (58 anos) que respondeu "*Antes da construção do IFFluminense, a gente tinha um time de futebol que usava o terreno como campo de futebol. Claro que prefiro a escola, mas temos expectativa de ter esporte para comunidade lá*". A fala do morador representa o senso comum, que compreende ser factível o uso da quadra esportiva pela comunidade, dada a familiaridade e o caráter coletivo que tanto o esporte como a escola despertam. Para Santos (2008b), o senso comum reproduz-se no bojo das experiências de vida de um grupo social e deve ser ampliado a partir do conhecimento científico. Daí se poder afirmar que a escola é lugar do esporte, da arte e da cultura, pois todo processo educacional deve estar sintonizado com os valores universais do homem. Nessa perspectiva, os Institutos Federais estabelecem-se como uma rede social, o que, a princípio, pode oportunizar, por um lado, o compartilhamento de ideias, buscando a formação de uma cultura de participação, bem com a absorção de novos elementos da realidade, objetivando sua renovação permanente.

Para um grupo menor, não houve mudança e percebe-se que a resposta se justifica porque eram famílias sem estudantes, como P. (24 anos) "*Não, porque, aqui em casa, todo mundo já terminou o ensino médio*". Mesmo em se tratando de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social e vizinhança, percebe-se que a opinião delas sobre as mudanças em suas vidas, com a chegada do IFF Pádua, é diferente, muito provavelmente em função do tipo de trajetórias, de experiências, da idade e do próprio papel que a escola ocupa nos núcleos familiares, o que Galster (1992) chama de 'causa acumulada'.

No entanto, mesmo que, para a maioria dos moradores, a chegada do IFF Pádua tenha representado uma mudança pela oportunidade educacional, a proximidade da vizinhança com o *campus* não significa, necessariamente, o acesso à estrutura de oportunidades. Os dados pesquisados mostram que, das 6 (seis) pessoas da vizinhança que estão no ensino médio, apenas uma está fazendo o ensino médio no IFFluminense (Tabela 15). Essa informação pode ser validada com os dados dos estudantes matriculados em cursos técnicos no *campus* em 2019/1º (Apêndice H), em que apenas 01 mora no bairro Aeroporto. Muitas vezes, a realidade socioeconômica mais crítica reforça, nas pessoas, a percepção de um limite a que ela pode chegar e, assim, aquela escola parece inalcançável. A moradora T. (21 anos) disse *"[...] fiz o 1º ano do enisno médio no IFF, parei e continuei na escola estadual, pois não peguei o ritmo, mas, quando comecei a pegar o ritmo, tive problemas de saúde, mas o IFF foi uma ótima escola."*.

Tabela 15: Número de unidades familiares pesquisadas contendo alguém cursando o ensino médio, segundo moradores entrevistados.

Respostas	Nº
- Não	44
- Sim. Aonde?	06
No *campus* Santo Antônio de Pádua	01
Na Escola Estadual (Barão de Teffe)	05
Total	**50**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Razões relacionadas ao processo seletivo também são apontadas pelos moradores quanto ao motivo de o familiar estar fazendo o ensino médio em outra escola, que não o IFF, como frisam M. (52 anos) *"Eles querem estudar, mas acham que não conseguem passar"* e B. (18 anos) "*Eu tive medo, porque as pessoas falam que é muito difícil"*. É a ideia de que a escola

é boa demais e, por isso, não é alcançável. É a escola do pobre e a escola do rico, retrato da segmentação educacional tão enraizada na sociedade brasileira.

Nesse contexto, acionar Bourdieu é fundamental para interpretar essas falas. Segundo o autor, a violência simbólica permeia o sistema de ensino, uma vez que a igualdade de tratamento, de oportunidades, defendida tão amplamente pela escola, é uma máscara para a exclusão contra as pessoas que não têm, em seu *habitus*, as raízes da cultura dominante. Desse processo, podemos compreender quando o autor fala em exame e eliminação sem exame

> [...] é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados, e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 163).

Assim, mesmo sendo a educação um direito constitucional, faz-se necessário criar estratégias na implantação de políticas públicas mais integradas dentro do próprio âmbito educacional, que garantam, de fato, a equidade de oportunidades levando em conta a dívida histórica que a sociedade tem com segmentos mais vulneráveis da população. Nesse aspecto, a criação de um programa preparatório para ingresso ao IFFluminense, em parceria com escolas municipais e estaduais, pode promover uma maior democratização do acesso. Também, como sugere Kaztman (2001), priorizar em todas as políticas voltadas para a questão social, principalmente as de prevenção da segmentação dos serviços públicos, as iniciativas que promovam uma maior frequência e qualidade na interação entre os desiguais.

Em relação ao conhecimento dos moradores sobre o *campus*, foram feitas 03 (três) perguntas a respeito. Em relação aos cursos ofertados, 58% informaram que não sabiam; 30% sabiam alguma coisa a respeito. e um pequeno grupo (8%), que conhece os cursos ofertados (Tabela 16). A moradora Z. (28 anos), que pretende fazer um curso técnico no *campus*, destaca que, diante da falta de informações sobre os cursos ofertados, busca saber sobre eles: *"Porque faço faculdade a distância e quero fazer curso técnico de administração, mas acho que a escola não faz divulgação dos cursos na rua."*.

Tabela 16: Número de moradores entrevistados que informaram saber sobre os cursos ofertados pelo IFF Pádua.

Respostas	Nº	%
- Sim, sei de todos os cursos	04	8
- Sim, sei sobre alguns cursos	11	22
- Não, mas já ouvi falar	06	12
- Não, nunca ouvi falar	29	58
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Já em relação a projetos ou atividades realizados por professores e/ou alunos do *campus*, a maior parte dos entrevistados (80%) respondeu afirmativamente sobre conhecê-los (Tabela 17). A terceira pergunta foi sobre a ocorrência de visitas ao *campus* pelos moradores. 56% responderam que já o visitaram, enquanto 44% disse que não, sendo que, desses, a maioria (82%) gostaria de conhecer o *campus* (Tabela 18).

Tabela 17: Número de moradores entrevistados que conhecem algum projeto ou atividade realizados pelos professores e/ou alunos do IFF Pádua.

Respostas	Nº	%
Sim	40	80
Não	10	20
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Tabela 18: Número de ocorrências de visitas ao IFF Pádua pelos moradores.

Visitou o *campus*?	Nº
Não	**22**
- Gostaria de visitar?	
Sim	18
Não	04
Sim	**28**
- Qual o motivo da visita?	
Eventos culturais/esportivos	12
Na eleição municipal	02
Quando fez curso no *campus*	06
Em visita escolar	01
Conhecer o *campus* pois quer estudar no IFFluminense	02
Outros motivos	05

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

A princípio, pode causar algum estranhamento o fato de a maioria dos moradores pesquisados não terem conhecimento sobre os cursos ofertados, inclusive o morador T (50 anos) que disse que *"nem sabia que ali tinha escola"*, mesmo que muitos conheçam os projetos ou

as atividades realizadas no *campus*. O que chama a atenção, nas respostas, é que a maioria foi ao *campus* por ocasião de projetos e atividades culturais e esportivas (Tabela 18).

> - G. (50 anos): vou sempre para assistir à Folia[151] e ao Mineiro Pau[152].
> - V. (21 anos): o professor R. fazia sempre atividades culturais.
> - X. (17 anos): já fui assistir atividades culturais, como Zumba e Folia.
> - K. (68 anos): fui ver Zumba.
> - L. (50 anos). Vou assistir a evento cultural como o Caxambu[153], os netos sempre vão quando tem evento cultural.
> - M. (52 anos): quando tem Folia, que é uma cultura local.
> - N. (67 anos): o filho participa de encontros culturais e já foi conversar com o Diretor.
> - O. (51 anos): faço zumba e já fiz curso de refrigeração.
> - Q. (46 anos): meu filho de 21 anos vai ao IFF Pádua para dar aula de música a convite da direção do *campus*, para dar palestra sobre música.
> - R: (52 anos): todos da casa já foram ao *campus*, foram assistir à luta.
> - S. (46 anos): meu filho foi para praticar jiu-jitsu.
> - W.(18 anos): participei dos jogos internos das escolas do município.

Para a leitura desses dados, é importante lembrar que, até final do século XX, as instituições que originaram os Institutos Federais, mesmo realizando, voluntariamente, ações junto à comunidade, eram vistas, exclusivamente, como de ensino. Já no contexto dos Institutos Federais, as atividades de extensão e de pesquisa tornaram-se essenciais para o diálogo efetivo entre instituição e sociedade, que, muitas vezes, desdobram-se em possibilidades futuras de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada,

---

[151] A Folia de Reis é um festejo de origem portuguesa, ligado às comemorações do Natal, trazido para o Brasil ainda nos primórdios da formação de nossa identidade cultural e incorporado à nossas tradições. Segundo a tradição católica, 6 de janeiro teria sido o dia em que Jesus Cristo, recém-nascido, recebeu a visita de magos do oriente, que seriam os Três Reis Magos. A festa conta com apresentações de folias paduanas e de municípios vizinhos.

[152] Mineiro Pau: dança muito difundida no Norte e Noroeste do ERJ, às vezes denominada Maneiro Pau, é integrada por participantes de ambos os sexos, adultos e crianças. O grupo é liderado pelo Mestre Nico, que se encontra à frente do conjunto há muitos anos, já que o seu bisavô foi o fundador da atividade folclórica no município e, desde então, a tradição veio sendo passada de pai para filho. Danças de pares soltos envolvendo homens, adultos e crianças, sempre em número par, que, com um ou dois bastões, com os quais fazem a marcação dos tempos do compasso musical, executam complicada coreografia. Enquanto as mulheres cantam, os homens batem os bastões de madeira. O acompanhamento musical é feito com sanfona de oito baixos, bumbo, caixa, triângulo, chocalho e pandeiro. Suas encenações folclóricas são apresentadas com o Boi, a Mulinha, a Boneca e o Jaguará. Esses personagens vão sempre à frente dos dançadores para abrir a praça para o povo, fazendo encenações que não chegam a compor um enredo.

[153] Caxambu: dança de terreiro, de origem africana, em que os participantes podem ser homens ou mulheres que se colocam em roda, sem formação de pares. No centro, fica o solista que, improvisando saltos, volteios, passos miúdos e balanceios, puxa a cantoria denominada ponto. O canto é iniciado com pedidos de licença aos parentes mais velhos, presentes e ausentes, aos velhos e famosos caxambuzeiros, aos santos, às autoridades, ao povo em geral. As letras são tradicionais, entremeadas de improvisações referentes a acontecimentos ou fatos circunstanciais. À medida que a dança evolui, outros participantes passam a ocupar o centro da roda. Para isso, precisam chegar à frente dos instrumentos e colocar a mão ou o cotovelo sobre o couro do tambor maior e iniciar um novo ponto. Com isso, há troca dos solistas, e a dança continua como no início. Os ritmos são rápidos, fortes e vigorosos nas batidas dadas nos principais instrumentos acompanhantes. Fonte: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/home/manifestacaopopular>. Acesso em: 31 jul. 2020.

como também em orientação da oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (SILVA, 2009). A moradora J. fez curso de extensão no *campus* e depois conseguiu ser aprovada para fazer curso técnico.

> Moradora J. (24 anos): fiz o curso de refrigeração, depois tentei o técnico de edificações, passei e comecei, mas não pude prosseguir por conta do filho pequeno.

Daí que entender e entrar em contato com os bens culturais de um povo é fundamental para instituições que atuam junto aos sujeitos, a suas subjetividades e a suas coletividades, sem perder de vista que os movimentos de valorização da cultura trafegam num pêndulo, ora pinçando particularidades regionais que consagram a história e ora apontando para um futuro de reconhecimentos e de construção coletiva. Os espaços de cultura são momentos privilegiados de construção de relações sociais, com múltiplas mediações, desde a satisfação de necessidades pessoais até aquelas voltadas para o estabelecimento de vínculos sociais (CAZELLI, 2010).

Os IFs têm como desafio, em seu fazer institucional, a reflexão sobre novos espaços não circunscritos por limites espaciais cartográficos e, sim, pelas relações identitárias étnico-sócio-culturais. Dito isso, criar espaços e relações que façam pulsar dentro do Instituto Federal uma onda cultural elevada em todas as artes, bem como as manifestações esportivas formadoras é necessário, pois vai ao encontro do projeto pedagógico institucional, que tem a centralidade de sua ação educativa no quadrinômio trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Não surpreende, portanto, que apenas 8% dos moradores pesquisados saibam sobre os cursos ofertados no IFF Pádua, enquanto a maioria (80%) o conhece por conta de projetos e atividades realizados pelos professores/alunos, em especial, os culturais, entretanto a falta de conhecimento dos moradores em relação aos cursos ofertados pelo IFFluminense não pode ser interpretada de forma natural, ou seja, como se eles não conhecessem porque não querem.

Há dois lados a serem vistos: um, que é o lado da comunidade. A vida escolar para as camadas populares não se apresenta como uma experiência familiar e, por sua vez, a escola não ocupa um lugar central nas preocupações desses indivíduos, apesar do prestígio atribuído ao ensino. Se se parece que ela dá pouca atenção à educação, não é porque ela não quer, é porque, por detrás da educação, há um projeto hegemônico de poder capitalista que não objetiva chegar a todos. O outro lado é o da instituição, que deve se fazer conhecer. O Instituto Federal tem um projeto de democratização de ensino, portanto tem o papel de fazer chegar a educação, em suas diversas formas, à população, principalmente para dialogar com essa periferia, a fim de promover sua participação nos trilhos da escola. Para Santos (1996, p. 228), a democratização da universidade só se realizará quando ela usar "o seu saber hegemônico para recuperar e

possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas".

Há um reconhecimento, pela vizinhança, de que o IFF Pádua é uma escola federal, uma escola técnica. Quando os moradores são perguntados sobre qual instância governamental foi a responsável pela implantação da instituição, 48% diz que foi o governo federal (Tabela 19). Essa associação pode ser atribuída ao fato de que as escolas com formação técnica, historicamente, sempre foram federais.

Tabela 19: Número de moradores entrevistados, segundo sua opinião sobre o responsável pela implantação do IFF Pádua.

Respostas	Nº	%
- Prefeitura	03	6
- Governo Estadual	07	14
- Governo Federal	24	48
- Outros – não sabe	16	32
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

Na opinião de 50,72% dos moradores (Tabela 20), a implantação do IFF Pádua significou, dentre os pontos positivos, uma oportunidade educacional (pública) para os jovens e adultos na cidade, conforme também pode ser visto nas falas de moradores.

> - S.(39 anos): daqui a um tempo, quero que meu filho de 13 anos estude lá.
> - C.(43 anos): as crianças daqui do bairro poderão estudar lá, e é muito bom que elas olhem aquela escola bonita todo dia. Isso faz com que elas queiram estudar.
> - Q. (46 anos): mais emprego e oportunidade para as pessoas de mais idade que não tiveram oportunidade. Tem uma senhorinha de 70 anos que entrou no PROEJA e se formou em logística. Ela via as senhoras que são terceirizadas fazendo PROEJA e aí, perguntando, animou-se e foi estudar lá no IFF. O IFF está socializando o bairro.

Tabela 20: Pontos positivos da implantação do IFF Pádua, segundo moradores entrevistados.

Resposta	Nº	%
(1) Oportunidade educacional (pública) para os jovens na cidade	35	50,72
(2) Desenvolvimento para o município	6	8,70
(3) Oportunidade de trabalho	1	1,45
(4) Reconhecimento da qualidade do ensino ofertado	12	17,39
(5) Valorização da educação	3	4,35
(6) Melhoria na infraestrutura do bairro	9	13,04
(7) Nada de positivo	3	4,35
Total	**69**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

As oportunidades educacionais e o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado foram na opinião dos moradores os aspectos mais positivos com a implantação do IFF Pádua. A partir da visão dos pesquisados, pode-se inferir que tais aspectos geraram um efeito-vizinhança, a partir dos pressupostos dos modelos de socialização coletiva e socialização institucional (SMALL; NEWMAN, 2001). A presença da escola bonita e de qualidade, na vizinhança, e poder vê-la todos os dias pode ser um fator a estimular ou a reforçar o gosto pelos estudos por parte das crianças e dos adolescentes, pois não é apenas ver a escola, mas o cotidiano que ela agrega no bairro, como os alunos uniformizados que movimentam seu entorno, as pessoas que ali trabalham, que, ao cruzar com os moradores, podem expressar falas positivas e de estímulo. Para a "senhorinha" que passou a ver, com mais frequência, no bairro, pessoas mais velhas indo para a escola estudar, tal comportamento passou a ser uma referência e, com o contato social que teve, decidiu estudar. Há uma maior chance de as senhoras terceirizadas serem de outros locais da cidade, pois, do grupo dos terceirizados, só há uma pessoa que mora no bairro Aeroporto. O efeito pode ser ainda replicado, pois ela pode ser modelo para outras pessoas da sua idade, como também para pessoas mais novas da família. Kaztman (2001) reforça o papel da escola como espaço integrador, possibilitando contatos informais entre crianças e adolescentes de distintas classes sociais, oportunidade para eles desenvolverem códigos comuns e vínculos de solidariedade e afeto sob as mesmas condições de igualdade. No caso em estudo, considerando a verticalização das ações educativas e os programas voltados para jovens e trabalhadores do Instituto Federal, a contribuição da interação

entre os estudantes poderá ser ainda mais rica, uma vez que num mesmo ambiente, é possível encontros entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos, como também de etapas e experiências de vidas bem distintas. Ter pessoas com idades mais avançadas na comunidade educativa pode impactar positivamente os outros estudantes, despertando atitudes positivas de reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Os dados sobre a escolaridade do entorno mostram que, ainda, há muito o que avançar. São poucos os jovens com ensino médio completo (18%) e com superior completo (7,7%), sendo escassos os exemplos de modelos de sucesso nas trajetórias educacionais, na comunidade do bairro. Assim, considerando a influência que as pessoas têm em moldar as outras com seus padrões de comportamentos, para o bem ou para o mal, torna-se fundamental um maior compartilhamento de informações, um maior estreitamento nas relações entre instituição e entorno, por ações coletivas ou parcerias com outros equipamentos, envolvendo os moradores, de forma a contribuir para uma maior apropriação do equipamento educacional pela vizinhança imediata.

Com efeito, o reconhecimento da qualidade do ensino do IFFluminense é um dos fatores que atrai alunos de outros bairros e mesmo de outras cidades. 46% (Apêndice H) dos alunos matriculados em cursos técnicos são de outros municípios, e, dos que moram em Santo Antônio de Pádua, como já visto, apenas um reside no mesmo bairro do *campus,* o que faz com que a composição social da escola não seja dependente da composição social do bairro (RETAMOSO; KAZTMAN, 2008). Ao cotejar os dados de renda familiar dos moradores (Tabela 10) com os dos alunos do *campus* (Tabela 20), pôde-se identificar que a composição social da escola difere da composição social do bairro. Embora os dados das duas tabelas não estejam na mesma faixa de renda, observam-se mais famílias com renda de até um salário mínimo na escola do que no bairro. Estudos realizados por Retamoso e Kaztman (Ibid.) na cidade de Montevidéu mostraram como o grau de homogeneidade na composição social do bairro pode ser um fator determinante no surgimento de comportamentos de riscos, que podem ser um impeditivo para a acumulação de ativos necessários para o aproveitamento das oportunidades geradas pelo mercado, sociedade ou Estado.

Tabela 21: Número de alunos matriculados no IFF Pádua, segundo renda familiar *per capita*, no período de 2019/1º.

Renda per capita	Curso Técnico		Técnico na modalidade integrado		Técnico na modalidade concomitante	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
RP ≤ 0,5 SM	140	31,0	110	35,6	30	21,1
0,5 < RP ≤ 1 SM	153	33,9	92	29,8	61	43,0
1 SM < RP ≤ 1,5 SM	75	16,6	50	16,2	25	17,6
1,5 SM < RP ≤ 2,5 SM	33	7,3	26	8,4	7	4,9
2,5 SM < RP ≤ 3,5 SM	10	2,2	7	2,3	3	2,1
RP > 3 SM	6	1,3	4	1,3	2	1,4
Sem informação de renda	34	7,5	20	6,5	14	9,9
Total	451	100	309	100	142	100

Fonte: Próprio autor a partir de dados fornecidos, por e-mail, pela Direção Geral do *campus* (SILVA, 2018).

Ainda nos dados da Tabela 21, ao fatiar as matrículas dos cursos técnicos em suas modalidades, percebem-se diferenças na composição social dos estudantes entre a modalidade do integrado e do concomitante, principalmente porque os cursos do PROEJA são integrados, e com estudantes de perfil socioeconômico menor. Em relação à questão da interação entre os desiguais, Kaztman (1999a; 1999b; 2001; 2003) vem afirmando as consequências negativas da homogeneidade da composição social nos bairros pobres, pois ela dificulta a acumulação de capital social, em função da sua rede ser formada por pares, ou seja, por indivíduos com capital social equivalentes aos seus. Não foi possível levantar os dados de renda dos servidores e dos funcionários terceirizados, mas, pelas informações disponibilizadas, como a escolaridade, o local de origem, a faixa etária e o local de moradia, observou-se que há diferenças, do ponto de vista do grupo social, entre as pessoas que adentram a instituição.

Assim, com base nos dados amostrais do entorno e nos pressupostos teóricos de Kaztman (2001), é possível afirmar que o IFF Pádua é um equipamento cujo perfil institucional contribui para a constituição de redes de indivíduos de composição social heterogênea, com maiores possibilidades, portanto, de emergir o sentimento de empatia dos estudantes mais favorecidos em relação aos que têm menos. Para o autor, esses conteúdos mentais precisam ser renovados periodicamente, por meio de contatos informais entre os desiguais. O espaço desses encontros é a esfera pública.

Aparece também como ponto positivo, a melhoria na infraestrutura do bairro, para 13% dos moradores pesquisados, considerando que a própria escola faz parte da infraestrutura do bairro. Para eles, a questão da iluminação pública no entorno do *campus* contribuiu bastante para diminuir o tráfego de drogas naquela área, como também a presença dos seguranças

contratados pelo *campus* que, mesmo não atuando fora da escola, conhecem a polícia e impõem respeito ao local.

> -Moradora Z. (28 anos): antes de o IFF chegar, aqui era muito escuro, e aí o pessoal que vende droga ficava mais à vontade. Não que agora eles pararam, até tentam vender para os alunos, mas diminuiu muito, porque, além de ficar bem iluminado aqui perto do IFF, quando os seguranças veem um pessoal estranho andando por aqui, já alertam os meninos e ligam para a polícia. Depois das 22h, quando o IFF fecha, fica difícil de andar por aqui.
>
> - Moradora C. (48 anos): depois que veio o IFF, a UFF melhorou muito, porque era abandonado. Ficou até melhor para a gente ir ao hospital. Colocaram poste e a iluminação melhorou.

Nas falas acima, os moradores apontam progresso na infraestrutura do bairro (no caso, a iluminação e a segurança), com a chegada das duas instituições federais de ensino, a UFF e o IFFluminense, contribuindo, inclusive, para a melhoria no acesso ao hospital. A partir delas identifica-se, mais uma vez, o efeito-vizinhança pelo modelo de socialização institucional (SMALL; NEWMAN, 2001).

Em seguida, o desenvolvimento para o município aparece como ponto positivo para 8,7% dos entrevistados. A valorização da educação e a oportunidade de trabalho aparecem como pontos positivos para 4,35% e 1,45% dos entrevistados, respectivamente. O sentido da categoria *oportunidade de trabalho*, para os entrevistados, é na perspectiva da oportunidade que vem para o estudante com a formação técnica. Cumpre ressaltar, ainda, que 4,3% afirmaram que não houve nada de positivo com a chegada da instituição.

Como já discutido anteriormente, a escolaridade vem fazendo parte de uma retórica que a coloca como "solução mágica" para o desenvolvimento de um país, de uma região, no entanto os investimentos em educação nem sempre apresentam impacto direto e imediato sobre a desigualdade social e sobre a promoção da equidade e do bem estar. A implantação de uma escola não gera, necessariamente, apenas positividades naqueles que, direta e indiretamente, serão impactados. Uma política pública pode gerar vários impactos, a depender da maneira como as pessoas que formam aquele grupo social estão organizadas e até mesmo da etapa de vida que elas se encontram. A sociedade civil organiza-se de forma diferente em cada local, e isso tem relação com uma realidade territorial definida histórica e culturalmente.

De forma geral, são poucos os pontos negativos apontados na pesquisa; 80% dos moradores dizem não haver (Tabela 22). Isso indica, de forma geral, a satisfação da vizinhança imediata. Há uma expectativa que foi frustrada pela não melhoria da infraestrutura do bairro, para 8%,

que são os respondentes que moram nas ruas atrás do IFF Pádua, que não tiveram asfaltamento nem melhoria na iluminação.

> - Moradora J. (24 anos): [...] falaram que iam asfaltar, mas acabou que não asfaltaram, e o movimento aumentou muito, porque, além dos caminhões da empresa Y, agora são os ônibus que trazem os alunos de outras cidades para o IFF. Eles até passam devagar, mas a poeira que sobe é muita.[154]

Tabela 22: Pontos negativos da implantação do IFF Pádua, segundo moradores entrevistados.

Resposta	Nº	%
(1) Nada de negativo	40	80
(2) Exposição negativa de jovens circulando no bairro	1	2
(3) Com o aterramento na obra do *campus*, a água da chuva, em época de enchente, chega mais rápido às casas	1	2
(4) Expectativa frustrada pela não melhoria da infraestrutura do bairro (asfaltamento da rua e iluminação)	4	8
(5) Aumento no trânsito, por conta de maior movimentação de ônibus com alunos na rua de chão	2	4
(6) Piora da segurança (espaço na frente do *campus* é ponto de droga)	1	2
(7) Não oferece opção para atividades aos moradores vizinhos	1	2
Total	**50**	**100**

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados na vizinhança imediata.

A exposição negativa de jovens circulando no bairro também é um ponto crítico para 2% dos moradores. A moradora Y (52 anos) fala que *"as meninas andam com a barriga de fora, com short curto e ficam se expondo muito"*. A mesma moradora fala de outro ponto negativo: *"o terreno onde foi construído o campus era muito baixo e, quando chovia, a água parava ali, e, agora, depois da construção e do aterramento, quando chove muito, a água chega mais rápido na casa dela"*

A piora da segurança e o fato de o *campus* não oferecer opção de atividades esportivas à vizinhança são, ambos, apontados por 2% dos moradores como pontos negativos.

[154] Após a realização da pesquisa de campo, em uma ida da pesquisadora ao *campus*, observou-se que a prefeitura estava começando a asfaltar a rua de trás da unidade.

Durante o campo, a pesquisadora identificou uma clara insatisfação das pessoas que moram atrás da instituição (parte azul da Figura 10), em relação à questão da infraestrutura, principalmente na questão da iluminação, do asfalto e da segurança. Já os moradores do outro lado do *campus* (parte amarela da Figura 10) não apontaram tais problemas. Tal diferença se deve à existência de uma "boca de fumo" na primeira área, bem como ao movimento mais intenso de caminhão e de ônibus. Nesses casos, os efeitos sobre a infraestrutura do bairro vêm pela ação da Prefeitura ou do Governo do Estado, que são mobilizados com a chegada do IFFluminense, em função das contrapartidas para a implantação do *campus*, como é o caso da iluminação e do asfaltamento de ruas. Pode-se notar, pelas falas acima, que as condições do bairro limitam seus moradores, quer seja pela poeira excessiva, que causa mais sujeira na casa, ou pela impossibilidade em andar nas vizinhanças do *campus* em horário mais tardio, por conta do tráfego de drogas.

Em relação aos aspectos negativos, há dois grupos: i) um que se refere às questões que estão dentro das possibilidades de intervenção do IFFluminense, seja como ação direta (como é o caso da segurança em frente ao *campus*), ou como ação indireta da instituição (pela interveniência da instituição junto ao poder municipal para efetivar as melhorias na iluminação ou no asfalto), em que pese as contrapartidas obrigatórias municipais na definição do município a ser beneficiado pela expansão da Rede Federal; ii) e outro, que se refere a questões que não são passíveis de alteração ou melhoria, como o aterramento que faz com que as águas da chuva cheguem às casas localizadas na Avenida João Jasbick. De forma geral, alguns aspectos negativos, mesmo que menos expressivos, poderiam ter sido minimizados por meio de um trabalho do próprio IFFluminense que aumentasse a familiaridade entre a escola e a vizinhança do entorno, fazendo-se conhecer e buscando aproximar-se da população da área, até o ponto em que a comunidade se reconhecesse no projeto pedagógico da instituição.

Como já discutido anteriormente, a política pública requer diálogo e participação dos envolvidos. A educação é um dos direitos sociais estabelecidos na Constituição, que se baseia na participação. E a forma como o equipamento se instala no território pode estimular ou não a participação da comunidade do entorno no dia a dia da instituição.

Como observado no trabalho de campo, a vizinhança próxima ao equipamento pode ser impactada (de forma positiva ou negativa), mesmo sem fazer uso direto do equipamento (HARVEY, 1980). Essas possibilidades afetam a renda real dos moradores, pois podem representar benefícios para o seu bem estar, pela possibilidade de eles obterem ativos nessa estrutura de oportunidades.

Os estudos sobre efeito-vizinhança foram acionados na leitura dos dados dos questionários, como forma de se estudar a relação entre o equipamento IFFluminense e sua vizinhança imediata, homogênea na sua composição social e com indicadores socioeconômicos mais baixos.

O efeito, pela proximidade com a escola, em termos de acesso dos moradores aos cursos ofertados pelo IFF Pádua, ainda é muito incipiente. O que os dados revelam é que há uma inércia dupla: nos moradores jovens e adultos estudantes de buscarem uma formação técnica integrada ao ensino médio, mesmo que haja um reconhecimento da importância da formação técnica; e da instituição em buscar maior diálogo com este público. Apenas um morador do bairro Aeroporto faz curso no IFF Pádua, e a maior parte da vizinhança não conhece os cursos que são ofertados e ainda tem dificuldades de compreendê-los em suas modalidades. Há uma avaliação positiva, por parte dos moradores, da qualidade do ensino e da oportunidade educacional, mas a vizinhança ainda não se apropriou das possibilidades, em termos da estrutura educacional, que a instituição oferece. Para eles, fica muito claro que, por exemplo, na UFF, tem "faculdade", nas escolas municipais tem o "fundamental" e, na escola do estado, é o ensino médio. As peculiaridades da oferta educativa do Instituto ainda não são conhecidas pelos moradores, o que se credita pela falta de acesso às informações. Na maioria das falas, ao se referirem à escola, sempre era no sentido de que "*foi muito bom para as crianças do bairro*", reforçando a ideia de que aquela escola é lugar para jovens, ficando, assim, com uma visão mais restrita das possibilidades de oferta educativa do equipamento.

Do ponto de vista das atribuições do Instituto Federal na extensão, a proximidade com a estrutura de oportunidades é, a princípio, positiva, mas ainda embrionária. A participação dos moradores nos eventos culturais do *campus* foi evidenciada na pesquisa, com identificação às culturais locais, o que reforça os vínculos dos moradores com o município, na perspectiva de sua valorização.

A presença do equipamento educacional no bairro aumenta as oportunidades de contatos entre diferentes pessoas que circulam no bairro, principalmente se tratando de uma área com presença de outros equipamentos coletivos. As possibilidades desses encontros podem ocorrer em encontros, por exemplo, no ponto de ônibus, em que pode acontecer uma *small talk* (KAZTMAN, 2003, p. 19), momento rápido em que opiniões ou experiências podem ser compartilhadas, rompendo um bloqueio que se tem quando a convivência é com seus pares.

Nos estudos sobre efeito-vizinhança, há o que se chama de *la fortaleza de los lazos débiles*[155]. O argumento é que é mais provável que as pessoas encontrem oportunidades, como de trabalho ou de capacitação, por um conhecido (contatos de laços frágeis) que circula por redes diferentes do que por meio de pessoas com as quais mantenham laços fortes, como familiares ou amigos próximos. Isso ocorre porque, quanto mais estreitos são os vínculos (laços fortes), mais provável que as informações e contatos existentes sejam redundantes e nada tenham a acrescentar (KAZTMAN, 1999a; GRANOVETTER, 1983).

Como aspecto positivo, a implantação do IFFluminense adensou a infraestrutura no bairro, que já tinha outros equipamentos de uso coletivo. A proximidade, porém, causou frustração, principalmente nos moradores que residem atrás do *campus*, pela expectativa que tinham de melhoras no bairro, como asfaltamento de ruas e melhora na iluminação pública que não ocorreram.

O que se observa, nos estudos sobre as cidades, é a implantação de equipamentos de uso coletivo avançando nas periferias das cidades, na medida em que aumenta a densidade urbana, a facilidade no transporte coletivo e a própria expansão urbana. A realidade do município de Santo Antônio de Pádua é uma realidade da maioria das cidades brasileiras, como demonstrado anteriormente, de que 89% dos municípios brasileiros são de baixa população (menos que 50.000 habitantes). E no caso da expansão da Rede Federal, 40% dos municípios contemplados também se encontram na mesma faixa populacional. As experiências de políticas públicas nas periferias das cidades brasileiras nos mostram pouca capacidade de diálogo com os moradores locais, o que serve de alerta, principalmente, para as políticas educacionais que, *per se*, têm contradições históricas entre a igualdade de oportunidades e a manutenção das desigualdades a que se propõem.

6.2 Vizinhança não-imediata

Além da perspectiva teórica do conceito de território já apresentada, o território, em termos de realização da pesquisa de campo, foi definido em dois níveis: vizinhança imediata e não-imediata. Este item se debruçará sobre essa última.

A escolha em inserir a vizinhança não-imediata neste trabalho fundamenta-se, como já visto, na ideia de renda real de Harvey (1980). Algumas das condições que governam a

[155] A força dos laços frágeis.

redistribuição desta renda são a proximidade e a acessibilidade, na perspectiva do consumidor. A acessibilidade pode ser obtida por um preço[156] (que é igual ao custo de superar distâncias), mas o autor também afirma que, num sistema urbano, há certas atividades que geram externalidades sem preço, como é o caso de efeitos de bem-estar promovidos por atividades públicas.

Incorpora-se, também, a ideia de deslocamento que, segundo Lago (2007), é um fator importante para entender a desigualdade espacial, pois os deslocamentos humanos realizam-se em função da "espacialidade das atividades econômicas e dos serviços públicos e com os mecanismos de acesso à moradia, ao trabalho e aos serviços" (Ibid., p. 2). O deslocamento no espaço carrega, em si, uma dimensão de dominação e de poder, pois pode haver indivíduos com dificuldades em se deslocar, e por isso, com menos opções para aumentar sua renda real. Admite-se, neste trabalho, que os diversos deslocamentos dos indivíduos também podem permitir outras acessibilidades, pois, como afirma Harvey (1980, p. 39), os processos sociais "conectam pessoas, atividades, permitem mobilidade e acessibilidade a diversas oportunidades e equipamentos na cidade".

Nesse sentido, trazemos para o delineamento da vizinhança não-imediata a ideia do fluxo de deslocamento das pessoas, que ocorre permeado de informações, experiências, opiniões e comportamentos, e pelas atitudes sociais, que podem colaborar para a aproximação e a acessibilidade à infraestrutura da qual a escola faz parte.

Outra referência aqui utilizada que também fundamenta a escolha pelos níveis de vizinhança são as estruturas de oportunidades, que se definem como as probabilidades de acesso a bens, serviços ou atividades que incidem sobre o bem estar das pessoas e dos lugares, porque facilitam o uso de recursos próprios ou porque fornecem recursos que são úteis para a integração das pessoas e dos lugares à sociedade (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Há um aspecto relevante para o caso de equipamento educacional: os critérios de acesso, que representam uma diferença entre um Instituto Federal e as escolas municipais e estaduais. No caso dessas duas, um dos critérios considerados para atendimento na unidade escolar é a proximidade com a residência do estudante[157], e, no caso do Instituto Federal, faz-se necessária a participação do estudante num processo seletivo, que não leva em consideração, por exemplo, seu local de moradia.

---

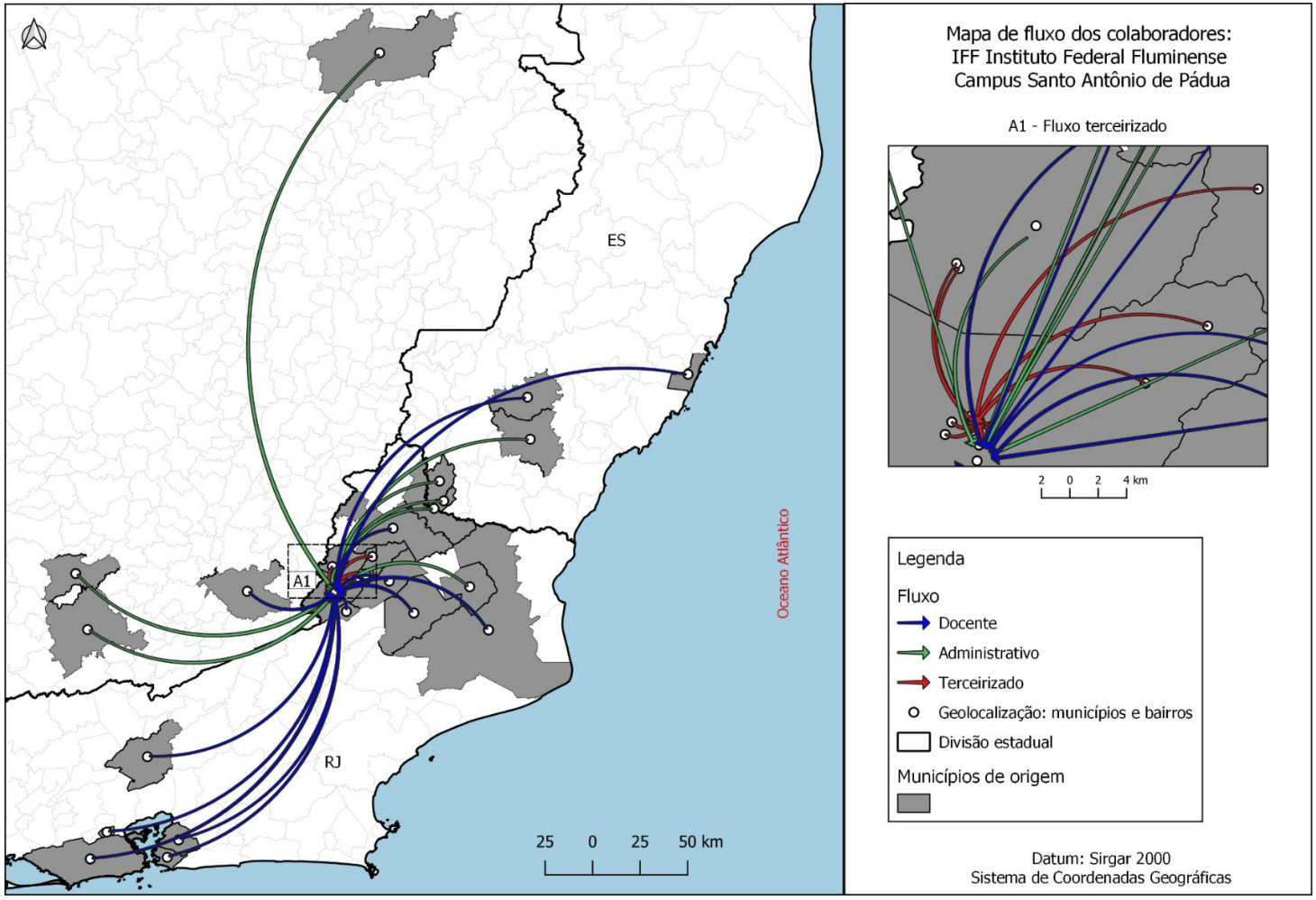
[156] Preço monetário, preço social, preço emocional ou psiciológico ou uma soma de alguns desses (HARVEY, 1980).

[157] Conforme estabelece o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e as Resoluções dos Conselhos Municipais de Educação e da Secretaria de Estado de Educação.

Dessa forma, a vizinhança não-imediata define-se como um espaço com maior elasticidade em relação ao *campus*, que pode ser também impactada para além do entorno. Essa vizinhança foi desenhada a partir dos deslocamentos moradia-trabalho, considerando o bairro e o município da residência[158] fixa dos servidores (professores e técnico-administrativos) e dos funcionários terceirizados do *campus*, conforme Figura 16.

[158] As tabelas do Apêndice I apresentam os bairros, as cidades, as microrregiões e as mesorregiões, segundo moradia dos servidores e funcionários do *campus.*

Figura 16. Síntese do fluxo de deslocamento dos docentes, técnico-administrativos e funcionários terceirizados entre o *campus* Santo Antônio de Pádua e sua moradia.



Fonte: Próprio autor.

A definição da vizinhança não-imediata pretende mostrar a capilaridade que pode alcançar um equipamento público, superando a ideia mais tradicional que delimita o espaço da vizinhança. A visualização da Figura 16 com os deslocamentos sobrepostos nos dá a dimensão de um território ampliado, considerando o IFF Pádua como ponto central e as possibilidades de interação que vão além do município e do Estado.

Os dados da Tabela 23 mostram o perfil do universo dos 03 (três) segmentos do IFF Pádua. Os terceirizados representam uma terça parte do total dos trabalhadores, o que denota um ponto crítico quando se compara com o quantitativo de servidores efetivos, inclusive com uma repartição quase que igual entre os segmentos. A maior parte dos servidores entrevistados, 77%, tem entre 26 a 41 anos, enquanto nos terceirizados, a predominância está na faixa etária entre 34 e 41 anos (81%).

Tabela 23: Perfil dos servidores docentes e técnico-administrativo e dos funcionários terceirizados do IFF Pádua.

Variáveis	Docente	Técnico-administrativo	Funcionários Terceirizados
Nº de docentes	29	27	27
Sexo			
Feminino	10	13	12
Masculino	19	14	15
Faixa etária			
18 a 25 anos	01	04	00
26 a 33 anos	10	09	05
34 a 41 anos	15	09	12
Acima de 41 anos	03	05	10
Escolaridade			
Ensino Fundamental Incompleto	-	-	06
Ensino Fundamental Completo	-	-	02
Ensino Médio Incompleto	-	-	02
Ensino Médio Completo	-	05	15
Superior Incompleto	-	-	01
Superior Completo	02	04	01
Especialização	05	13	-
Mestrado	18	05	-
Doutorado	04	-	-
Tempo de trabalho no *campus*			
Menos de 01ano	05	02	01
De 01 a 02 anos	02	01	02
De 02 a 04 anos	12	06	02
Mais de 04 anos	10	18	22

Fonte: Próprio autor a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas e pela Diretoria Administrativa do *campus.*

A escolaridade dos trabalhadores terceirizados mostra que 56% possuem ensino médio completo, e os que possuem ensino médio incompleto ou fundamental completo ou incompleto

somam 37%. A baixa escolarização dos terceirizados pode ser explicada pelo fato de que as atividades por eles exercidas eram atribuídas aos cargos públicos extintos, com perfil de menor escolaridade, em reformas administrativas anteriores. Outro fator é a dificuldade de acesso e de permanência à educação básica em função de necessidade de inserção no mundo do trabalho para sustento próprio ou de sua família, situação característica de população de menor poder aquisitivo. Tais dados revelam uma divisão de classes, na medida em que os empregos dos terceirizados são de perfil de subalternidade, consequentemente, de menor escolarização e menor remuneração.

A grande maioria dos servidores, em ambos segmentos, tem, no mínimo, ensino superior completo, com a maior parte já apresentando especializações e mestrados. Tal fato pode ser explicado pelas exigências de escolaridade mínima para os cargos públicos, que, atualmente, requerem, no mínimo, o ensino médio completo, para os administrativos; e ensino superior, para os docentes.

Ao se analisar o tempo de trabalho no IFF Pádua, os resultados indicam que 50% dos servidores estão no *campus* desde sua inauguração, o que pode ser explicado pela necessidade de uma estrutura mínima para que a escola possa funcionar, que não precisa ser ampliada na medida em que o número de alunos e professores aumenta. No caso dos terceirizados, os dados mostram uma condição específica desses trabalhadores no serviço público: a maior parte (82%) está na unidade desde a sua inauguração, o que indica que há uma relativa estabilidade na escola, fator que proporciona um sentimento de pertencimento ao IFFluminense. Os contratos de terceirização podem ter vigência de, no máximo, 5(cinco) anos. Mesmo que, no caso do *campus* em estudo, ainda não tenha tido renovação dos contratos de limpeza e de vigilância, o que se percebe nos outro *campi* do IFFluminese é que, na troca da empresa contratada, há uma preferência por permanecer com os profissionais que já estão trabalhando, em função de já terem conhecimento das tarefas, das normativas de funcionamento da instituição e de serem conhecidos por servidores e alunos.

6.2.1 O efeito-vizinhança pela abordagem qualitativa

Na análise dos dados das entrevistas, foram levantados temas recorrentes por meio da exploração dos conteúdos transcritos, que foram organizados a partir de uma pré-análise fundamentada na literatura adotada neste trabalho e, também, por nossa dedução. As

informações foram tratadas, posteriormente, de forma mais sistemática, para a construção das temáticas analíticas (BARDIN, 1994).

As entrevistas foram realizadas no próprio *campus*, em uma sala de reunião disponibilizada pela direção geral, no período de setembro a novembro de 2019. Elas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para, então, serem analisadas. A primeira parte buscou traçar o perfil dos entrevistados para o objetivo da pesquisa. O Quadro 7 apresenta os dados segundo o segmento.

Quadro 7. Perfil dos entrevistados.

Segmento	Entrevistado	Idade (anos)	Escolaridade	Tempo de trabalho no *campus*	Local de Moradia	Houve mudança de residência para o município do *campus?*
Terceirizado	Terc.1	28	Médio Completo	4 anos e 10 meses	S. A. Pádua/RJ	Não
	Terc. 2	38	Médio Completo	4 anos e 10 meses	S. A. Pádua/RJ	Não
	Terc. 3	38	Médio Completo	4 anos e 10 meses	S. A. Pádua/RJ	Não
	Terc. 4	32	Médio Completo	5 anos	S. A. Pádua/RJ	Não
Técnico-Administrativo	Adm. 1	48	Especialização	5 anos	S. A. Pádua/RJ	Sim
	Adm. 2	29	Especialização	2 meses	S. A. Pádua/RJ	Sim
	Adm. 3	32	Especialização	2 anos	S. A. Pádua/RJ	Sim
	Adm. 4	41	Mestrado	5 anos e 2 meses	Miracema/RJ	Não
Docente	Doc. 1	35	Mestrado	4 anos	Campos dos Goytacazes/RJ	Não
	Doc. 2	41	Mestrado	3 anos e 4 meses	São João de Meriti/RJ	Não
	Doc. 3	26	Graduação	1 ano e 1 mês	Campos dos Goytacazes/RJ	Não
	Doc. 4	29	Mestrado	1 ano e 10 meses	Niterói/RJ	Não

Fonte: Próprio autor a partir dos dados amostrais coletados nas entrevistas.

De acordo com os entrevistados e com os dados coletados, há uma baixíssima ocupação dos cargos do *campus* por pessoas da própria cidade. A entrevistada Adm. 1 ressaltou que *"...o que me chamou muita atenção, pois abriu o concurso público e não teve nenhum servidor aqui no campus que é de Pádua."*. Tal fato é relevante para estudos que tratam da relação equipamento-território, pois o sentimento de pertença e os valores culturais e simbólicos compartilhados corroboram vínculos mais afetivos com a cidade e com os locais.

A partir da visualização dos fluxos (Figura 16), é possível identificar três grupos de servidores (docentes e técnico-administrativos), ao considerar o município de moradia: um

grupo que mora no município do *campus*, mas que não é natural de Santo Antônio de Pádua, ou seja, mudou-se em função da aprovação no concurso público; o segundo grupo, que tem sua moradia fixa em outra cidade e faz seu deslocamento diário; e o terceiro, formado por professores, que ficam em torno de três dias da semana no município, morando em pousadas ou em apartamentos alugados.

Em situação contrária, há os terceirizados, cuja maioria é moradora do município. Apenas 03 (três) residem em cidades vizinhas (Miracema e São José de Ubá), fazendo o deslocamento diário para o trabalho.

A questão que antecede a baixa ocupação dos cargos pelos locais vem ganhando evidência nos estudos sobre expansão das universidades públicas e dos Institutos Federais, que mostram haver uma carência de profissionais qualificados nas regiões onde se localizam as novas unidades (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2012).

Um fator que reforça esse cenário tem relação com o requisito de escolaridade das ocupações. No caso dos terceirizados, como já visto, há uma baixa escolarização em função das suas atribuições. Para os cargos de professor, a exigência mínima é de graduação; e para os administrativos, como os cargos são variados, há uma exigência mínima de ensino médio completo ou e de ensino superior completo, dependendo da natureza da vaga. No entanto, ambos os segmentos têm plano de carreiras e cargos que valorizam a titulação. No caso do concurso de professores, há a prova de títulos, que é classificatória. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2019, 85,5% dos professores da Rede Federal possuíam título de mestrado ou doutorado. No caso do IFFluminense e do IFF Pádua, são 83,7% e 80%, respectivamente.

Chamou atenção a percepção de uma das entrevistadas em relação à questão da pouca participação dos moradores de Pádua no concurso público do IFFluminense, e de como a presença da instituição com práticas características do universalismo de procedimentos, como o concurso público, pode oferecer outras perspectivas em termos de trabalho, que podem impactar nas decisões dos moradores. A entrevistada Adm. 1 veio da capital fluminense para morar no município de Sanrto Antônio de Pádua, em função de sua aprovação no concurso público e relata a existência de práticas baseadas no clientelismo e no apadrinhamento, na relação do Estado com a sociedade.

> (Adm. 1) Eu falo com as pessoas que conheço daqui: “eu não entendo por que vocês não fizeram o concurso público. Poxa, é aqui perto, praticamente seu vizinho. Eu saí lá do Rio e vim para cá, e você, que é vizinho, não fez”. Porque tem essa coisa de serviço público... eu acho que a coisa do interior tem muito dessa coisa de apadrinhar,

> tipo “eu conheço fulano e vou colocar para trabalhar”. Eu acho que, aqui, não se tinha a consciência da diferença entre federal e municipal. Do que eu conversei com as pessoas, elas acham que tudo é serviço público, e serviço público é apadrinhamento, mas, assim, depois que a gente entrou, vai conversando com um e com outro, eles se motivam até mais em fazer um concurso, uma prova, hoje já me perguntam várias vezes quando vai sair prova para trabalhar aqui. Depois que abriu o IFF Pádua e foi povoado com esses servidores de fora, as pessoas da cidade olharam e pensaram: assim é possível.

Na mesma linha interpretativa, a entrevistada Adm. 4, moradora de Miracema, segue a mesma linha de raciocínio sobre a existência de apadrinhamento, dando ênfase ao clima de insegurança e medo. Ela relata que o município de Pádua ficou 20 anos sem realizar concurso público, que só voltou a ser feito por conta de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) com o Ministério Público.

> (Adm. 4) [...] existe uma questão aqui em Pádua que é uma submissão ao governo local. Eu senti muito isso quando vim para Pádua em 2010. Foi muito mais forte do que em Miracema. Você tinha pessoas contratadas em todos os locais. O apadrinhamento é muito forte. A questão do coronelismo. As pessoas mais humildes são muito subjugadas, e existe uma perseguição política fortíssima, então as pessoas têm que tomar cuidado com o que falam. Eu já vi acontecer, na minha frente, o prefeito de agora... já vi ele falando “manda ela embora. Falou besteira, manda embora”. Então as pessoas têm muito medo.

Para Sobarzo (2006), nas cidades pequenas e médias, essas práticas coronelistas parecem ficar mais claras, pela maior concentração do poder, o que acarreta uma indefinição entre o público e o privado, e a personificação do público na figura do prefeito.

Já o entrevistado Doc. 4 ressalta a sua percepção sobre o sentimento positivo que os moradores têm com as pessoas que trabalham no IFF Pádua, em especial, pelo fato de elas terem conquistado esse espaço de trabalho. No entanto, considerando o fato da baixa participação dos munícipes no concurso público para o *campus* e, também, da relação clientelista que o poder público local mantém, o que pode estar por detrás dessa admiração dos moradores é uma negação da sua condição de cidadão, de poder conquistar tal espaço, o sentimento de que o Instituto Federal não está ao alcance deles. Além disso, pode haver um viés econômico, em que o servidor público é aquele que tem sua renda garantida, como mostra a entrevistada Adm. 2.

> (Doc. 4) [...] quando você fala que trabalha no IFF, as relações mudam um pouco. As pessoas têm muito respeito e admiração por servidores públicos, por esse espaço que nós conquistamos aqui. Nas relações comerciais, isso fica muito claro.

> (Adm. 2) Para mim, enquanto mulher negra, isso fica muito mais latente, por causa do estereótipo. Pádua é uma cidade muito conservadora. O negro aqui tem um espaço muito mais precarizado do que no Rio de Janeiro. E eu não sou uma pessoa que faz questão de ficar muito maquiada, de fazer distinção de classe, sou muito despojada, então, dependendo do espaço comercial que eu chego, as pessoas não me veem como uma pessoa com poder de compra, até que, em dado momento, falo que sou servidora

> do IFF, sou funcionária pública, aí a relação muda completamente, a cidade entende que, se você é do IFF, você tem dinheiro.

Na visão de Nunes (2010), os brasileiros enaltecem o jeitinho (acomodação privada e pessoal de suas demandas) e a autoridade pessoal como mecanismos cotidianos para regular relações sociais e com instituições formais. Segundo o autor, quatro são as gramáticas que definiram e ainda definem a relação Estado-Sociedade no Brasil: clientelismo, corporativismo, insulamento burocrático e universalismo de procedimentos. Ou seja, a coexistência dessas gramáticas deve ser aceita como uma particularidade brasileira. No entanto, progressivas mudanças podem ocorrer quando a sociedade, em seu tempo, reconhecer que "cabe ao Direito o papel normativo de regular as relações interindividuais, as relações entre os indivíduos e o Estado e entre os direitos e deveres da cidadania" (VIEIRA, 2009, p. 41), possibilitando à cidadania cumprir seu papel libertador na emancipação humana.

Na outra ponta, o que se sucede, em decorrência dessa baixa ocupação dos cargos pelos locais, é uma situação que pode acarretar baixo envolvimento dos funcionários e professores nos processos sociais da cidade, dado que o deslocamento serve, na maior parte das vezes, apenas para o exercício do trabalho.

> (Doc. 3) Eu fico na pousada por três dias, não estou a fim de estressar a cabeça com conta de luz, água, já bastam minhas preocupações. Eu pago o dinheiro e ela se vira com as contas. E tem outros professores que também ficam na pousada. Uma pousada está ok... para mim, que fico aqui o dia todo e só vou para dormir...
>
> (P.) Nesses dias em que você fica em Pádua, você faz algum deslocamento, sai do *campus*, vai para algum lugar...?
>
> (Doc. 3) Que nada! Minha aula é sete horas da manhã, tenho aula à noite e venho de bicicleta. Você acha que eu vou ficar nesse sol, nesse calor? Eu fico aqui, fazendo minhas aulas. Eu só venho e vou embora, e amanhã, se Deus permitir, volto, vou embora para Campos. Fora isso, perambulando por aí não fico não.

Segundo o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (2012, p. 46) "professores que trabalham em *campi* situados em localidades de infraestrutura precária optam por residir em cidades maiores e deslocar-se por grandes distâncias para trabalhar, ou, então, podem contar com uma segunda residência próxima ao local de trabalho". Essa realidade pode ser paradoxal: ao mesmo tempo em que os Institutos têm como uma das finalidades congregar forças localizadas em âmbito local e regional, o que leva a pensar que ter pessoas de outras cidades e regiões trabalhando na instituição pode ser positivo, o caráter transitório das moradias pode ser uma questão a ser trabalhada.

No processo de interiorização da Rede Federal, as cidades têm-se tornado, também, uma opção atrativa para aqueles que buscam uma vida mais calma, fora dos problemas urbanos característicos das grandes cidades. Essa foi a decisão da entrevistada Adm. 1, quando decidiu mudar da capital para o interior.

> (Adm. 1) Mudei por conta do trabalho no IFF, também porque queria ir para uma cidade mais calma. Fiz concurso para tentar sair do Rio de Janeiro, naquela época dos *black bocks* estava ficando pesado, aí eu falei: "não vou aguentar isso por toda minha vida", também muito engarrafamento, aí fiz concurso para Pádua e passei.

Na análise dos dados das entrevistas, emergiram temas cujo centro de referência é o equipamento educacional, o território e o bairro/cidade. Para que a análise fosse desenvolvida, as entrevistas foram divididas em quatro categorias: valor atribuído à educação/educação profissional; rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos; equipamento educacional na perspectiva de apropriação pela comunidade; e infraestrutura da cidade e do bairro.

6.2.1.1 Valor atribuído à educação/educação profissional

Como já evidenciado neste trabalho, a educação profissional transita em duas concepções nas quais os indivíduos ou atribuem um valor instrumental, de educação na perspectiva da formação de mão de obra para o mercado de trabalho; ou de uma educação profissional comprometida com a qualificação para o trabalho, articulada a uma visão crítica, humanista e holística. Essa lógica está apensada numa sociedade hierarquizada e, portanto, a escola, como afirmam Bourdieu e Passeron (1992), serve como instrumento para legitimar a hierarquia e as desigualdades sociais, o que se dá de forma não visível, pela sua aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes escolares. Dentro dessa estrutura, associam-se, portanto, as conquistas educacionais com as origens sociais, e, assim, tem-se um círculo vicioso, que se propaga de geração em geração, uma vez que as políticas públicas seguem essa mesma dicotomia, ou seja, são apartadas em política social e política econômica.

As barreiras para uma educação que contribua para a construção de sociedades integradas sobre bases da igualdade existem e são difíceis de serem superadas, mas, como dizem Retamoso e Kaztman (2008, p. 275), "parece ter chegado a hora de dar uma guinada

fundamental com respeito às perguntas que nos fazemos no tocante à relação entre educação e integração social". Acionamos Coraggio (2002), que defende que as políticas sociais devem ser transformadas em políticas socioeconômicas, o que o autor chama de uma matriz de desenvolvimento mais ampla, definida com a participação da sociedade, caminho possível para a transformação social, mas como um processo que nunca termina. Nessa visão, ressaltamos Retamoso e Kaztman (2008, p. 275), para quem as "políticas de mistura social", no que se refere à interação entre os desiguais, são as que mais se ajustam à realidade latino-americana.

De forma geral, a fala dos entrevistados dos três segmentos mostra uma tendência de valorizar a educação profissional com uma forma de se conseguir um emprego, bons salários e, com isso, obter a ascensão e a mobilidade social desejada. Segundo Barbosa e Sant'Anna (2010), a escola com o poder de inserção social, e, principalmente, econômica é muito recorrente no Brasil, não apenas em relação à universidade, mas, também, ao ensino técnico.

> (Ter. 1) Muita gente elogia. As pessoas falam muito bem sobre a educação, a escolaridade, fala toda orgulhosa que o filho vai estudar lá, porque é o sonho dele estudar aqui.
>
> (P.) E, na sua opinião, por que eles sonham em estudar aqui?
>
> (Ter. 1) Porque, aqui, já vai sair com uma profissão, com uma boa formação técnica para trabalhar.
>
> (Doc. 1) Tem uma moça lá na padaria que incentiva muito os alunos a estudarem para vir para o IFF, pois diz que a educação daqui vai colocar eles no trabalho.
>
> (Adm. 1) Pelo que vejo, ao conversar com as pessoas, o IFF, aqui, foi um oásis de esperança, não só para as crianças (jovens), mas também para os adultos. Eles veem isso aqui como uma oportunidade de mudar de vida, porque, aqui, o direito trabalhista é rasgado. Aqui em Pádua, você chega ao ponto de ir a uma loja, e a vendedora só ganhar a comissão. Saber que você pode vir estudar à noite e saber que poderá trabalhar numa loja, aqui, como a DNA ou na COPAPA, que você vai ter oportunidade para além do comércio. E aí, quando eles veem uma escola técnica federal de graça, que eles podem usar, eles realmente acreditam que podem mudar de vida. O curso noturno eu acho muito importante para os trabalhadores, e o concomitante também. Eu falo para os alunos que eles vão sair daqui com uma profissão, então é muito importante pensar nisso, as pessoas olham para cá, tipo, com esse respeito.
>
> (Doc. 4) [...] porque o ponto positivo de o IFF vir para cá é capacitar e trazer um grau de instrução melhor, principalmente para esta região aqui, para esta comunidade, para estes bairros que são mais carentes, trazer uma oportunidade de educação, de formação de técnicos, de uma especialização.

Nessa perspectiva de educação e trabalho, a entrevistada Adm. 2 mostra como que o trabalho assume, nos grupos sociais de baixa renda, uma centralidade pela sua importância na manutenção da vida. A atividade laboral desenvolve-se na vida de alguns desde muito cedo. Salata e Sant'Anna (2010)

destacam o valor cultural do trabalho nas camadas populares e como as famílias são transmissoras de uma ideologia do trabalho.

> (Adm. 2) A minha família sempre valorizou muito a formação técnica, eu venho de uma família de classe popular, e os meus pais sempre pensaram muito nessa questão do trabalho, que a gente tem que trabalhar. Eles falavam: "até quando seus pais vão conseguir dar guarida para você viver"?

Outra ideia também recorrente, quando se discute educação profissional, é a do limite de oportunidade da formação técnica para as classes pobres, reflexo da estrutura social e econômica que reproduz a segregação social ainda existente na sociedade brasileira, em que o acesso ao ensino superior ainda está restrito a um grupo minoritário.

> (Adm. 1) Eu acho que a escola dá muita oportunidade de você, pelo menos, ter esperança, aqui no IFF vocês vão ter uma profissão, vocês vão sair do ensino médio com uma profissão, você não precisa obrigatoriamente sair para uma faculdade, você pode sair para um trabalho.

O entrevistado Doc. 1, ao falar que o IFF Pádua representa uma oportunidade para a região, traz um elemento importante, que é a questão do desafio da não elitização da escola pública. Os processos de seleção, muitas vezes, são disputas desiguais. Como aponta Ribeiro (2005), o resultado da segmentação escolar está no fato de que os egressos da rede privada têm mais chances de ingressar nas instituições públicas de ensino do que os das escolas públicas.

> (Doc. 1) O IFF trouxe, para a região, uma oportunidade, inclusive, não sei se é verdade, mas a gente ouve falar que a escola particular, às vezes, fala que a gente chegou, e aí os alunos estão migrando para cá, e aí os melhores alunos querem escola pública.
>
> (P.) Por que aqui tem formação técnica?
>
> (Doc. 1) A questão é essa, é que tem a formação técnica. É diferente de uma escola particular.

Nas falas de alguns entrevistados, o valor atribuído à educação profissional está no fato de a escola ser federal, o que significa, diferentemente de outras instituições de ensino, uma escola com boa infraestrutura, com ensino de qualidade, público e gratuito. A fala do Ter.3 traz esse reconhecimento da qualidade do IF e por isso, o jovem, ao ingressar no IF, se engaja, se dedica aos estudos diferente do que acontece em outros colégios. O que nos remete à pergunta por que em várias escolas estaduais, os alunos não se engajam? Parece haver uma segmentação educacional também no âmbito das instituições públicas, o que pode impactar no comportamento, no envolvimento dos estudantes na questão da aprendizagem.

> (Ter. 3) [...] os alunos do IFF são estudiosos porque, se eles não estudarem, eles passam vergonha, diferente dos outros colégios.
>
> (P.) Passam vergonha como assim?
>
> (Ter. 3) Porque eles têm que estudar porque, se não, fica feio para eles. Eles carregam essa questão de estudar no IFF, de não trazer uma decepção para a família de que tirou uma nota ruim.
>
> (Ter. 1) O positivo é porque ampliou muito a educação, porque a educação fundamental e média, na cidade, era muito baixa, tirando o CIEP. Se você pegar um aluno do Barão (Escola Estadual), você vê uma grande diferença: lá no Barão é muito baixa. Quando veio o IFF, cresceu muito, os alunos que estudam aqui, depois, vão fazer uma faculdade muito boa, os alunos que estudam aqui muitos estão trabalhando em grandes empresas.
>
> (Adm. 1) [...] e o ensino é público e gratuito. A gente tem o SESI, mas nem todo mundo pode pagar. Eu acho que o ponto positivo é isso.
>
> (Adm. 2) [...] mantenho contato com os alunos e percebo que grande parte deles não teria oportunidade se não fosse essa instituição. É muito simples, eles estariam em outras escolas regulares. Eu fui professora do estado, respeito muito a escola do estado, mas nós sabemos que as escolas estaduais não têm a estrutura que uma escola federal tem. E tem uma formação técnica para o mercado de trabalho, mas com qualidade. Às vezes, a pessoa faz um cursinho desses mais rápidos e fica como mão de obra barata, já aqui não: eles vão ser técnicos e poderão pleitear cargos e empregos melhores.

As possibilidades de atuação dos Institutos Federais a partir de suas ações articuladas no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão são apontadas pelos entrevistados Adm. 4 e Doc. 4 como uma ação pedagógica peculiar e diferenciada, que vai para além da sala de aula, reforçando a função social da instituição, que não se limita a ajustar vocações e escolhas profissionais das pessoas às demandas do mercado de trabalho. Há muitas outras funções a serem exercidas quando a escola assume o desafio de se constituir como espaço democrático. Uma democratização que deve ir além da democratização do acesso e da permanência. Uma abertura ao outro, como diz Santos (1996), que se assente em configurações cada vez mais complexas de saberes, a ponto que a extensão se aprofunde tanto que desapareça e passe a ser parte integrante do ensino e da pesquisa.

> (Adm. 4) Aí eles chegam aqui e têm que lidar, por exemplo, com administrador da escola, porque, às vezes, tem que pegar uma cadeira no setor de administração; ele tem que lidar com a assistência estudantil, que é uma realidade que não tem nas outras escolas. No máximo, ele lidava com a tia do registro acadêmico. Nas outras escolas, a questão da educação é muito voltada com a lógica do ensino vinculada a uma sala de aula. Eu fiz mestrado em ensino, então você vê que a educação é uma questão muito mais abrangente que uma sala de aula com professor e alunos.

> (Doc. 4) Em termos de educação, a gente vai falar... os alunos, aqui, chegam com uma visão e saem com outra, e o IFF tem essa questão de extensão, pesquisa, cultura. Para mim, foi um impacto surreal.
>
> (Doc. 3) [...] tive dois projetos de pesquisa aqui, trabalhei com os alunos de pesquisa, acho que é um impacto imensurável.

Essa análise chama atenção para os elementos singulares que definem a identidade dos Institutos Federais, conforme discutido no capítulo 2, e para o quanto é importante que o Instituto tenha um trabalho mais incisivo em, cada vez mais, fazer-se conhecer em sua plenitude, pensando em estratégias de mais diálogo com as comunidades, em relação ao seu conjunto de atribuições, que não é apenas de formação técnica para o mercado de trabalho. No entanto, não se pode negar que a visibilidade dessas instituições ainda é muito forte em relação à questão da educação profissional com o desenvolvimento. A chegada do Instituto Federal a uma cidade significa prestígio para o poder público local e orgulho para seus moradores. Prestígio porque a educação profissional está sempre presente nas plataformas eleitorais, na medida em que essa modalidade de educação situa-se dentro de um espectro em que o senso comum alimenta a ideia do emprego garantido. Como já citado, na expansão da Rede Federal, eram muitos os prefeitos que demandavam uma unidade da escola técnica junto ao Ministério da Educação. A fala da entrevistada Ter. 1, moradora, há anos, da cidade de Santo Antônio de Pádua, revela essa percepção: **"***na verdade, o desenvolvimento da cidade passou a ser mais reconhecido ao saberem que havia um IFF local".*

A entrevistada Adm. 2, ao relatar sua experiência como estudante em universidade pública, apresenta sua opinião sobre o valor da educação pública e mostra a capacidade de experiências exitosas influenciarem comportamentos nas gerações futuras da família.

> (Adm. 2) Sim, começou comigo, eu estudei na UFRJ. É quando eu entro para esse meio que eu começo a trazer o assunto da escola pública para dentro de casa. Fui a primeira pessoa negra que fez ensino superior na família. Eu lembro que, quando passei para a UFRJ, minha mãe falou: puxa, minha filha, mas uma faculdade pública? Não seria melhor você trabalhar, juntar um dinheirinho e pagar uma faculdade particular? Ela falava isso por não ter ideia do que era aquele espaço público, não tinha a dimensão por pura falta de conhecimento, ela não sabia que eu estava na melhor universidade pública brasileira. Eu morava em Itaboraí, então morava no alojamento estudantil, participava do movimento estudantil, me apropriei de todos os espaços da universidade e, como eu tinha uma relação familiar muito próxima, a minha família se apropriou junto. Eu levava minha família para as atividades, convidava meus pais para almoçarem no alojamento, convidava para ir aos eventos, e aí meus pais começaram a conhecer esse mundo e se encantaram também. Hoje, meu sobrinho já está nesse processo de ficar fascinado com o mundo da instituição pública. Ele quer estudar em um IF, ele ainda não veio aqui, mas, quando conhecer o IFF, vai ficar enlouquecido, e ele já fala em vir estudar aqui em Pádua.

A fala de Adm. 2 apresenta um conteúdo que diz respeito às diferentes visões intergeracionais em relação à educação, em especial, à educação pública e ao quanto ela, no caso específico, foi importante na mobilidade social da entrevistada. Romper com o círculo de reprodução da pobreza, via educação, é apropriar-se dessa como estrutura de oportunidades e dela prover mudanças nas gerações futuras.

De forma geral, pôde-se constatar o valor atribuído à educação nas falas dos entrevistados e que esse se associa à chance de o indivíduo obter um bom trabalho, com o intuito de melhorar sua situação de vida. Se isso, de fato, será efetivado, vai depender de variáveis ligadas à família, à escola e à própria vizinhança (SANT'ANNA, 2009). No entanto, o fato de ter, sob aquele desenho da vizinhança não-imediata (Figura 16), indivíduos cujas trajetórias profissionais se concretizem no espaço da escola e que sejam portadores de experiências exitosas, pode exercer influência sobre a vizinhança não-imediata, uma vez que podem ser modelos de comportamentos, valores e hábitos a serem seguidos, configurando-se um possível efeito-vizinhança pelo modelo de socialização coletiva.

6.2.1.2 Rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos

Provavelmente, essa categoria é a que melhor dimensiona a ideia da vizinhança não-imediata, em função do uso do mesmo objeto – deslocamentos realizados pelos indivíduos. A diferença dá-se apenas porque, no desenho da vizinhança não-imediata, o critério foi o deslocamento moradia-trabalho e, nessa categoria analítica, são os deslocamentos cotidianos que incluem, também, o de cima.

Como já evidenciado neste trabalho, os diversos deslocamentos dos indivíduos podem permitir outras acessibilidades, pois, como afirma Harvey (1980, p. 39), os processos sociais "conectam pessoas, atividades, permitem mobilidade e acessibilidade a diversas oportunidades e equipamentos na cidade". Assim, admite-se que os agentes vinculados aos segmentos do *campus* que foram entrevistados, ao fazerem seus deslocamentos diários, carregam consigo informações, experiências, valores, comportamentos e estímulos que podem circular no conjunto de pessoas de sua rede de contato, sendo próxima ou não.

Diversos autores que pesquisam sobre o efeito-vizinhança na construção de redes de reciprocidade em locais mais vulneráveis apontam para a importância delas no processo de

mobilidade social (ZUCCARELLI; CID, 2010). Embora não seja objeto desta tese, interessa-nos trazer o tema da segregação residencial, mais especificamente, em relação ao efeito de isolamento dos grupos sociais mais vulneráveis, o que afeta as relações dos indivíduos com a sociedade e com as instituições. Daí que, pela oposição à ideia do isolamento, explicita-se a importância das redes de relações sociais.

> A rede social de amigos, colegas e conhecidos, que se estabelece na vizinhança, pode atuar de modo positivo, quando constitui um suporte, especialmente em relação a oportunidades de trabalho. O boca a boca constitui o mecanismo essencial para que adultos e adolescentes se inteirem de oportunidades de trabalho; entretanto, para que isso ocorra, a vizinhança deve ter, entre seus componentes, pessoas com trabalho regular e bem pago (SANT'ANNA, 2009, p. 173).

A abordagem de Sant'Anna (Ibid.) faz referência ao mercado de trabalho como estrutura de oportunidades e à importância das redes de relações sociais como suporte de acesso, mas também pode ser utilizada para analisar o âmbito das oportunidades educacionais, todavia vale evidenciar que as informações circulantes nas redes podem servir para o bem ou para o mal e serem positivas ou negativas, o que nos leva a pensar que a forma como as informações chegam, como são usadas, ou mesmo sobre o que se referem podem variar quanto a sua apropriação ou não.

No caso do presente trabalho, que pesquisa o equipamento educacional e o seu efeito-vizinhança no território, há de se considerar a importância da qualidade da instituição, ou seja, deve haver um reconhecimento social do equipamento educacional por parte da comunidade, para que os condutores das informações possam ativar, positivamente, as redes sociais locais.

Uma das entrevistadas, por exemplo, relatou que, mesmo não conhecendo as pessoas do bairro em que mora ou dos lugares frequentados por ela na cidade, é identificada como alguém que trabalha no IFF Pádua e é perguntada acerca de informações sobre a instituição, o que nos indica que o estímulo à busca de informações está mais centrado na qualidade da instituição do que, propriamente, no condutor.

> (Adm. 1) as pessoas, na cidade, me perguntam muito sobre o IFF, eu acho isso muito interessante, pois eu quase não falo com tantas pessoas aqui, às vezes eu nunca vi a pessoa, mas ela sabe que eu trabalho aqui no IFF, e aí começam a perguntar sobre o IFF. Usa a gente até como ponto de referência: "aquela ali que trabalha no IFF".

Analisando as entrevistas, observamos que tanto os terceirizados como os servidores do IFF Pádua relatam, como algo positivo, o compartilhamento de informações sobre o IFF, que

ocorre à simples presença deles na vizinhança, na rua do bairro ou mesmo em estabelecimentos comerciais da cidade.

> (Ter. 1) [...] o pessoal do bairro aborda a gente na rua para saber como faz para estudar aqui [...]. Aí eu começo a falar e estimular, assim, cada vez mais, e aí eles querem mais e mais informação. Aí fica aquela emoção, você vê que gera uma emoção na pessoa de saber como é trabalhar e estudar aqui no IFF.
>
> (Ter. 2) Sim, tem meninas e meninos lá aonde eu moro que fizeram a prova, mas porque eu sempre estou conversando com a mãe deles, sobre o curso, o dia da prova, o dia da inscrição.
>
> (Ter. 3) Tem vizinho meu que diz que está querendo que o filho ou a neta estudem aqui. Alguns perguntam, e eu respondo dentro da sinceridade. Perguntam mesmo, como é no IFF, se tem droga, se tem muito namorico. Aí eu digo, "droga não tem, o Instituto não deixa, namorico todo lugar tem, até dentro da igreja". Daí para lá, é só estudo.
>
> (Ter. 4) Olha, eu sempre comento, mas o pessoal, lá perto onde eu moro, é meio desanimado para esse negócio de estudo, mas eu sempre falo da matrícula, da inscrição.
>
> (Doc. 1) [...] tem uma funcionária de uma escola que trabalha nessa padaria, à noite. Aí ela pergunta quando vai abrir o processo seletivo, aí eu orientei a ela que tem que pagar a inscrição, não é só fazer a inscrição, para ela orientar aos alunos dela, porque, se não, a inscrição não é validada. Você vai a alguns lugares aqui e, se o povo sabe que você é do IFF, começa a perguntar como faz para estudar aqui.
>
> (Adm. 1) Acontece muito quando vou a uma loja, ao mercado, a pessoa vem e pergunta se eu trabalho no IFF, e aí começam a perguntar. [...] Eu também mando informações pelo Facebook® para conhecidos, falo dos cursos que vão abrir, e aí as pessoas vêm e se inscrevem.
>
> (Adm. 3) Poucas pessoas, na minha rua, me conhecem, mas, onde a gente circula, leva o filho à creche, vai à padaria, vai ao mercado ou vai ao hospital, e, às vezes, você está de uniforme, aí tem gente que te aborda, sim, para saber do IFF.
>
> (Adm. 4) Em Miracema, as pessoas me procuram muito. Procuram para saber como é o curso porque eles não têm muito essa noção de integrado, de concomitante, de subsequente. Procuram muito para saber como é, como é a escola aqui, quais são os cursos.

Aspecto significativo nessas falas é que a circulação de informações promovida pelos terceirizados ocorre mais na vizinhança onde eles moram, enquanto a dos servidores está mais localizada em ambientes diversos ao da moradia. No primeiro grupo, a explicação pode ser que, considerando que os vínculos dos moradores com seu local de residência variam entre grupos, é normal que "aqueles com menor poder aquisitivo tenham suas rotinas mais confinadas ao espaço dos bairros" (ANDRADE; MENDONÇA, 2007). No segundo, o fato de a maioria dos servidores terem sua moradia fixa em outros municípios dificulta a participação em grupos, na cidade, como relatou o Doc. 1: *"se você é uma pessoa que não participa da vida da cidade, você não cria vínculos"*. Mesmo aqueles que se mudaram para o município carregam consigo

valores sociais que foram construídos em outros espaços, o que pode dificultar o entrosamento com os locais, principalmente se a pessoa veio de cidades grandes, como é o caso de Adm. 1, que diz: *"sou meio apátrida, não estou nem aqui e nem no RJ"*. Nesse cenário, até mesmo a possibilidade de se criar uma rede de relações sociais entre os servidores que ampliasse os contatos e encontros para além do ambiente de trabalho se torna mais complexa.

Diferenças à parte, os dados pesquisados demonstram a influência da circulação de informações sobre a vizinhança não-imediata, sejam as que ocorrem na própria vizinhança dos interlocutores ou fora dela, de forma a despertar o interesse e a ampliar o conhecimento pelo equipamento educacional e pelas oportunidades que dele surgem. Poder-se-ia falar em uma influência do equipamento educacional no território, segundo o efeito-vizinhança, a partir dos pressupostos do mecanismo instrumental, mas na perspectiva de benefícios que podem ser gerados por um não isolamento das redes sociais.

> (Ter. 1) Sim, lá no bairro perguntam bastante. Agora mesmo eu fui a um aniversário, e aí uma menina virou para mim e disse: minha filha também vai estudar no IFF, eu tenho fé, lá é muito bom. Aí a outra ouviu e também veio para a conversa e, em questão de minutos, juntou um bolinho de pessoas para conversar sobre como faz para entrar aqui, como é a escola. E, quando a gente cita os laboratórios, os cursos, o crescimento, aí eles ficam ainda mais empolgados. Duas primas estudaram aqui e se formaram, porque eu fiquei em cima delas para elas tentarem.
>
> (Ter. 1) A Julia, minha amiga lá da minha rua, participou do SACAIFF no ano passado e, desde aí, tudo o que vem ocorrendo aqui no IFF ela faz. E fui eu quem falou para ela do SACAIFF. Ela é aluna do Barão (escola estadual), ela é adolescente, aí uma vez eu perguntei a ela: por que você não estuda no IFF? Ela respondeu que queria muito estudar, só que, quando teve a inscrição, ela acabou perdendo a inscrição.
>
> (Ter. 2) Tem uma vizinha minha que estuda aqui, porque eu fiquei acompanhando todo o processo para ela, tudo ela vinha me perguntar.
>
> (Ter. 3) Só que tem que ter oportunidade para a gente falar "vamos estudar, você é novo ainda", aí um diz: mas eu tenho 40 anos. E eu falo: "olha, eu conheço um rapaz da assistência estudantil do IFF que a mãe dele foi estudar mais velha, a gente tem que ver a história".
>
> (Adm. 2) As relações de vizinhança que faço é com o Rio ainda, pois moro pouco tempo aqui, a minha família inteira já conhece o IFF Pádua, sem ter vindo aqui. Meu sobrinho está com 11 anos e já está se organizando para tentar a prova do IFF e vir para Pádua.
>
> (Adm. 3) Uma vez, na academia, uma senhora me perguntou, aí ela veio fazer um curso FIC e depois foi para o técnico concomitante. É muito maneiro.
>
> (Doc. 4) Aqui no IFF ocorrem muitos eventos de fora no auditório, há muitas visitas, [...] às vezes vem um público de fora que não conhece o IFF, eles querem saber quais são os cursos, o que oferece, o que futuramente pode vir. Recentemente, teve a Semana Acadêmica de Divulgação Científica (SACAIFF), aí nós, servidores, passamos por várias escolas próximas ao IFF e de outros municípios para divulgar o processo seletivo. Nesses pequenos eventos também é uma forma de a gente divulgar o IFF, uma feira de ciências que mostra toda experiência dos alunos na prática.

Podemos perceber, nas falas, a prática muito usual de empréstimo dos espaços das universidades e dos institutos, no entanto Santos (1996, p. 229) faz uma crítica de que tal ação ainda é "predominantemente técnica", ou seja, que estabelecer vínculos não é apenas ceder os espaços. Para o autor, tal prática deve prosseguir, mas numa perspectiva que sejam espaços de interação com as associações e organizações da sociedade, de modo que a instituição, de forma conjunta, possa "identificar eventuais atuações e definir prioridades". Essa abertura deve, ainda, possibilitar reverenciar tanto os saberes científicos como os não científicos.

Em alguns relatos das entrevistas, os contatos deram-se em um mesmo grupo social, mas o fato de terem adultos que funcionaram como modelo de papeis, ou seja, com experiências exitosas no campo educacional, como foi com a entrevistada Ter. 2, serviu como uma contra força dos efeitos inerentes por se viver 'entre iguais'. Em outros relatos, as trocas de informações ocorreram entre pessoas de grupos sociais distintos, o que é positivo, pois, muitas vezes, as informações divulgadas não o seriam no círculo mais próximo. Para Granovetter (1983), uma rede ideal deve conter laços fortes e fracos, cabendo, em cada situação, avaliar a importância de cada um.

> (Ter. 2) [...] eu estudei lá, vai lá, você leva seus documentos, vai abrir inscrição para tal curso, eu passo o telefone", as pessoas começam a dar aquele interesse, e você vê a reação no olhar. As pessoas se animam. Porque, como eu já estudei aqui, eu também converso com as pessoas como eu aprendi, aí se torna melhor o fato de eu já ter estudado, parece que amplia. Minhas colegas, perto da minha casa, fizeram inscrição para o PROEJA, pois sempre estava falando com elas, e elas também me viam estudando à noite, aqui, e, agora, também estão estudando.
>
> (Adm. 1) Quando vêm os entregadores, a gente conversa, eles começam a ver o que é uma biblioteca, começam a me perguntar dos cursos. Inicialmente, eles perguntam sobre os cursos para os filhos, aí eu falo que pode ser também para eles. Eu observo que tem muita coisa nas entrelinhas, como o olhar do entregador, a esperança que ele pode ter de uma vida melhor. Eu falo sempre: isso aqui é para você também, e isso fica na cabeça deles. Muitos desses entregadores que vêm aqui, eu sei que vou pegar eles para estudar aqui.

As informações prestadas pelos entrevistados sobre os cursos e sobre as inscrições são um exemplo do que Galster e Killer (1995) definiram como geografia subjetiva de oportunidades, pois a percepção subjetiva de quem tomou a decisão foi afetada pela informações do condutor, gerando uma geografia objetiva de oportunidade, ou seja, estudar no IFF.

Estudos realizados por Zuccarelli e Cid (2010) sobre a escolha das escolas pelos pais demonstram a importância da rede de relações sociais e apontam, nos resultados, que a decisão

pela escola costuma ser tomada com base em informações de terceiros e, não, em dados oficiais sobre ela.

As atribuições do Instituto Federal, para além da oferta de cursos, também é compartilhada com a comunidade, como expressa a fala do entrevistado Ter. 3.

> (Ter. 3) Teve um vizinho meu que falou: "rapaz, os meninos estão jogando bola aqui", aí eu falei "tem o professor de Educação Física que está com um projeto das crianças de jogar uma bola". Falei, e aí Neguinho (vizinho) trouxe para cá os meninos, que começaram a participar do projeto. Uma vez eu estava lá na minha mãe, aí veio a Taís falar comigo da menina dela, e eu falei com ela da capoeira.

> (Ter. 3) Às vezes, a gente fala que trabalha no IFF, aí tem gente que pergunta: "o que que é isso? IFF?" A gente responde: "uma escola federal". E tem muita gente que ainda não ouviu falar ou que não sabe mesmo. A gente fala: "rapaz, tem um laboratório lá", a gente também deixa uma expectativa. Lá tem um professor que fala sempre *"por quê*?", e a gente acaba falando também o *"por quê*?" Porque o *porquê* acaba sempre puxando outro assunto. A gente leva muitas das curiosidades que acontecem aqui, lá para fora. A gente mora aqui, é um lugar pequeno, a gente conhece muita gente e acaba passando algumas coisas interessantes daqui. E também a gente faz propaganda do IFF, é bom para todo mundo, porque, se não tiver aluno, não tem Instituto.

Zuccarelli e Cid (Ibid.) ressaltam que o modo de apropriação das informações que circulam nas redes é determinado pelas relações sociais que os indivíduos têm com o território. Os resultados das análises apontam que as redes de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento dos entrevistados, sejam do tipo laços fracos ou fortes, impactam positivamente a vizinhança não-imediata. Os dados não permitem que se tenha alguma indicação em relação ao grau, ao tempo, se será algo passageiro ou transitório, ou o alcance dessa influência na vida dos indivíduos, mas o que fica evidenciado é a importância da capilaridade das redes de relações sociais, a sua qualidade e extensão, em função do possível efeito sobre a capacidade das famílias e dos indivíduos de acessarem oportunidades educacionais (RIBEIRO *et al*, 2016).

Até aqui, a ênfase das redes de relações sociais constituídas foi em relação à circulação de informações, no entanto há um aspecto desse vínculo que é as possibilidades de interação entre pessoas de grupos sociais distintos, e as instituições públicas de educação profissional sempre se constituíram nesses espaços de interação. Para quem lida com tal modalidade da educação, é muito comum histórias de estudantes que carregam, em suas lembranças, ou mesmo nas amizades da vida, os encontros que tiveram com colegas de origem humilde ou de classes mais abastadas.

Chama-nos a atenção a fala de Doc. 3 sobre a diferença do perfil socioeconômico dos seus alunos, e sobre o quanto isso é positivo no processo educacional e para a própria

instituição, que deve saber lidar com essa diversidade social de forma positiva, como um movimento de sinergia e de aprendizagem para os estudantes e para própria instituição. Para Kaztman (2001), a construção de redes de estudantes de composição social heterogênea é uma importante contribuição do sistema educativo à equidade na distribuição de ativos de capital social, devido à sua composição ter indivíduos em situação e capital social diferenciados.

> (Doc. 3) Enquanto tem um grupo de crianças com uma estrutura financeira melhor, estudaram em colégios melhores, há as crianças que são mais baixa renda. Esses grupos estão na mesma sala, mas hoje a turma está mais integrada, mas fiquei sabendo que, nos outros anos, quiseram organizar até dois grupos diferentes. As crianças não se davam bem de amizade. Uns se sentiam diminuídos em sala de aula pelas comparações, mas, por um lado, é um mix, porque o interior deles melhora bastante. Eles veem a realidade do outro. No começo, você via aquela criança meio entojada, hoje em dia já é amiga da outra. Tem gente que tem uma condição boa e começa a se juntar com o grupo de repetentes do ano passado, que não queria nada com a vida, mas, hoje em dia, são muito bons alunos. O bom que todos os alunos estão vendo que o mundo não é tão cor-de-rosa assim.

Para Andrade e Silveira (2013), ainda que as diferenças possam gerar conflitos, a condição de estudantes coloca-os numa situação com um mínimo de igualdade. No caso dos Institutos Federais, além de sua condição de escola pública, há diversas características, como a oferta verticalizada, que atribui a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensin*o;* o reconhecimento social de uma instituição de qualidade e que atrai públicos diversos; a centralidade na formação para o trabalho; e a sua estrutura *multicampi.* Tudo isso lhe dá condições facilitadoras de oferecer essa mistura social aos estudantes, gerando um efeito-vizinhança pelo mecanismo instrumental (SMALL; NEWMAN, 2001), em função do acesso ao recurso institucional por públicos diversos.

6.2.1.3 Equipamento educacional na perspectiva de apropriação pela comunidade

O tema da apropriação foi abordado no referencial teórico, com base em diversos autores. Vetter *et al.* (1981) apresentam duas perguntas fundamentais para responder sobre quem se apropria dos benefícios das ações do Estado em áreas urbanas:

- Quem recebe os benefícios das ações do Estado?
- Quem paga por seus custos sociais?

As respostas às duas indagações determinam os níveis de condições de vida ou da renda real dos diferentes grupos socioeconômicos. O que se depreende, portanto, é que a capacidade de apropriação dos recursos, no território, distingue-se nos diversos grupos sociais (SANT'ANNA, 2009; RIBEIRO, 2016).

Nesse processo de apropriação, o espaço é um fator importante, porque não se trata de um receptáculo passivo. O espaço é construído socialmente, e, portanto, entendido como campo de força e de relação de poder. Como visto na revisão bibliográfica, há duas dimensões quando se discute espaço: a simbólica; a cultural, que tem a ver com identidade de grupos sociais; e a dimensão político-econômica, mais concreta, quando o uso do espaço se dá na forma de domínio e de disciplinarização dos indivíduos. A primeira diz respeito ao processo de apropriação; e a segunda, ao processo de dominação (HAESBAERT, 1997).

Embora pareçam, apropriação e dominação não são excludentes, elas podem coexistir num mesmo espaço. E é nas relações cotidianas que o espaço dominado e o espaço apropriado se manifestam, pois "o cotidiano não se restringe às atividades de rotina, nem tampouco a atos isolados, isso porque, no cotidiano, realizam-se as coações, e gestam-se as possibilidades" (CARLOS, 2007, p. 81). Isso significa que cada grupo social ou instituição pode territorializar-se mais pela via da dominação ou mais pela apropriação, ou num equilíbrio dominação-apropriação, a depender das relações de poder existentes.

Assim, no contexto do sistema capitalista, a dominação tende a prevalecer sobre a apropriação, mas é por essa última que estão as possibilidades de transformação, o despertar do sentimento de pertença e a construção de identidade coletiva seja de grupos sociais, de bairros ou das cidades. A partir disso, relacionam-se, efetivamente, o investimento social e o aumento na renda real, na perspectiva de modificar, positivamente, a vida e as expectativas da população (CORAGGIO, 2000b).

Em termos de perspectiva de apropriação, o que identificamos, nas entrevistas, foram algumas falas que mostram que a comunidade, o conjunto de moradores ainda não se apropria do equipamento IFF pois lhe falta conhecimento, identidade e pertencimento.

> (Ter. 1) Porque muita gente tem medo.
>
> (P.) Medo de quê?
>
> (Ter. 1) Medo de achar que não vai conseguir entrar aqui para estudar. Porque é muito bom, as pessoas acham que deve ser difícil de entrar.
>
> (Ter. 4) [...], mas tem gente que acha que aqui é pago. Aí eu falo: "não, rapaz, não paga não, é de graça", aí fica meio com vergonha. Onde moro, ali para cima, as

> pessoas pensam assim, que aqui é muito difícil. [...] da minha casa para cima, já é roça praticamente.
>
> (Adm. 1) Os pais não conhecem o sistema de cotas, o processo seletivo, a gente tem dificuldade de explicar isso para os pais, porque nunca passaram por prova, e aqui tem todo esse sistema. Às vezes, esse processo do IFF pode ser fácil para alguns, mas, para outros, há muita dificuldade.
>
> (Adm. 3) [...] às vezes, aqui na frente mesmo, na rua, a pessoa está próxima ao IFF, tem a possibilidade de fazer um processo seletivo, mas ela vê uma barreira que, na verdade não existe. Ela pensa: poxa, ali não é para mim, existe aquele preconceito, "o IFF não é para mim, lá é para alguém que estuda mais do que eu, um aluno que tenha condições melhores do que eu". A gente divulga, estimula, e há pessoas que acham que o IFF não é para elas, então o ponto negativo é que existe uma instituição nova, pública, mas ainda há gente que acha que essa instituição não é para ela. É um pouco difícil explicar isso. Eles pensam: "eu vim de uma escola pública, mas não é federal, e aí acham que, comparados a um aluno de escola particular, não vão alcançar o resultado de conseguir entrar aqui, no IFF".

Os estigmas conferidos aos mais pobres impedem-nos de se apropriarem dos espaços públicos e, nesse sentido, a escola não funciona como instrumento de democratização das oportunidades (RIBEIRO, 2005). A observação de Adm. 3 de que o morador "vê uma barreira que, na verdade, não existe" pode ser explicada pelo que Bourdieu (1982) chama de violência simbólica, que ocorre nas instituições, entre elas, a escola, em que os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer propositadamente ou não.

Como afirmamos anteriormente, a apropriação e a dominação podem coexistir num mesmo espaço. O Estado, como um dos modeladores do espaço, e as instituições e grupos sociais que ele representa, como dominação, também podem emergir, no processo de reprodução da sociedade, novas possibilidades, a ponto de implicar mudança e transformação sociais, como partes do processo de apropriação. Partes porque são pequenas resistências, possíveis caminhos nas entranhas das contradições, mas que podem significar pequenos saltos com grandes chances.

> (Ter. 2) A vinda do IFF, para mim, foi uma maravilha. Até então, eu nem esperava estudar, e aqui eu comecei a trabalhar, aí abriu a oportunidade a partir de um cursinho de refrigeração, eu fiz, e, nisso, veio o PROEJA com o técnico de Logística. E foi com isso: eu fui, abri a minha mente, e voltei a estudar. Eu nem sabia o que era logística, eu fui aprendendo ao longo do curso.
>
> (Adm. 2) O IFF, para mim, é um espaço de encantamento, porque eu sei a transformação que a educação daqui faz na vida dessas crianças.

Como diz Santos (1997), estamos falando "da busca do futuro sonhado como carência a satisfazer – carência de todos os tipos de consumo, consumo material e imaterial (Ibid., 1997,

p. 261). Nessas possibilidades, as atividades culturais podem ser, também, espaços de oportunidades. Em diversos momentos, ouvimos dos entrevistados relatos sobre a frequência das comunidades, dos moradores do entorno nas atividades culturais do *campus*. Inclusive, em alguns momentos da pesquisa de campo, pudemos identificar a presença do coordenador do projeto Mineiro-Pau na instituição.

> (Adm. 3) A questão cultural parece muito significativa, às vezes vejo os moradores falando. A comunidade externa participa bastante, acho interessante, porque o aluno que não tem condições de passar no processo seletivo, às vezes, ele vem para o IFF, por esses eventos culturais. Ele entra no IFF, conhece a estrutura da escola. Esses eventos culturais são uma maneira informal de as pessoas chegarem à instituição.
>
> (Ter. 3) Aqui tem muito projeto social. Deu uma parada agora por causa do corte. Já teve jiu-jitsu, futebol, zumba, mineiro-pau, folia de reis.
>
> (Ter. 2) Aqui, toda segunda, tem o projeto da Zumba, e elas vêm toda segunda, elas são lá do meu bairro.

Numa sociedade hierarquizada, o acesso desigual aos bens culturais também se manifesta. Daí que, no espaço institucional, podem abrir-se possibilidades de novos espaços circunscritos pelas relações identitárias étnico-sócio-culturais, fortalecendo os arranjos sociais e culturais, conforme já previsto na Lei de Criação dos Institutos Federais. Para Cazellie (2010), "os espaços de cultura [...], principalmente para os jovens, são momentos privilegiados de construção de relacionamentos sociais com múltiplas mediações", que vão desde aqueles para satisfação das necessidades pessoais até os voltados para a criação de vínculos sociais.

A entrevistada Adm. 1 chama atenção para a questão de custos oriundos da chegada da escola, como exemplo, o aumento dos aluguéis dos imóveis, mas, na sua percepção, os custos não são maiores que os benefícios que uma escola oferece.

> (Adm. 1) [...] lógico que tem gente que se aproveita, como os mercados, as pessoas que cobram aluguéis, por ser uma cidade que, agora, tem a UFF e tem o IFF com o ensino técnico. Isso encarece um pouco a vida das pessoas, mas acho que elas recebem bem, e veem que é através da educação que elas vão mudar a vida delas.

A ideia dos benefícios líquidos das políticas públicas de provisão de serviços coletivos também pode ser percebida nas entrelinhas das falas de vários entrevistados e moradores pesquisados, quando dizem que há mais pontos positivos do que negativos com a chegada do IFF Pádua. No entanto, há uma distância entre a percepção dos benefícios líquidos e a efetiva apropriação deles. Com base em Vetter e Massena (1981), essa longitude se encurta quando há

a apropriação dos benefícios líquidos, e, assim, altera-se o nível de condição de vida, uma vez que se altera a renda real.

6.2.1.4 Infraestrutura da cidade e do bairro

Neste item, trataremos da percepção dos entrevistados sobre o impacto na infraestrutura urbana com a implantação do IFF Pádua. Há, na literatura internacional, algumas referências para avaliar os impactos de implantação de complexos educacionais sobre os indicadores da economia do município: o "efeito-gasto", de curto prazo, relacionado aos investimentos de infraestrutura, com os salários dos professores, dos técnicos e de outros funcionários, com os dispêndios de manutenção do *campus*, com a demanda habitacional e por outros serviços com potencial para impulsionar a economia local; e o "efeito-conhecimento", de longo prazo, referente ao possível incremento de capital humano e de produtividade das empresas, na medida em que há geração de emprego no local (FAVERI; PETTERINI; BARBOSA, 2018).

Estudos realizados por pesquisadores do IPEA para avaliar os impactos, a partir do efeito-gasto, nos indicadores econômicos dos 134 municípios que tiveram *campus* implantado no período de 2004 a 2009, mostraram que a "implantação dos *campi* de Institutos Federais tende a gerar maior impacto em municípios de menor tamanho (menos de 70 mil habitantes) e que certos efeitos exigem um período de maturação da nova estrutura para serem observados" (Ibid., p. 140). Identificaram, nesses municípios (menos de 70 mil habitantes), um impacto positivo sobre o PIB *per capita*, como consequência do aumento no nível de demanda, da renda e do salário médio; maior IDH; e maior desigualdade, medida pelo índice de Gini, que, segundo pesquisadores, foi consistente, com o rápido crescimento do produto local, percebido a partir da implantação das novas estruturas nesses municípios.

Tomando os dados decorrentes das entrevistas, foram relatados alguns impactos na infraestrutura da cidade e do bairro onde se localiza o *campus*. No caso da expansão da Rede Federal, uma questão relevante no tocante à infraestrutura urbana foram as contrapartidas obrigatórias dos municípios para receberam uma unidade, em especial, aquelas que tratam da doação de terrenos e da garantia de acesso físico pelos alunos e servidores ao *campus*, mediante pavimentação das vias e disponibilização de linhas regulares de transporte urbano ou rural.

O IFF Pádua está localizado em área periférica do município, junto a outros equipamentos coletivos instalados no bairro, o que representa, para os entrevistados moradores do município, a iniciativa do poder municipal de deslocar a ocupação urbana para a margem direita do rio Pomba.

> (Ter. 4) [...] acho que movimentou muito esta parte de cá da cidade. A parte de cá era chamada de periferia, onde está o pessoal mais pobre.
>
> (Adm. 3) Não conheço a história da cidade, mas, do que dá para perceber em relação ao que já tem sido investido deste lado da cidade, porque o outro lado corresponde ao Centro, todo o desenvolvimento aconteceu do outro lado do rio, este lado ficou um pouco deixado de lado, periférico. Os investimentos que aconteceram, nesses 4 anos que vim para cá, foram muitos. Então o foco foi trazer um pouco da distribuição da população para este lado, também, e valorizar quem já mora deste lado, para não ter que se deslocar apenas para o Centro.

Tal deslocamento, no entanto, se não for acompanhado por um planejamento prévio, impacta na perda de qualidade dos deslocamentos intraurbanos, como foi destacado pela entrevistada Adm. 4, para quem o município não se adequou em relação ao maior fluxo de movimento no entorno do *campus*.

> (Adm. 4) [...] por exemplo, venho para o IFF para trabalhar, para eu entrar aqui na rua, a quantidade de carro atrás, carro na frente, não tem um trevo. Fizeram a estrutura aqui, mas não pensaram na estrutura do entorno, em termos de trânsito.

Em relação à mobilidade urbana, segundo a entrevistada que atua na assistência estudantil do *campus*, o transporte coletivo no município é muito precário, com apenas uma empresa de ônibus e sem horário certo, também não há gratuidade no transporte, para os alunos do ensino médio. Além disso, os municípios vizinhos também não oferecem transporte para seus estudantes se deslocarem para o *campus*, com exceção dos alunos do noturno. No IFF Pádua, 54% dos alunos matriculados nos cursos técnicos moram na própria cidade, e o restante, em municípios próximos, o que indica um grupo de usuários com demanda para alguma forma de mobilidade para se deslocar diariamente até o local. Os alunos, em sua maioria, usam bicicleta ou vão a pé. Os estudantes de municípios vizinhos vão de ônibus fretado. Em relação aos servidores, como a maioria não tem residência fixa no município, o deslocamento dá-se em carro próprio, carona ou por meio de ônibus intermunicipal.

> (Adm. 4) O transporte público, aqui na cidade, é precaríssimo. Aqui na assistência estudantil, a gente gasta um absurdo com auxílio transporte.

> (P.) Esse dado é muito importante porque, na implantação dos novos *campi*, uma das contrapartidas do município era a mobilidade, a garantia de transporte coletivo para alunos e servidores.
>
> (Adm. 4) Mas isso não foi feito, inclusive entramos com um processo no Ministério Público. E tem ainda os alunos de outros municípios, e nenhum município oferece transporte público. A gente não tem Rio Card e, aqui, não tem como implementar, não tem horário, porque só o ônibus da Brasil que faz esse transporte, e é precaríssimo. E os alunos de Pádua também não têm direito ao transporte municipal, e Pádua tem nove distritos. Então temos muitos alunos de distritos, temos distritos que fazem a divisa de Pádua com Minas, Pirapitinga, que é uma ponte. Então, da ponte para cá, é Pádua; da ponte para lá; é Minas, então tem alunos que moram na divisa que não têm nenhum transporte... só os da noite. Por exemplo, Miracema oferece o transporte, que é o ônibus da associação porque vem para a UFF. Durante o dia, não tem transporte, isso é uma angústia muito grande. Já pedimos para conversar com o prefeito, fizemos tudo e não conseguimos fazer isso.

O não cumprimento das contrapartidas municipais acarreta prejuízos ao pleno funcionamento das atividades pedagógicas do *campus*, o que pode impactar por um longo período. No caso em estudo, a unidade iniciou suas atividades em 2015 e, ainda em 2019, a questão do transporte urbano ainda era um problema a ser enfrentado. A entrevistada Adm. 4 ressalta que quase todo recurso disponível para assistência estudantil é gasto com transporte, inviabilizando outras ações de apoio estudantil que são necessárias. A fala da servidora serve para se ter uma dimensão do impacto dessa questão.

> (Adm. 4) O *campus* São João da Barra, relativamente, recebe quase o mesmo valor que a gente para assistência estudantil, em função do número de alunos, mas lá não gasta um centavo com transporte, aí consegue universalizar a refeição e oferecer 30 bolsas permanência. Aqui, tenho só sete bolsas e tenho uma lista de espera imensa, porque a gente tem um impacto muito grande com o transporte.

Outro processo associado à interiorização dos Institutos Federais e das Universidades é a dinamização da economia local, que já começa desde as obras para reforma ou construção das instalações do *campus*. Há um incremento do comércio e dos serviços locais, que passam a ser demandados pelos novos servidores e alunos. Nos relatos dos entrevistados, percebe-se, por várias vezes, a questão de ida ao comércio local. Outro exemplo é o aumento da procura por serviços de pousadas e hotéis, em função dos servidores que residem sazonalmente em Pádua.

A própria folha de pagamento da instituição é uma fonte de recursos que são dispendidos no próprio município seja pelos residentes, seja pelos de fora.

> (Adm. 2) Abre as portas você ser do IFF, a ponto de a dona da escola da minha filha me ligar e dizer: olha, vem para cá, podemos te dar um desconto. Se você não puder pagar agora, a gente resolve. As pessoas querem estar perto de nós, nos querem no estabelecimento comercial deles tanto no caso da escola, por uma referência acadêmica, e, também, pela questão econômica.

> (Doc. 1) [...] se você quiser um apartamento bom para morar e se você falar que é professor do IFF, o negócio encarece.

O mercado imobiliário local pode também aquecer. O incremento populacional aumenta a procura por imóveis residenciais para locação ou para venda.

> (Adm. 2) Já ouvi falar que, com a chegada do IFF e da UFF, o preço do aluguel dos apartamentos e dos terrenos subiram. Para mim, que vim do Rio, não parece ser tão caro assim, mas, para as pessoas daqui, os preços dos aluguéis são caros.

Os impactos na infraestrutura urbana variam de município para município. Há diversas variáveis que interferem nessa relação. Uma delas pode ser extraída da fala de um professor que já trabalhou em uma unidade de outro Instituto, cuja distância para os grandes centros e para a capital era maior, o que fazia com que os servidores fixassem suas residências no município ou na região próxima.

> (Doc. 1) [...] eu trabalhei na Bahia, numa cidade que era quase 400 km de Salvador, e todo mundo que trabalhava no *campus* era de fora, mas, como o *campus* era muito distante dos grandes centros, então a gente morou e ficou. Então criamos vínculos, todos os professores compraram suas casas. Como aqui em Pádua é tudo mais perto, aí as pessoas vêm e voltam todo dia de sua cidade, que seja de Itaperuna, de Campos, etc.

De certo que há outras variáveis que interferem nas decisões tanto dos servidores como também dos alunos, que têm suas vidas modificadas em função de trabalhar ou estudar em uma instituição interiorizada. Há um aspecto da política de expansão importante nessa análise, que é a expectativa de que o raio de influência de um *campus* não se restrinja ao município que o sedia, mas transborde também para a região no seu entorno, tema que pode ser pauta em próximas pesquisas.

Foi relatado, por um terceirizado responsável pela vigilância do *campus*, a questão do tráfico e do uso de drogas no entorno do IFF Pádua, e os conflitos entre os rivais, fenômeno recorrente, nos dias atuais, na maioria das cidades brasileiras.

> (Ter. 3) Aqui, na cidade, tinham três casos de bocas de fumo, que se tornaram inimigas [...]. Teve muita confusão, até cada um escolher a sua facção, e foi exatamente o tempo do nascimento do IFF aqui. Ainda não tinham colocado luz aqui em frente, era um breu danado, a gente ficava muito atento na entrada e na saída dos alunos, a gente acompanhava isso tudo pelo menos para intimidar eles, e, nesse caso, para a cidade, era novidade: um colégio com dois guardas com um colete, revólver e munições. O pessoal do tráfico ficava um pouco com receio, eles ficavam tentando se chegar no meio dos alunos, ficavam rodando no meio deles. A sorte também é que os alunos do IFF são estudiosos, e tivemos, também, muito apoio do Diretor Geral do *campus*.

É relevante destacar que a questão do tráfico e do uso de drogas, próximo ao *campus*, foi citada, dentre os entrevistados, apenas pelo vigia, mas apontada pelos moradores, ao responderem o questionário, como uma preocupação no bairro e com os jovens que transitam por perto da unidade. O maior receio com o tráfico, por parte moradores, pode ser explicada em função dos problemas, em termos de segurança, nos deslocamentos diários. Há um aspecto, no entanto, que deve ser considerado nos locais que apresentam comportamentos de riscos e subculturas marginais: a cristalização de tais situações agrega barreiras para acumulação de ativos e reforça as tendências ao isolamento social do pobre urbano (KAZTMAN, 2001).

Outro aspecto a se destacar é o comentário do vigilante sobre a novidade na cidade de se ter um colégio com vigilância armada. Vale explicar que os vigias não ficam com a arma aparente durante o dia, mas apenas no período noturno, quando a escola fecha. De toda forma, tal fato representa uma melhoria na segurança local, oferecendo uma maior liberdade para o ir e vir dos moradores e usuários da escola. Esse contexto pode ser relacionado ao mecanismo de influência do equipamento educacional na redução da exposição dos moradores à violência decorrente do tráfico e dos alunos que são alvos fáceis de serem aliciados pelo pessoal do tráfico e, com isso, ficarem suscetíveis a sofrerem traumas físicos e psicológicos e desenvolverem uma visão de mundo distorcida (ELLEN; TURNER, 1997).

6.3 Refletindo sobre a relação escola-território

Nosso olhar, neste capítulo, focalizou três elementos sobre os quais buscou-se identificar a manifestação do efeito-vizinhança. Primeiramente, o território construído conceitualmente como espaço de poder, de disputas e hierarquizado. Em segundo lugar, a escola na perspectiva de um equipamento público, originado a partir de uma política pública em âmbito federal, implantado em um município, o terceiro elemento. A pesquisa realizou-se numa área urbana não-metropolitana, uma cidade com uma população em torno de 50 mil habitantes, representativa da maioria (89,1%) dos municípios brasileiros, que se caracterizam por baixa população, como também do ponto de vista do perfil das cidades contempladas pelo plano de expansão da Rede Federal, das quais 40% são municípios com a mesma faixa populacional.

Ao mesmo tempo que o equipamento é parte integrante da cidade e da própria infraestrutura do bairro, também é constituído de forças e elementos que não seguem a lógica

da cidade: ele é governo federal, é integrante de uma rede de instituições federais. Sua origem retrata esses elementos externos, pois a decisão sobre os municípios escolhidos para sediar *campus* de Instituto Federal ocorreu na esfera federal, cabendo ao município assumir contrapartidas para se inserir na expansão. No caso em estudo, o município definiu a localização onde foi instalada a escola. De acordo com Arruda (2014), as decisões locacionais de um investimento público possuem relação com o poder local e estão inerentes à valorização imobiliária e fundiária.

Nessa lógica, entre a decisão federal e a municipal, há a sociedade local, o bairro e a vizinhança onde se instalou o equipamento, cujas atividades cotidianas, trabalho e mobilidade são impactados e, também, o público a quem se destina o equipamento. Diálogo e participação são fundamentais em todo esse processo, em especial quando se trata de um equipamento educacional, cuja centralidade é a defesa do direito à educação como princípio da igualdade de condições para todos. Assim, a localização não é mais uma decisão, é uma decisão sobre a localização de oportunidades. O projeto político-institucional dos Institutos Federais é construído, obviamente, com base na oferta de ensino, cerne da ampliação de oportunidades, mas não se limita a ela: também se juntam a participação efetiva nas ações voltadas para o desenvolvimento local e regional, sua atuação acadêmica de caráter extensionista e a constante postura de investigação científica.

Assim, os dados analisados neste capítulo revelam que a vizinhança imediata, embora reconheça a instituição como uma grande oportunidade, uma escola de qualidade para os jovens, não criou o sentido de pertencimento com a escola. Constatamos que há moradores, no entorno, que não sabem que lá tem uma escola, como também possuem dificuldades de assimilar as singularidades das ofertas educativas e do próprio processo de seleção dos alunos. Pelos dados amostrais, apenas um morador da vizinhança faz ensino médio no IFF Pádua, como também parte dela nunca entrou na instituição e gostaria de fazê-lo. Por certo, esse distanciamento tem sua origem no momento da chegada do *campus* à cidade, ao bairro, em que, provavelmente, o diálogo e a participação ocorreram de forma superficial, protocolar, mecânica. Estruturas sociais hierarquizadas limitam as possibilidades de ações coletivas.

Concebidos como política pública, a ação dos Institutos é sustentada no diálogo entre as esferas governamentais, mas que não prescinde das representações sociais locais seja para sua implantação, seja para as diretrizes de sua ação. Daí que se entende que as características culturais e socioeconômicas da população do município e da região devem estar na essência da discussão, quando da construção do seu projeto pedagógico. É nesse diálogo territorial que se

evidenciam as diferenças existentes entre os representantes sociais que, manifestadas, enriquecem a compreensão da realidade e favorecem a busca de convergências entre distintas visões para uma intervenção efetiva da instituição, como uma verdadeira trama onde se constroem e se estabelecem identidades.

Considerando a diversidade das instituições públicas presentes numa vizinhança periférica e com todas mazelas advindas dessa condição, a implementação de projetos conjuntos, envolvendo efetivamente os moradores na construção e na execução, poderia ser um diferencial na vida dessas pessoas, não apenas na questão do acesso, como também para entender especificidades desse território habitado que podem interferir na relação entras as instituições e seu entorno. Interessante tema para estudos futuros é o processo histórico de periferização de equipamentos públicos, uma vez que ocorrem em tempos diferentes, e a forma como as implantações foram realizadas podem contribuir no processo. No caso em estudo, grande parte das pessoas (64%) do entorno moram naquela vizinhança há pelo menos 10 anos, o que significa que presenciaram as mudanças ocorridas no bairro.

Trata-se de um entorno empobrecido, com um nível de escolaridade baixo, com perfil de atraso e abandono escolar, um público que pode prosseguir com os estudos, mas ainda não se apropriou das oportunidades que o IF oferece em termos de programas para jovens e adultos trabalhadores. Ainda é muito forte a percepção tanto dos moradores pesquisados como de alguns entrevistados de que o IF é uma escola apenas para adolescentes. A todo momento, eles referem-se aos estudantes como crianças. Um dado que reforça essa percepção é que 80% dos moradores das unidades pesquisadas não têm interesse em fazer curso profissionalizante, sendo que, desse percentual, 77% têm 18 anos ou mais. Cabe, aqui, uma reflexão sobre como os espaços da vizinhança se articulam com os equipamentos educacionais. Ribeiro *et al.* (2016) apresentam diversos estudos que associam as características do bairro ou da vizinhança às desigualdades educacionais, bem como alguns resultados que indicam a inadequação da condição de moradia como fator de risco para a distorção idade-série (KAZTMAN, 2001), ou aqueles que mostram o quanto a limitação de indivíduos que moram em bairros segregados impacta nas suas decisões sobre as instituições escolares (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Assim, buscar os motivos pelos quais as pessoas daquele entorno não têm interesse ou não estão motivadas a estudar requer um olhar totalizador sobre a questão social. Em especial, quando se trata de políticas públicas, em que se faz fundamental a "articulação das ações públicas" (RIBEIRO *et al*, 2016) imbricadas no contexto.

Como que a instituição pode promover uma maior abertura para essa população, e fazer com que a instituição tenha sentido para a vida deles? Acreditamos haver diversas possibilidades, mas há um princípio que não pode ser deixado de lado: a autonomia institucional. O IF deve usar sua autonomia em favor daqueles que realmente precisam ter acesso e ficar em alerta para não a utilizar como veículo de sua submissão a interesses dominantes. Façamos menção aqui a Boaventura, quando ele fala da necessidade de se criar uma nova ciência para o século XXI, que se vai ancorar também no senso comum, na cultura popular, e de uma nova universidade construída a "várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas" (SANTOS, 1996, p. 230). A educação é uma das âncoras nesse processo de enfrentamento aos desafios que nos impõem os limites da sociedade de classes, existentes no Brasil e, portanto, presentes tanto nas instituições como nas comunidades, o que acaba bloqueando as possibilidades de superação das relações sociais capitalistas.

O caso do IFF Pádua é uma referência, nesta pesquisa, que conversa com outras realidades de municípios menores, cujos equipamentos coletivos vão sendo implantados em direção às periferias, dialogando pouco com o território, o que acaba por reforçar uma relação mais hierarquizada com o entorno. Muitas vezes, os próprios agentes escolares, como dizem Bourdieu e Passeron (1982), os *emissores pedagógicos*, usam da sua autoridade pedagógica para formar os indivíduos de acordo com o que está estabelecido pela cultura dominante.

Em termos de identificação do efeito-vizinhança na relação equipamento educacional-vizinhança imediata, podemos apontar que:

a) a composição social da escola não depende da composição social do bairro e, ainda, as pessoas que adentram a instituição, como os servidores, alunos e funcionários terceirizados, pertencem a distintos grupos sociais, o que nos indica que o IFF Pádua pode promover redes de indivíduos de composição social heterogênea;
b) as oportunidades educacionais e a qualidade do ensino vistas como positivas pelos moradores são um efeito-vizinhança a partir dos pressupostos dos modelos de socialização coletiva e institucional, o que pode também ser um contraponto ao efeito negativo do mecanismo de socialização por adulto, uma vez que há uma baixa escolaridade no público jovem e adulto;
c) a melhora na infraestrutura do bairro foi apontada por alguns moradores como positiva, principalmente numa região com problemas relacionados ao tráfego e ao uso de drogas. Essa melhoria se refletiu na iluminação pública, o que possibilitou uma maior circulação de pessoas no bairro, e, também, na presença dos vigilantes da instituição, que inibem

uma maior ação por parte dos traficanes. Esse contexto pode ser relacionado ao mecanismo de influência do equipamento educacional na redução de exposição dos moradores, em especial dos jovens, à violência decorrente do tráfico.

A partir da análise dos dados das entrevistas, vimos emergir quatro dimensões analíticas as quais permitem vislumbrar aspectos que, na visão dos sujeitos de nossa pesquisa, são importantes e se relacionam. Em algumas delas, há possíveis impactos do equipamento na vizinhança não-imediata:

a) o valor atribuído à educação/educação profissional - explicitado nas falas em relação à importância da educação para inserção social e econômica dos indivíduos; à escola federal, que significa qualidade em termos de infraestrutura e de profissionais; e às possibilidades mais ampliadas que os institutos oferecem a partir de suas ações no ensino, na pesquisa e na extensão. Assim, o fato de haver, na vizinhança não-imediata, indivíduos cujas trajetórias profissionais se concretizem no espaço da escola e que sejam portadores de experiências exitosas, pode exercer influência sobre ela, uma vez que podem ser modelos de comportamentos, valores e hábitos a serem seguidos, configurando-se um possível efeito-vizinhança pelo modelo de socialização coletiva;
b) a rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos – que, ao fazerem seus deslocamentos diários, carregam consigo informações, experiências, valores, comportamentos e estímulos que podem circular no conjunto de pessoas de sua rede de contato seja ela formada por laços sociais fortes ou frágeis. Com isso, há uma circulação de informações sobre o IFFluminense entre os entrevistados e a vizinhança não-imediata, gerando um efeito positivo sobre a capacidade das famílias e dos indivíduos de acessarem oportunidades educacionais, como também as possibilidades de interação entre pessoas de grupos sociais distintos nessas redes de relações sociais constituídas, sejam elas nas duas vizinhanças, como também no interior da instituição. Poder-se-ia falar em uma influência do equipamento educacional no território, segundo o efeito-vizinhança, a partir dos pressupostos do mecanismo instrumental, em função da constituição de redes sociais e do acesso ao recurso institucional por públicos diversos.;
c) equipamento educacional na perspectiva de apropriação pela comunidade – o que foi identificado, nas entrevistas, é que a comunidade, o conjunto de moradores ainda não

se apropriara do equipamento Instituto Federal: falta-lhe conhecimento, identidade e pertencimento. As iniciativas de extensão, como as atividades culturais podem ser oportunidades de aproximação entre a instituição e as duas vizinhanças. Em diversos momentos, ouvimos dos entrevistados relatos sobre a frequência das comunidades, dos moradores do entorno nas atividades culturais do *campus*, o que pode ser positivo como forma de ampliar os espaços de atuação institucional considerando as relações identitárias étnico-sócio-culturais, o que certamente pode fazer emergir o sentimento de pertença por parte da comunidade;

d) infraestrutura da cidade e do bairro - o impacto na infraestrutura foi apontado tanto de forma positiva, como negativa. A primeira avaliação ficou mais na questão da iluminação pública e da presença da vigilância no *campus*, conforme citado anteriormente. Em relação aos impactos negativos, destacam-se a questão da mobilidade urbana, uma vez que o transporte coletivo no município é muito precário, e não há gratuidade para os alunos do ensino médio. Nesse caso, ficou evidenciado o não cumprimento das contrapartidas municipais em relação a assegurar um sistema de transporte de forma a garantir o acesso físico pelos alunos e servidores, comprovando a importância das ações integradoras e intersetoriais nas políticas públicas. Foi notória, também, a perda de qualidade dos deslocamentos intraurbanos, em função do maior fluxo de movimento no entorno do *campus*, sendo que não houve, por parte do município, um planejamento prévio a fim de mitigar tais efeitos negativos.

Pudemos observar, também, a partir da perspectiva analítica desta pesquisa, fundamentada em Harvey (1980), que trata sobre as interações entre os processos sociais e as formas espaciais, o efeito do território sobre o equipamento educacional. A partir das falas de alguns entrevistados, confirma-se que a instituição é permeável às influências externas, principalmente no tocante aos valores, hábitos e comportamentos da sociedade em geral.

> (Adm. 4) Contudo, com esse governo agora, tanto a UFF quanto o IFF, por algumas partes da sociedade, começaram a ser apedrejados por questões ideológicas, principalmente eu que trabalho com gênero. Eu senti muito isso, tanto que, nesse ano, por exemplo, foi uma decisão da Direção de Pesquisa e Extensão que não se fizesse o evento Saber Mulher. Eu não concordo, mas foi decidido por conta que o Saber Mulher discute gênero, mas discute violência contra a mulher também.
> [...] porque essa questão da mudança de valores que estamos vivendo, acho que também estão voltando valores antigos que não eram para serem retornados. As pessoas pensavam certas coisas e não tinham coragem de falar. Por exemplo, teve uma colega aqui que fez uma abordagem com três mães e elas falaram:
> - A opinião do meu filho não está sendo ouvida na escola.

> - Mas qual é a opinião do seu filho? Porque, se ele falar que preto tem que ser preso, morto mesmo, isso não é uma opinião. É esse tipo de opinião? Aí elas refletiram e uma delas disse: "mas tem mesmo que morrer". Eu tenho ficado um pouco assustada com essa questão. Essa polarização toda está entrando para dentro da escola, das famílias.
>
> (Ter. 3) Mas a gente tem consciência, porque pode acontecer, de repente, uma coisa mais séria, como um atentado. A situação é complicada, a gente está aqui, aí pensa se, de repente, uma criança puxa uma arma e começa a dar tiro ali, e temos que ter uma ação muito rápida, a gente tem que estar sempre com isso na mente. Se isso acontecer, eu vou fazer o quê? Vou atirar na criança, vou me jogar em cima dela? Mas, também, deixar a criança matar o outro não pode.

A fala do entrevistado Ter. 3 remete às ameaças de ataque que escolas de diversos estados sofreram em 2019, após o massacre ocorrido em uma escola na cidade paulista de Suzano. Assim também ocorreu no IFF Pádua, que teria sofrido intimidações pelas redes sociais, em abril de 2019.

Há várias evidências nos resultados desta pesquisa que corroboram a posição de Kaztman (2001) sobre como o acesso aos serviços públicos pode resultar em certa interação entre os diferentes grupos sociais, difundindo valores e oportunidades categorizados pelo autor como um positivo efeito-vizinhança. Nesse caso, a escola constitui-se como um dos lugares ideais para esses encontros e trocas (ANDRADE; MENDONÇA, 2010). No entanto, há também informações, na pesquisa, que servem de alerta para o risco de esses espaços se tornarem segmentados, e, nesse caso, eles não deixariam de ser espaços de trocas e convivência, mas sem o contato com o diferente (ANDRADE; JAYME; ALMEIDA, 2009), o que fragiliza as condições para o desenvolvimento individual e coletivo (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

No caso do IFF Pádua do IFFluminense, localizado numa região com histórico de desigualdade, como é a região NOF, ainda se percebem alguns enclausuramentos que impedem a instituição de se apropriar das referências locais e das dinâmicas regionais para pautar a sua práxis. De que forma o Instituto Federal pode fazer diferente? Para responder a essa pergunta, fizemos um exercício de extrapolação, ou seja, buscamos referências nas teses apresentadas no item 1.1.4, que discutiram os Institutos Federais na sua relação com o território, que pudessem, apesar das particularidades de cada pesquisa, serem apropriadas para o objeto desta tese. Assim, embasamo-nos e propomos:

a) promover o aumento da escolarização básica e da formação técnica profissional integral e integrada de jovens e adultos em regiões deprimidas econômica e socialmente (OLIVEIRA, 2017);

b) realizar processos seletivos, vinculando com inversão dos prejuízos educacionais nas regiões de periferia, com estabelecimento de cotas para os alunos das escolas com os piores indicadores (REIS JÚNIOR, 2017);
c) efetuar um diagnóstico territorial da composição da população dos territórios de alcance dos Institutos Federais (SOUZA, 2015a);
d) Fomentar projetos de pesquisa e de extensão, por meio do estabelecimento de uma relação efetiva entre o *campus* e a região da qual faz parte, para, efetivamente, extrapolar os muros e buscar a comunidade local (MENEZES, 2011);
e) difundir as experiências e serviços ofertados pela instituição, e divulgar os trabalhos de extensão e de pesquisa voltados diretamente para beneficiar o crescimento e desenvolvimento do lugar e da região (FIGUEIREDO, 2012).

E ainda acrescentamos:

a) fomentar a interação com o entorno do *campus*, utilizando seus espaços como equipamento público comunitário que acolhe os anseios da comunidade numa perspectiva mais ampla;
b) mapear as políticas públicas, nas diversas instâncias governamentais, voltadas para a região, a fim de diagnóstico para possíveis parcerias;
c) implementar cursos preparatórios em parcerias com a rede pública de ensino, para que alunos do ensino fundamental possam concorrer em condições equânimes às vagas no processo seletivo do Instituto Federal;
d) ampliar os projetos culturais e esportivos com a comunidade, a fim de conhecer o território, em suas dimensões histórica, cultural e econômica;
e) estimular práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais.

Nessa perspectiva, os Institutos Federais podem ter um maior raio de ação. A malha espacial desenhada pela vizinhança não-imediata é um exemplo dos possíveis caminhos e conexões que podem ser pauta da ação institucional. A criação de uma unidade traz a referência do município, mas não se deve restringir ou limitar-se exclusivamente a ele. O espaço de atuação dessas instituições, conferido pela sua natureza pública e pela autonomia garantida em sua condição de autarquia, permite-lhe elos para além do local e, também, com outras políticas

intersetoriais, pois, como toda e qualquer política setorial, precisa estar integrada a outras, fortalecendo-se em sua conformação de política pública.

Para atingir tal objetivo, recorremos a Santos (2008b) quando discorre sobre o paradigma emergente da ciência do século XXI, em que o conhecimento total também será o local, pois será fomentado por temas que, em dado momento, serão adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, como pensar em alternativas para baixar a taxa de mortalidade infantil ou inventar aplicativos para melhorar a mobilidade urbana ou mesmo construir interfaces mais amigáveis dos portais das instituições.

Isso implica assumir um comportamento de combate a todas as formas de discriminação, dando um forte destaque de que os Institutos Federais ou qualquer outra escola pública pertencem à sociedade, grifando que nada é ou será mais importante do que ela e, por isso, a conformação e a constituição dos Institutos Federais como política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *corpus* desta tese propõe refletir sobre a relação entre o equipamento público educacional e o território, em especial, tomando como eixo norteador desse debate, as estruturas de oportunidades educativas. Kaztman (2001) reforça a importância da existência e da qualidade dos vínculos que se estabelecem com as estruturas de oportunidades, os quais geram certos efeitos que não devem ser desconsiderados. Os recursos que os indivíduos, as famílias e a comunidade possuem estão relacionados à estrutura de oportunidades à qual eles têm acesso. Compreender tal conexão é salutar para entender que não basta, apenas, oportunizar o acesso aos bens e serviços públicos, pois se deve, também, reconhecer a existência de confrontos e conflitos que podem emergir do território, pois a forma como esse está organizado socialmente pode facilitar ou não o acesso aos recursos.

Em relação ao equipamento, esta pesquisa tangencia duas questões: de um lado, a política de expansão da Rede Federal, que se consolidou com base no modelo dos Institutos Federais, cuja proposta político-pedagógica, em essência, possui uma identidade com as classes menos favorecidas; e de outro, a expansão, que possibilitou a implantação desse equipamento público em diversos municípios localizados em regiões mais interioranas, que são marcadas por uma desigualdade social que dificulta a chegada dos benefícios de políticas públicas, de forma igualitária, àqueles que precisam.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos do equipamento público educacional no território, com base no conceito de efeito-vizinhança, originário da literatura sobre segregação urbana, que implica a ideia de uma relação de causalidade entre a vizinhança e os contextos sociais dos indivíduos e dos grupos, em diversas questões, como educação, saúde, trabalho, entre outras. A vizinhança, conceitualmente definida como um território, tem sua localização a partir do equipamento educacional IFFluminense, implantado em área urbana

periférica, no município de Santo Antônio de Pádua, localizado na região Noroeste Fluminense, conhecido pela comunidade como IFF Pádua.

Argumentamos que a educação profissional é uma modalidade imersa numa arena de disputa, na qual se tem uma concepção de educação e de formação cidadã, mas, ao mesmo tempo, convicções econômicas que a atravessam. O capítulo 4, nesse sentido, ofereceu base teórica para discutir a relação educação-desenvolvimento, bem como concepções diversas de desenvolvimento. Pode-se afirmar que a base do processo de desenvolvimento econômico sempre foi a educação e, na atualidade, não é diferente. No entanto ambos os conceitos foram ressignificados, ao longo dos tempos, por diversos estudiosos. Dessa forma, *desenvolvimento*, para nós, baseia-se em Coraggio (2016), que o define na perspectiva da reprodução ampliada da vida humana e natural, de forma a atender, da melhor maneira, as necessidades legítimas da sociedade. A riqueza, assim, não é calculada pelo valor de mercado dos bens e dos serviços acumulados, mas por sua utilidade na satisfação de tais necessidades. Nessa perspectiva, a educação profissional recai sobre outras bases: o trabalho como princípio educativo, na medida em que compreende a profissionalização não como mera formação para o mercado, mas vê a necessidade de incorporação de valores ético-políticos e de conteúdo histórico-científico que caracterizam a práxis humana.

Perseguindo nosso objetivo de investigação, apresentamos a ideia de Harvey (1980) de que as relações entre os indivíduos e as organizações são afetadas pelo espaço que os separa, constituindo-se, assim, uma produção social do espaço, que se caracteriza como desigual, mas, também, como gerador de oportunidades, por isso a escolha pelo conceito de *território* como campo de forças e de relações de poder. Nele, o Estado, como um de seus agentes modeladores, ao estabelecer uma dada distribuição de equipamento, pode atuar no sentido de dirimir ou de criar desigualdades. Como o território é hierarquizado, a política pública acaba selecionando quem se beneficia dos investimentos realizados, o que afeta a redistribuição da renda real, porque implica decisões sobre localizações ou relocalizações do equipamento.

Por se tratar de uma política pública na educação profissional, há diversos efeitos possíveis (positivos ou negativos) a se considerar, tendo em vista a própria complexidade estrutural que, historicamente, permeou as políticas educacionais. Procuramos defender que a proximidade territorial com a escola pública promove a interação entre os diferentes grupos sociais, afetando o bem estar das pessoas de forma coletiva e, como tal, fornecendo acesso a outras oportunidades, podendo esses recursos serem transformados em ativos e minimizarem situações de precariedade.

A suposição desta tese apoia-se em duas referências oriundas de estudos sobre segregação. A primeira, advinda dos estudos de Kaztman (2001), em que o autor argumenta que a proximidade territorial e a utilização dos mesmos serviços em espaços, instituições e situações que pressupõem alguma igualdade resultam em certa interação entre os diferentes grupos sociais, gerando oportunidades, definidas pelo autor como um positivo *efecto vecindario*; e a segunda, que as instituições de ensino públicas são os lugares ideais para esses encontros e trocas (ANDRADE; MENDONÇA, 2010).

Para responder à questão central desta tese, a vizinhança foi pensada a partir de duas configurações: imediata, a partir da proximidade com o equipamento; e não-imediata, constituída com base nos deslocamentos cotidianos moradia-trabalho dos agentes escolares, que podem contribuir para o acesso daqueles que não têm a proximidade a seu favor ao recurso.

A vizinhança imediata está localizada na parte da cidade onde estão sendo instalados diversos equipamentos públicos com objetivo de criar uma centralidade na área urbana, para além da sede do município. No entanto, esse movimento não se fez acompanhar por projetos para melhoria urbana, em termos de iluminação pública, pavimentação, mobilidade e saneamento básico.

A análise de dados quantitativos dos questionários aplicados aos moradores da vizinhança imediata do IFF Pádua revela um entorno com composição social homogênea, constituído por uma população empobrecida, com nível de escolaridade baixo e caracterizada por um contexto de atraso e de abandono escolar. Observou-se, ainda, que a maioria dos pesquisados não está estudando e não tem interesse em fazer curso profissionalizante. A proximidade com a escola não representou maior acesso dos moradores aos cursos ofertados pelo Instituto Federal, ao contrário, esse contato ainda é muito incipiente. A maioria conhece a instituição em função de atividades realizadas pelos professores e alunos, em especial, por projetos culturais e esportivos, mas poucos sabem sobre os cursos ofertados. Essa assimetria de informações pode ser explicada pelo fato de que a vida escolar não se apresenta como uma experiência familiar para as camadas populares e, com isso, a escola não ocupa um lugar central nas preocupações desses indivíduos, apesar do prestígio atribuído ao ensino; e pela falta de um trabalho mais incisivo, por parte do IFF Pádua, para se fazer conhecer em seu entorno.

Os aspectos positivos mais indicados pelos moradores, com a chegada do IFF Pádua, foram a oportunidade educacional, o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado pela instituição e a melhora na infraestrutura do bairro, especificamente da iluminação pública e da segurança. Nessa perspectiva, nossos achados confirmam que tais aspectos geraram um efeito-

vizinhança a partir dos pressupostos dos modelos de socialização coletiva e de socialização institucional.

Os dados apurados, nos questionários e nas entrevistas, juntamente aos pressupostos de Kaztman (2001), permitem-nos concluir que o IFF Pádua é um equipamento público cujo perfil institucional contribui para a constituição de redes de indivíduos de composição social heterogênea, com maiores possibilidades de interação entre pessoas de diferentes classes sociais, gerando um efeito-vizinhança, pelo mecanismo instrumental, em função do acesso ao recurso institucional por públicos diversos. Além da composição social da instituição não ser dependente da composição social do bairro, o reconhecimento da instituição atrai públicos diversos, garantindo uma mistura social dos que adentram o *campus*.

Do exame dos conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, com os servidores técnico-administrativos e com os funcionários terceirizados do *campus*, emergiram temas que compuseram quatro categorias analíticas: o valor atribuído à educação/educação profissional; a rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos; o equipamento educacional na perspectiva da apropriação pela comunidade; e a infraestrutura da cidade e do bairro.

Com relação à categoria *valor atribuído à educação/educação profissional*, seu entendimento se associa à chance de o indivíduo obter um bom trabalho e, assim, melhorar sua situação de vida. O fato de haver, sob o desenho da vizinhança não-imediata, indivíduos cujas trajetórias profissionais se concretizam no espaço da escola e que sejam portadores de experiências exitosas pode gerar influência sobre essa vizinhança, uma vez que podem ser modelos de comportamentos, de valores e de hábitos a serem seguidos, o que configura um possível efeito-vizinhança pelo modelo de socialização coletiva.

A dimensão *rede de relações sociais constituídas a partir do fluxo de deslocamento de indivíduos* demonstrou a influência da circulação de informações sobre a vizinhança não-imediata, de forma a despertar o interesse e a ampliar o conhecimento pelo equipamento educacional e pelas oportunidades que dele surgem. Pode-se falar em um efeito-vizinhança do equipamento educacional sobre o território, a partir dos pressupostos do mecanismo instrumental, na perspectiva de benefícios gerados pela integração das redes de relações sociais.

No tocante ao equipamento educacional, na perspectiva de apropriação pela comunidade, identificou-se, nas entrevistas, informação também corroborada pelos moradores do entorno, que a comunidade, o conjunto de moradores, ainda não se apropriou do equipamento IFF Pádua. Falta-lhes conhecimento, identidade e pertencimento. A ideia dos

benefícios líquidos das políticas públicas pode ser percebida nas entrelinhas, quando os pesquisados falam que há mais pontos positivos do que negativos com a chegada do IFF Pádua. No entanto, essa realidade ainda não se traduziu na apropriação da instituição como estrutura de oportunidade.

Na dimensão *infraestrutura da cidade e do bairro*, além dos impactos inerentes à chegada de um equipamento público, conhecidos como efeito-gasto, a pesquisa revela uma especificidade importante decorrente do plano de expansão da Rede Federal, que trata das contrapartidas municipais obrigatórias. No caso específico, a disponibilidade de linhas regulares de transporte urbano ou rural para garantia de acesso físico pelos alunos e servidores ao *campus* não foi cumprida pela Prefeitura. Em relação à mobilidade urbana, o transporte coletivo, no município, é muito precário, e não há gratuidade para os alunos do ensino médio. Em virtude da interdependência entre política educacional e ações complementares, o não incremento das contrapartidas acarretou impacto negativo no deslocamento do público envolvido, bem como sobre as atividades pedagógicas.

Outra questão relativa à infraestrutura foi a melhoria na segurança local, pela presença de vigilantes da instituição, considerando a existência de tráfico e de usuários de droga em seu entorno. Esse contexto pode ser relacionado ao mecanismo de influência do equipamento educacional na redução de exposição dos moradores e dos alunos à violência decorrente do tráfico, destacando o fato de que os estudantes são alvos fáceis de serem aliciados por criminosos e, por isso, podem sofrer traumas físicos, psicológicos e desenvolver uma visão de mundo distorcida (ELLEN; TURNER, 1997).

Dado o cenário nacional de investimentos na expansão da educação profissional e, também, da educação superior, esta pesquisa contribuiu para a agenda acadêmica sobre os equipamentos públicos educacionais e sobre sua localização em cidades interioranas, uma vez que trabalhos sobre o tema ainda são incipientes, principalmente aqueles que analisam a relação de tais equipamentos com o território. O estudo de caso é representativo, considerando que a maioria dos municípios brasileiros se caracteriza por baixa população, e 40% da expansão da Rede Federal foi em cidades com o mesmo perfil populacional. Assim, este estudo permite a reflexão não apenas sobre o IFF Pádua, mas estende-se às pesquisas sobre a implantação de equipamentos de uso coletivo nas periferias das cidades, principalmente, sobre as políticas educacionais que, *per se*, têm contradições históricas envolvendo igualdade de oportunidades e manutenção de desigualdades.

Contribuímos, também, no que diz respeito à forma metodológica de abordar o fenômeno do efeito-vizinhança - em outros espaços e escalas. Geralmente, os estudos desenvolvidos a partir do conceito de efeito-vizinhança concentram-se nas regiões metropolitanas, com técnicas quantitativas, e buscam analisar os impactos do lugar sobre as escolas. No nosso caso, a abordagem foca nos pequenos núcleos urbanos, com pesquisa quanti-quali, considerando a relação dialética entre o equipamento e o território.

Todavia, por se tratar de uma temática relativamente nova e que ainda apresenta problemas metodológicos em relação a saber como ocorre o efeito-vizinhança, somos da mesma opinião de Kaztman (2001), que diz que a experiência acumulada sobre as discussões dos problemas de isolamento social nas grandes cidades pode ser útil para o desenho de medidas preventivas nas cidades de tamanho intermediário.

O efeito-vizinhança apresenta evidências, os dados da pesquisa apontam para indícios, mas é difícil estabelecer a relação de causalidade pois são muitas variáveis presentes no contexto social que precisariam ter seus efeitos controlados em relação aos resultados individuais e familiares.

Nossos achados nos permitem afirmar que a pesquisa atendeu, parcialmente, ao seu objetivo geral, na medida em que pôde verificar que a proximidade territorial com a escola pública promove a interação entre os diferentes grupos sociais. Claro que o trabalho não finaliza a questão: na verdade, ele abre espaço para novas indagações acerca de como essa interação afetou o bem estar das pessoas, de forma coletiva, e se o acesso à estrutura de oportunidades educacionais alterara a renda real dos moradores do entorno e daqueles que adentram a instituição, de forma a minimizarem situações de precariedade.

Concluímos, aqui, a nossa reflexão sobre o objeto desta tese, que acreditamos ser um assunto com potencial para transitar na trama de outras vozes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA BACIA DO RIO PARAÍBA DO SUL (AGEVAP). **Avaliação Ambiental Integrada das bacias dos rios Muriaé, Pomba, Piabanha, Paraibuna e Preto**. Resende, RJ: Agevap, 2013.

ALMEIDA, Ana Luiza de Castro. A construção de sentido sobre "quem somos" e "como somos vistos". *In*: MARCHIORI, Marlene (org.). **Fases da cultura e comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão, 2006. p. 31-44.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Notas sobre as bases teóricas da teoria marxista da dependência. *In*: NEVES, Lafaiete Santos (org.). **Desenvolvimento e Dependência**: atualidade do pensamento de Ruy Marini. Curitiba: CRV, 2012. p. 31-40.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, A. J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (ed.). **A cidade contra a Escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 91-118.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A Geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-90.

ANDRADE, Luciana Teixeira de; MENDONÇA, Jupira Gomes de. Estudo de bairros: construindo uma metodologia qualitativa com suporte quantitativo. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. São Paulo: Anpocs, 2007.

ANDRADE, Luciana Teixeira de; MENDONÇA, Jupira Gomes de. Explorando as consequências da segregação metropolitana em dois contextos socioespaciais. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 169-80, jan./jun. 2010.

ANDRADE, Luciana Teixeira de; JAYME, Juliana Gonzaga; ALMEIDA, Rachel de Castro. Espaços públicos: novas sociabilidades, novos controles. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 131-153, 2009.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas,** Porto Alegre, v. 13, p. 381-402, mai./ago. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARRUDA, Ana Paula Serpa Nogueira de. **Política habitacional e direito à cidade**: a experiência do programa "Morar Feliz" em Campos dos Goytacazes. Tese (Doutorado em

Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014.

BACELAR, Tânia. Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil. *In*: BRANDÃO, C. A.; SIQUEIRA, H. (org.). **Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 39-51.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BARBOSA, Adriana Mota. **Educação, desenvolvimento e migração em cidades médias de Minas Gerais equipadas com Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia**. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IGCC-99YN6R. Acesso em: 14 mar. 2018.

BARBOSA, M. L. de O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 155-174.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Setenta, 1994.

BARREIROS, Mario Antônio Ferreira. **O estudo de impacto de vizinhança (EIV)**: método de avaliação de impactos por matrizes matemáticas. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3146/tde-27092017-102817/pt-br.php. Acesso em: 14 mar. 2018.

BARRO, Robert J.; SALA-I-MARTIN, Xavier. **Economic Growth**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER, G. **Human Capital**: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 2. ed. Nova Iorque: NBER, 1975.

BELUZZO, L. G. de Mello. **Jornal Valor**, 1º Caderno, 16/18 fev. 2001, A. 13.

BERNARDES, Elaine Mendonça. **Desenvolvimento do Vale do Tietê-Paraná**: um enfoque de estoques de capitais. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

BERNSTEIN, Besil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOISIER, Sergio. As fronteiras nos processos de Integração supranacional: a experiência da União Europeia e as lições para a América Latina. *In*: MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL. **Políticas de Desenvolvimento Regional**: desafios e perspectivas à luz das experiências da União Europeia e do Brasil. Brasília: Ministério da Integração Regional, 2007. p. 171-191.

BORGES, Pedro Pereira. **O pensamento político na obra de Celso Furtado**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201109011320310.Pedro_Pereira_Borges.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. p. 15-185.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 159-203.

BRANDÃO, Carlos. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

BRANDÃO, Carlos. Transformar a provisão de bens e serviços públicos e coletivos nos espaços urbanos e regionais do Brasil. **E-metropolis**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 6-14, dez. 2015.

BRANDÃO, Carlos. Cidades médias como provedoras de bens e serviços públicos e coletivos e como construtoras de cidadania e de direitos. *In*: SILVA, William Ribeiro; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Perspectivas da Urbanização**: Reestruturação Urbana e das Cidades. Rio de Janeiro: Consequência, 2017. p. 99-118.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 09 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: SPI/MPOG, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 04 out. 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 nov. 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2005b.

BRASIL. Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2005c.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 out. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de Integração de Instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 dez. 2007c.

BRASIL. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. *In*stitui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 dez. 2007d.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001, de 24 de abril de 2007**. Chamada Pública de Propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 abr. 2007d.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002, de 12 de dezembro de 2007**. Chamada Pública de Proposta para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, [2007e]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007f.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, Institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008c.

BRASIL. **Territórios da Cidadania**. Brasília: MDA, 2008d. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceaz*In*epdf/3638408.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jun. 2010a.

BRASIL. Decreto nº 7.311, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E" Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao Ministério da Educação, e altera o Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 set. 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.312, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre o banco de professor-equivalente de educação básica, técnica e tecnológica, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 set. 2010c.

BRASIL. Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 set. 2010d.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 jul. 2010e.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 31 dez. 2012.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In*: BRUNO, L. (org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 7. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A construção de uma "nova urbanidade". *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 75-83. Disponível em: http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAZELLI, Sibele. Jovens, Escolas e Museus: os efeitos dos diferentes capitais. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 175-216.

CEBRAP. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: bloco qualitativo. São Paulo: Cebrap, 2016.

CENTRO INTERNACIONAL CELSO FURTADO DE POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO. O BNDE nos anos do "milagre brasileiro". *In*: CENTRO INTERNACIONAL CELSO FURTADO DE POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Memórias do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2007. p. 133-158.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; SANTOS, Mariana Milão dos. A Escola na Favela ou a Favela na Escola? *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 277-297.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). Desarrollo urbano y aspectos demográficos en América Latina y el Caribe. *In*: COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama multidimensional del desarrollo urbano en América Latina y el Caribe**. Santiago: Cepal, 2017., p. 11-20. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41974/1/S1700257_es.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Desenvolvimento. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 2, p. 39-62, 2008.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, p. 164-183, 2011.

CLEAVER, Harry. **Leitura política do Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COELHO, Marcio. **Os referenciais teóricos da área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCAR**: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007). 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2326?show=full. Acesso em: 12 mai. 2018.

CORAGGIO, José Luis. **Economia urbana**: la perspectiva popular. Equador: Instituto Quito, 1994.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio

(org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 75-124.

CORAGGIO, José Luis. A perspectiva da economia popular urbana: base para uma nova política socioeconômica na cidade. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (org.). **O futuro das metrópoles**: desigualdades e governabilidade. Rio de Janeiro: Fase, 2000b. p. 553-574.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel da ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

CORAGGIO, José Luis. Una transformación social posible desde el Trabajo Social: la necesidad de un enfoque socioeconómico para las políticas sociales. *In*: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN MOVIMIENTOS SOCIALES, REPRESENTACIÓN POLÍTICA Y TRANSFORMACIONES SOCIALES: DESAFÍOS A LA INVESTIGACIÓN Y A LA INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL, 2002, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, 2002.

CORAGGIO, José Luis. La Economía social y solidaria como estrategia de desarrollo en el contexto de la Integración regional latinoamericana. *In*: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ECONOMÍA SOLIDARIA Y COMERCIO JUSTO, 3., 2008, Montevideo. **Anais** [...], p. 22-24, Montevideo: Fórum Brasileiro de Economia Solidária, 2008. Disponível em: http://www.coraggioeconomia.org/jlc_public_complet.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

CORAGGIO, José Luis. La Economía Social y Solidaria (ESS): Niveles y alcances de acción de sus actores. El papel de las universidades. *In*: PUIG, Carlos (coord.). **Economía Social y Solidaria**: conceptos, prácticas y políticas públicas. Espanha: Universidad del País Basco, 2016. p. 15-40.

CORAGGIO, José Luis. ¿ Qué hacer desde la economía popular ante la situación actual? **Revista Idelcoop**, Buenos Aires, n. 224, p. 13-26, mar. 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 15-48.

CRUZ, José Luis Vianna da. **Projetos nacionais, elites locais e regionalismo**: desenvolvimento e dinâmica territorial no Norte Fluminense. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – UFRJ/IPPUR, Rio de Janeiro, 2003.

CRUZ, José Luis Vianna da. Região e desenvolvimento: a escala micro-regional. **Série UCAM-Região: UCAM-Campos**, Campos dos Goytacazes, ano 2, n. 4, abr. 2005.

CRUZ, José Luis Vianna da. Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminenses frente aos grandes projetos estratégicos. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 9, n. 1/3, jan./dez. 2007.

DOWBOR, L. Educação, tecnologia e desenvolvimento. *In*: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no mundo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 17-40.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. São Paulo: Vozes, 1998.

ELLEN, *In*grid Gould; TURNER, Margery Austin. Does Neighborhood Matter? **Housing Policy Debate**, Fannie Mae Foundation, v. 8, n. 4, 1997.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAVERI, Dinorá Baldo de; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, Ipea, n. 50, p. 125-147, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002a.

FERREIRA, Sérgio Guimarães; MORAES, Ricardo Montes de. **Desempenho educacional no Brasil**: o que nos diz a Pnad-2001. Brasília: BNDES, 2002b. (*In*forme-se, BNDES).

FIGUEIREDO, Severina Gadelha. **Quixadá e a Implantação do IFCE**: contribuições socioeconômicas, culturais e educacionais na perspectiva da comunidade.149 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104430. Acesso em: 14 mar. 2018.

FIRJAN. **Decisão Rio 2014-2016**. Rio de Janeiro: Firjan, 2014. Disponível em: http://www.firjan.com.br/publicacoes-1/publicacoes-de-economia/decisao-rio.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

FLORES, C. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. *In*: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Nepo/UNICAMP, 2006.

FLORES, C. Segregação Residencial e Resultados Educacionais na Cidade de Santiago do Chile. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Rubens (org.). **A Cidade Contra a Escola?** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, 2008. p. 145-179.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 7-25, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 2, p. 39-62, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

FURTADO, Celso. **O desenvolvimento econômico**: um mito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Celso. **Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURTADO, Celso. **Em busca de um novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Celso. **O pensamento de Celso Furtado e o Nordeste hoje**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALSTER, George Charles. The Mechanism(s) of Neighborhood Effects: Theory, Evidence, and Policy Implications. *In*: HAM, Maarter Van; MANLEY, David; BAILEY, Nick; SIMPSON, Ludi; MACLENNAN, Duncan (org.). **Neighbourhood Effects Research**: New Perspectives. Dordrecht: Springer, 2012. p. 23-56.

GALSTER, George Charles; KILLEN, Sean P. The Geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and concepctual framework. **Housing Policy Debate**, v. 6, n. 1, p. 7-43, 1995.

GOTTDIENER, Mark. Paradigmas flutuantes: o debate sobre a teoria do espaço. *In*: GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. p. 115-158.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties: a network theory revisited. *In*: COLLINS, Randall. **Sociological Theory**. San Franciso: Princeton University Press, 1983. p. 2001-2233. (série Jossey-Bass).

GUNTER, H. **Como elaborar um questionário** Brasília, DF: UnB, 2003. (série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1). Disponível em: http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018.

HADDAD DESTACA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BOM DIA MINISTRO. Programa Bom dia Ministro. Brasília: Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), set. 2011. [Sonora: 44'15"]. Disponível em: http://redecomunicadores.mec.gov.br/entrevistas-audio/662-haddad-destaca-expansao-do-ens*In*o-superior-no-bom-dia-ministro?path. Acesso em: 02 ago. 2016.

HAESBAERT, Rogério. Escalas espaço-temporais: uma introdução. **Boletim Fluminense de Geografia**, Niterói, AGB (Seção Local), ano 1, v. 1, n. 1, p. 31-51, 1993.

HAESBAERT, Rogério. Território e Identidade: raízes do gauchismo e da nordestinidade. *In*: HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede "gaúcha" no Nordeste. Niterói: Editora da UFF, 1997. p. 31-90.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 165-206.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: Editora da UFF, 2002.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2005. p. 6.774-6.792.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, ano IX, n. 17, p. 19-45, 2007.

HAESBAERT, Rogério. De espaço e território, estrutura e processo. **Economía, Sociedad y Territorio,** México, v. 13, n. 43, p. 805-815, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. *In*.: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 95-120.

HARVEY, D. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980. p. 1-102.

HARVEY, D. A transformação política-econômica do capitalismo do final do século XX. *In*: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 115-184.

HARVEY, D. A experiência do espaço e do tempo. *In*: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 185-218.

HARVEY, D. Os espaços de utopia. *In*: HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 181-238.

HARVEY, D. A teoria marxista do Estado. *In*: HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 73-92.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 126-152, 2015.

HELIODORA, C. M. **O processo de "implantação" e funcionamento do Conselho Territorial do Noroeste Fluminense – CTNF**: agentes, atos e representações. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**: 1930-1970. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar, 2009**. Brasília: MEC, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar, 2012 a 2019**. Brasília: MEC.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior, 2003**. Brasília: MEC, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior, 2014**. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99700.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Resultado do Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **PRONATEC**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão, 1990, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Participação no mercado de trabalho e violência doméstica contra as mulheres no Brasil.** Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, Texto para Discussão, 2001, 2019.

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. *In*: LYNN, L. E., MCGEARY, M. G. H. (org.). **Inner-City Poverty *In* the United States**. Washington, D.C.: National Academy Press, 1990. p. 111-186.

JONES, Charles Irving. **Introdução à Teoria do Crescimento Econômico**. Tradução de Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 1-102.

KAZTMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la Cepal**, Santiago de Chile, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.

KAZTMAN, Rubén. El vecindario también importa. *In*: KAZTMAN, R. (coord.). **Activos y estructuras de oportunidades**: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay, LC/MVD/R.180. Montevideo: Oficina de la Cepal, 1999a. p. 263-300.

KAZTMAN, Rubén. Vulnerabilidad, activos y recursos de los hogares: uma exploracion de indicadores. *In*: KAZTMAN, R. (coord.). **Activos y estructuras de oportunidades**: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay, LC/MVD/R.180. Montevideo: Oficina de la Cepal, 1999b. p. 165-262.

KAZTMAN, Rubén. La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana. *In*: REUNIÓN DE EXPERTOS EN POBREZA URBANA, Santiago de Chile, 2003. **Anais** [...]. Santiago de Chile: Cepal, 2003.

KAZTMAN, Rubén. Territorio y cohesión social en las grandes ciudades de América Latin*a*. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: Anpocs, 2012.Disponível em: http://www.anpocs.com/*In*dex.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/sp/sp01/8327-territorio-y-cohesion-social-en-las-grandes-ciudades-de-america-lat*In*a/file. Acesso em: 20 dez. 2019.

KAZTMAN, Rubén; FILGUEIRA, Fernando. **Las normas como bien público y como bien privado**: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006. (série Documento de Trabajo del Ipes – Colección Aportes Conceptuales).

KAZTMAN, Rubén; RETAMOSO, Alejandro. Efectos de la segregación urbana sobre la educación. **Revista de la Cepal**, Santiago de Chile, n. 91, abr. 2007.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LAGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da Geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc**., v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 2010.

LAGO, Luciana Corrêa do. Repensando a "periferia" metropolitana à luz da mobilidade casa-trabalho. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. São Paulo: Anpocs, 2007.

LANGONI, C. G. **Papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: FGV/EPGE, 1972. (Ensaios Econômicos EPGE, 4). Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/980/000074247.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2018.

LATOUCHE, S. **A ocidentalização do mundo**: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Tradução de Celso Mauro Paciornik. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEFEVBRE, Henri. **The Production of Space**. Tradução de Nicholson-Smith. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LEFEVBRE, Henri. **Espaço e política**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos. *In*: MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARAFON, Glaucio José; RIBEIRO, Miguel Angelo. **Revisitando o território Fluminense IV**. Rio de Janeiro: Gramma, 2012.

MARINHO, Isis. Processo de regionalização do Noroeste Fluminense. **Rev. Tamoios**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 2, p. 78-93, jul./dez. 2017.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. **Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento local e regional**: o Instituto Federal de Educação Baiano, *campus* Catu. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Salvador, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MEYER, Raúl González. De la economia a la sócio-economía. *In*: MEYER, Raúl González; HOWARD, Richards. (org.). **Hacia otras economias**: critica al paradigma dominante. Santiago: Concha Y Toro, 2012. Disponível em: http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/*In*dex/assoc/HASH0132.dir/Hacia%20otras%20economias.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 07 mai. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. Brasília: Mec, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 116, de 31 de março de 2008. Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 31 dez. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autorização de funcionamento da unidade do CEFET-MG e atualiza relação de câmpus Integrantes da estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 22 jan. 2015a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Nota Técnica nº 124, de 10 de março de 2015**. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quadriênio 2011-2014. Brasília, DF: MEC, 2015b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que Integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 maio 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINCER, J. Human capital and growth. **National Bureau of Economic Research**, 1981.

MOREIRA, Antônio Cláudio M. L. Megaprojetos e ambiente urbano: parâmetros para elaboração do relatório de impacto de vizinhança. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, São Paulo, n. 7, p. 109-120, set. 1999. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/moreira5-megaprojetos.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

MUNIZ, Sérgio T. Dependência, Industrialização e Desenvolvimento na América Latina: uma comparação entre as ideias de Ruy Mauro Marini e de Raúl Prebisch. *In*: NEVES, Lafaiete

Santos (org.). **Desenvolvimento e dependência**: atualidade do pensamento de Ruy Marini. Curitiba: CRV, 2012. p. 63-85.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, modelo e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

NETO, Romeu Silva; SILVESTRE, Bruno dos Santos. Inovação tecnológica como agente de redução de impactos ambientais da Indústria de rochas ornamentais no estado do Rio de Janeiro. **Ambiente Construído**, v. 13, n. 3, p. 235-252, jul./set. 2013.

NETO, Romeu Silva; ROCHA, Maria das Dores. Avaliação dos impactos dos grandes projetos de investimentos na dinâmica do emprego formal no estado do Rio de Janeiro. **Espaço e Economia**, ano III, n. 5, 2014.

NEVES, Delma Pessanha. Os dados quantitativos e os impoderáveis da vida social. **Raízes**, Campina Grande, ano XVII, n. 17, p. 64-78, jun. 98.

NEVES, R. S. **Avaliação da interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. Fortaleza: CAEN-UFC, 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**: clientelismo, corporativismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

OLIVEIRA, Edimilson Antônio de. **Políticas de educação profissional e desenvolvimento regiona**l: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Região Integrada de desenvolvimento econômico do Distrito Federal e entorno – RIDE-DF. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/23959. Acesso em: 14 mar. 2018.

OLIVEIRA, Eduardo Cândido de. **Avaliação do impacto de instalação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia nos municípios brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: ouvir, ver, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 17-35, 1998.

ORTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In*: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PEITER, C. C.; CARRISSO, R. C. C.; PIRES, D. C. B. O Arranjo Produtivo Local de Santo Antônio de Pádua (RJ). *In*: FERNADES, F. R. C.; ENRIQUEZ, M. A. R. S.; ALAMINO, R.

C. J. **Recursos minerais & sustentabilidade territorial**. Rio de Janeiro: Cetem/MCTI, 2011. p. 177-198.

PEIXOTO, José Pereira; SILVA, Cleverson Ramom Carvalho. Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 71-85, set./dez. 2014.

PIQUET, Rosélia. **Indústria e território no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Tradução de Fanny Wrobel. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

POLANYI, Karl. **A subsistência do homem e ensaios correlatos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepções e desafios no IFRS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 jan. 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. p. 11-60, p.143-158.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 13-32.

RAMA, German W. Estilos Educacionais. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al*. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983. p. 46-83.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 9-10, p. 1-13, jan./dez. 2004.

REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. **Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015)**: o caso dos Institutos Federais. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/24066?mode=full. Acesso em: 14 mar. 2018.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos: desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar; KAZTMAN, Rubens. (org.). **A Cidade Contra a Escola?** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capita, Faperj, 2008. p. 245-279.

RIBEIRO, L. C. de Q. Segregação residencial e políticas públicas: análise do espaço social da cidade na gestão do território. **Revista Cidades, Comunidades e Territórios**, Lisboa, n. 6, p. 33-50, jun. 2003.

RIBEIRO, L. C. de Q. Segregação Residencial e Segmentação Social: o "efeito vizinhança" na reprodução da pobreza nas Metrópoles Brasileiras. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 11., 2005. Salvador. **Anais** [...]. São Paulo: Anpur, 2005. Disponível em: http://anpur.org.br/project/anais-do-xi-ena/. Acesso em: 28 mar. 2020.

RIBEIRO, L. C. de Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221-233, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letras Capital, 2008.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, Mariane C. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 4, n. 8, p. 351-378, 2009.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, Mariane C. A Metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 33-60.

RIBEIRO, L. C. Q; LAGO, L. C. **Reestruturação nas grandes cidades brasileiras**: o modelo centro/periferia em questão. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Disponível em: www.ippur.ufrj.br/observatorio/download/reestruturacao_cidades.pdf. Acesso em: 19 jul. 2017.

RIBEIRO, L. C. Q; KOSLINSKI, Mariane Campelo; ZUCCARELLI, Carolina; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educ. Soc**., Campinas, v. 37, n. 134, p. 171-193, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Educação, estrutura social e segmentação residencial no território metropolitano**: análise das desigualdades de renda do trabalho em regiões Metropolitanas do Brasil. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/42/teses/789782.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades urbanas e desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 198-230, maio/ago. 2016.

RIBEIRO, Miguel Angelo. Estado do Rio de Janeiro: das capitanias hereditárias a uma nova divisão regional. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 249-279, 2017.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração-UFSC, 2012. 128 p.

RUBIN, Gleisson. Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para o projeto de desenvolvimento nacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 99-106.

SACK, Robert D. Human territoriality: a theory. **Annals of the Association of American Geographers**, Washington, v. 73, n. 1, p. 55-74, mar. 1983.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o Mercado de Trabalho e a Escola: os jovens no Rio de Janeiro. *In*: RIBEIRO, L.C.Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 91-120.

SAMPSON, R. J. **Great American city**: Chicago and the enduring neighborhood effect. Chicago: University of Chicago, 2012.

SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J. D.; GANNON-ROWLEY, T. Assessing "Neighborhood Effects": Social Process and New Directions in Research. **Annu. Rev. Sociol.**, Florida, n. 28, p. 443-478, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Epistemologia da pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1987. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vuf*In*d/Record/CAMP_fadf9f0f8b3083251e053705b8b90701. Acesso em: 20 maio 2018.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito-vizinhança. *In*: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANNA, M. J. G. (org.). **Cidade**: olhares e trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-191.

SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A. R. Espaço urbano e desigualdade social: efeito-vizinhança e oportunidades educacionais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Lei nº 3.922, de 07 de novembro de 2018**. Aprova o Plano Diretor de Santo Antônio de Pádua-RJ. Santo Antônio de Pádua: Prefeitura Municipal, [2018]. Disponível em: http://santoantoniodepadua.rj.gov.br/transparencia/download.php?param=13637. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura de Sousa Santos: os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 187-234.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O paradigma emergente. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 59-92.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 113-124.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. O espaço: sistemas de objetos, sistemas de ação. *In*: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006a. p. 38-56.

SANTOS, Milton. Horizontalidades e verticalidades. *In*.: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006b. p. 190-195.

SANTOS, Milton. Da diversificação da natureza à divisão territorial. *In*.: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006c. p. 84-92.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009a.

SANTOS, Milton. **Por uma economia política da cidade**: o caso de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009b.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. *In*.: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 69-90.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Rubén. **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letras Capital, 2008. p. 180-222.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval *et al*. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 1989. Disponível em: https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. Tradução de Marta Marques e Marcelo Barreto. **GEOUSP – espaço e tempo**, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012.

SCHWARTZMAN, S. **Redução da desigualdade, da pobreza, e os programas de transferência de renda**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/2006_desig.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

SCHULTZ, T. **Capital Human**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Arthur Rezende da. **Dados do IFF Pádua**. Destinatário: Carla Nogueira Patrão Aquino. Santo Antônio de Pádua, 15 nov. 2018. [mensagem pessoal]. 1 *e-mail*.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões / organização. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Edvaldo Pereira da. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de Integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Rio dos Sinos, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNIS*IN*OS/5978. Acesso em: 14 mar. 2018.

SIQUEIRA, Fábio Gustavo Viana. **Noroeste Fluminense**: arranjos regionais e perspectivas de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2015.

SMALL, L. M. **Villa Victoria**: the transformation of social capital in a Boston Barrio. Chicago: University of Chicago, 2004.

SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 23-45, 2001.

SMIDERLE, Carlos Gustavo Sarmet Moreira. **UENF e CAMPOS, encontro de dois mundos**: uma etnografia da interação entre a coletividade da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a sociedade de Campos dos Goytacazes, 2002-2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2004. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/P_SOCIAIS_4856_1191439704.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

SOBARZO, Oscar. Produção do espaço público: da dominação à apropriação. **Geousp – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

SOBRE OS CURSOS DO *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. **Instituto Federal Fluminense**, 2018. Disponível em: http://portal1.iff.edu.br/nossos-*campi*/santo-antonio-de-padua/cursos/tecnico-*In*tegrado/curso-medio-*In*tegrado-ao-tecnico-1. Acesso em: 28 out. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

SOJA, Edward W. A dialética socioespacial. *In*: SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 97-116.

SOJA, Edward W. The city and spatial justice. Tradução de Sophie Didier e Frédéric Dufaux. **Spatial Justice**, n. 1, set. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, dez. 2006a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 16 abr. 2013.

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial**: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do Semiárido da Bahia, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015a. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305011. Acesso em: 14 mar. 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do desenvolvimento urbano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. A dimensão espacial dos processos participativos, essa esquecida. *In*: SOUZA, Marcelo Lopes de. **A prisão e a ágora**: reflexões das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b. p. 314-363.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R.L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 77-116.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015b. p. 53-68.

SPOSITO, Maria Encarnação B. (org.). **Cidades médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SUÁREZ, A. L.; GROISMAN, F. Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina. *In*: RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R. (org.). **A Cidade Contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 33-58.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE/RJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro**: Santo Antônio de Pádua. Rio de Janeiro: TCE/RJ, 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE/RJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro**: Santo Antônio de Pádua. Rio de Janeiro: TCE/RJ, 2018.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

TOFFLER, Alvim. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.

TOMASSINI, Luciano. El giro cultural de nuestro tempo. *In*: KLIKSBERG, Bernardo; TOMASSINI, Luciano. **Capital social y cultura**: claves estratégicas para el desarrollo. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TORRES, H. G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P.; BITAR, S. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados,** v. 17, n. 47, p. 13-42, jan. 2003.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Relatório de Auditoria**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: TCU, 2012. Disponível em: http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?*InlIn*e=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97. Acesso em: 11 ago. 2019.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. cap. 9.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana**: um estudo de antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

VETTER, D. M.; MASSENA, R. M. R.; RODRIGUES, E. F. Espaço, valor da terra e equidade dos investimentos em infraestrutura do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 41, n. 1/2, p. 32-71, 1979.

VETTER, D. M.; MASSENA, R. M. R. Quem se apropria dos benefícios líquidos dos *In*vestimentos do Estado em infra-estrutura? Uma teoria de causação circular. *In*: SILVA, L. A. Machado da (org.). **Solo Urbano**: tópicos sobre o uso da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 49-77.

VETTER, D. M.; PINTO, D. M. A.; FREDRICH, O. B. L.; MASSENA, R. M. R. A proposição dos benefícios das ações do Estado em áreas urbanas: seus determinantes e análise através de ecologia fatorial. **Revista Brasileira de Geografia,** Rio de Janeiro, ano 43, n. 4, p. 457-476, 1981.

VIEIRA, Liszt. Direito, Cidadania e Democracia. *In*: VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 38-42.

WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al*. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983. p. 17-45.

WILSON, William Julius. **The truly disadvantaged**: the inner city, the underclass, and public policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

ZUCCARELLI, C.; CID, G. Oportunidades Educacionais e Escolhas Familiares. *In*: RIBEIRO, L. C. Q. *et al*. (org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 249-276.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOTOS DA VIZINHANÇA IMEDIATA

Figura 17. Foto da Avenida João Jasbick no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 18. Rua Wagner Brigadeiro no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 19. Foto da Rua Tobias Homem da Costa (rua da Linha) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 20. Foto da Rua Tobias Homem da Costa (rua da Linha) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 21. Foto da Rua João Gerônimo no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 22. Foto da Travessa João Gerônimo no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 23. Foto da Rua Henrique Pires da Luz no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 24. Foto da Rua Francisco Brito Cabreira no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 25. Foto da Rua Luis Jacinto Muniz no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 26. Foto da Rua José Oliveira Pavan (rua da entrada do campus Santo Antônio de Pádua, trecho em frente ao *campus*) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 27. Foto da Rua José Oliveira Pavan (rua da entrada do *campus* Santo Antônio de Pádua trecho após o *campus*) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 28. Foto da Rua Vicente Belotti (rua atrás do *campus* Santo Antônio de Pádua, trecho ainda não asfaltado) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 29. Foto da Rua Vicente Belotti (rua atrás do *campus* Santo Antônio de Pádua, trecho asfaltado no período da pesquisa de campo) no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 30. Foto da Rua João Evangelista Figueira no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 31. Foto da Rua José Velasco no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 32. Foto da Rua Manoel Rodrigues no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 33. Foto da Rua Amélia Ferreira de Jesus no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

Figura 34. Foto da Rua Expedicionário Francisco Borges da Silva no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Próprio autor.

APÊNDICE B – INFORMAÇÕES SOBRE FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS

Diretoria Administrativa - Informações dos funcionários terceirizados
1. Responsável pela informação: Glaucio Lomba Soldati
2. Cargo ou função: Tec. secretariado
3. Número de funcionários terceirizados do *campus* (incluindo limpeza e conservação, motorista e vigilante, não precisa incluir da Unidade de Cordeiro): 27.
4. Dados sobre os terceirizados: **4.1** Nº de terceirizados por sexo: a) Feminino: 12 b) Masculino: 15 **4.2** Nº de terceirizados por faixa etária: a) 18 a 25 anos: 0 b) 26 a 33 anos: 5 c) 34 a 41 anos: 12 d) Acima de 41 anos: 10. **4.3** Nº de terceirizados por estado civil: a) Solteira(o): 6 b) Casada(o) ou união estável ou companheira(o): 20 c) Separada(o)/divorciada(o): 1 d) Viúva(o): 0. **4.4** Nº de terceirizados por escolaridade: a) Analfabeto: 0 b) Fundamental incompleto: 6 c) Fundamental completo: 2 d) Médio incompleto: 2 e) Médio completo: 15__ f) Superior incompleto: 1 g) Superior completo: 1. **4.5** Nº de tercerizados por tempo de trabalho no *campus*: a) Menos de um ano: 1 b) De um a dois anos: 2 c) De dois a quatro anos: 2 d) Mais de quatro anos: 22. **4.6** Local de Moradia: especificar apenas bairro e cidade (se possível, especificar conforme exemplo (se não tiver bairro, favor colocar o nome da rua): Funcionário 1 - Dezessete, Sto. A. de Pádua Funcionário 2 - Carvalho, Sto. A. de Pádua Funcionário 3 - Aeroporto, Sto. A. de Pádua Funcionário 4 - Cidade Nova, Sto. A. de Pádua Funcionário 5 - Cidade Nova, Sto. A. de Pádua Funcionário 6 - Farol, Sto. A. de Pádua Funcionário 7 - Cidade Nova, Sto. A. de Pádua Funcionário 8 - Dezessete, Sto. A. de Pádua Funcionário 9 - Salgueiro, Sto. A. de Pádua Funcionário 10 - Dezessete, Sto. A. de Pádua Funcionário 11- Cidade Nova, Sto. A. de Pádua Funcionário 12 - Caloi, Miracema Funcionário 13 - Dezessete, Sto. A. de Pádua Funcionário 14 - Dist. Monte Alegre, Sto. A. de Pádua Funcionário 15 - Carvalho, Sto. A. de Pádua Funcionário 16 - Beira Rio, Sto. A. de Pádua Funcionário 17 - Vista Alegre, Miracema Funcionário 18 - Parque das Águas, Sto. A. de Pádua Funcionário 19 - Parque das Águas, Sto. A. de Pádua Funcionário 20 - Farol, Sto. A. de Pádua Funcionário 21 - Centro, Sto. A. de Pádua Funcionário 22 - Beira Rio, Sto. A. de Pádua Funcionário 23 - Zona Rual, São José de Ubá Funcionário 24 - Cidade Nova, Sto. A. de Pádua Funcionário 25 - Centro, Sto. A. de Pádua Funcionário 26 - Av. Souza, Sto. A. de Pádua Funcionário 27 - Salgueiro, Sto. A. de Pádua.

APÊNDICE C – INFORMAÇÕES SOBRE DOCENTES

Coordenação de Gestão de Pessoas – informações sobre docente do *campus*

1. Responsável pela informação: Silzianni Sentineli Silva

2. Cargo ou função: Assistente em Administração/Coordenadora de Desenvolvimento de Pessoas

3. Número de docentes do *campus* (não precisa incluir da Unidade de Cordeiro): 29

4. Dados sobre os servidores docentes:

4.1 Nº de docentes por sexo:

a) Feminino: 10 b) Masculino: 19

4.2 Nº de docentes por faixa etária:

a) 18 a 25 anos: 01 b) 26 a 33 anos: 10

c) 34 a 41 anos: 15 d) Acima de 41 anos: 03.

4.3 Nº de docentes por estado civil:

a) Solteira(o): 8 b) Casada(o) ou união estável ou companheira(o): 20

c) Separada(o)/divorciada(o): 1 d) Viúva(o): 0.

4.4 Nº de docentes por escolaridade:

a) Analfabeto: 0 b) Fundamental incompleto: 0 c) Fundamental completo: 0

d) Médio incompleto: 0 e) Médio completo: 0 __ f) Superior incompleto: 0

g) Superior completo: 2 h) Especialização: 5 i) Mestrado: 18

j) Doutorado: 4

4.5 Nº de docentes por tempo de trabalho no *campus*:

a) Menos de um ano: 5 b) De um a dois anos: 2

c) De dois a quatro anos: 12 d) Mais de quatro anos: 10.

4.6 Local de Moradia - especificar apenas bairro e cidade (se possível, especificar conforme exemplo (se não tiver bairro, favor colocar o nome da rua).

Docente 1 - Madureira/Rio de Janeiro/RJ
Docente 2 - Vila dos Coroados/São Fidélis/RJ
Docente 3 - Presidente Costa e Silva/Itaperuna/RJ
Docente 4 - Parque Turf Club/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 5 - Centro/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 6 - Esteves/Leopoldina/MG
Docente 7 - Aribiri/Vila Velha/ES
Docente 8 - Jockey Club/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 9 - Monte Líbano/Santo Antônio de Pádua/RJ
Docente 10 - Vila São João/São João de Meriti/RJ
Docente 11 - Parque Corrientes/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 12 - Centro/Santo Antônio de Pádua/RJ
Docente 13 - Fátima/Niterói/RJ
Docente 14 - Centro/Aperibé/RJ
Docente 15 - Parque Califórnia/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 16 - São Lourenço/Niterói/RJ
Docente 17 - Seminário/Leopoldina/MG
Docente 18 - Parque Tamandaré/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 19 - Jardim Boa Vista/Leopoldina/MG
Docente 20 - Simeria/Petrópolis/MG
Docente 21 - Cidade Nova/Itaperuna/RJ
Docente 22 - Barão de Macaúbas/São Fidélis/RJ
Docente 23 - Barra da Tijuca/Rio de Janeiro/RJ
Docente 24 - Vinhosa/Itaperuna/RJ
Docente 25 - São Luiz/Santo Antônio de Pádua/RJ
Docente 26 - Parque Visconde de Ururaí/Campos dos Goytacazes/RJ
Docente 27 - Exposição/Castelo/ES
Docente 28 - Floresta/Cambuci/RJ
Docente 29 - Arsenal/São Gonçalo/RJ

APÊNDICE D – INFORMAÇÕES SOBRE TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Coordenação de Gestão de Pessoas – informações sobre técnico-administrativo do *campus*

1. Responsável pela informação: Silzianni Sentineli Silva

2. Cargo ou função: Assistente em Administração/Coordenadora de Desenvolvimento de Pessoas

3. Número de técnico-administrativo do *campus* (não precisa incluir da Unidade de Cordeiro): 27

4. Dados sobre os servidores técnico-administrativo:

4.1 Nº de técnico-administrativo por sexo:

a) Feminino: 13 b) Masculino: 14

4.2 Nº de técnico-administrativo por faixa etária:

a) 18 a 25 anos: 04 b) 26 a 33 anos: 09

c) 34 a 41 anos: 09 d) Acima de 41 anos: 05.

4.3 Nº de técnico-administrativo por estado civil:

a) Solteira(o): 12 b) Casada(o) ou união estável ou companheira(o): 13

c) Separada(o)/divorciada(o): 02 d) Viúva(o): 0.

4.4 Nº de técnico-administrativo por escolaridade:

a) Analfabeto: 0 b) Fundamental incompleto: 0 c) Fundamental completo: 0

d) Médio incompleto: 0 e) Médio completo: 5 __ f) Superior incompleto: 0

g) Superior completo: 4 h) Especialização: 13 i) Mestrado: 5

j) Doutorado: 0

4.5 Nº de técnico-administrativo por tempo de trabalho no *campus*:

a) Menos de um ano: 2 b) De um a dois anos: 1

c) De dois a quatro anos: 6 d) Mais de quatro anos: 18.

4.6 Local de Moradia - especificar apenas bairro e cidade (se possível, especificar conforme exemplo (se não tiver bairro, favor colocar o nome da rua).

Servidor Técnico-administraivo 1 - Vila Rica/Governador Valadares/MG
Servidor Técnico-administraivo 2 - Boa Vista/Miracema/RJ
Servidor Técnico-administraivo 3 - Ilha do Governador/Rio de Janeiro/RJ
Servidor Técnico-administraivo 4 – Bom Pastor/Itaperuna/RJ
Servidor Técnico-administraivo 5 – Centro/São José do Calçado/ES
Servidor Técnico-administraivo 6 –Parque Tamandaré/Campos dos Goytacazes/RJ
Servidor Técnico-administraivo 7 – São Sebastião/Bom Jesus do Norte/ES
Servidor Técnico-administraivo 8 – Floresta/Juiz de Fora/MG
Servidor Técnico-administraivo 9 – Lia Márcia/Bom Jesus do Itabapoana/RJ
Servidor Técnico-administraivo 10 – Jardim Guanabara/Rio de Janeiro/RJ
Servidor Técnico-administraivo 11 – Hospital/Miracema/RJ
Servidor Técnico-administraivo 12 – Lia Márcia/Bom Jesus do Itabapoana/RJ
Servidor Técnico-administraivo 13 - São Joaquim/Cardoso Moreira/RJ
Servidor Técnico-administraivo 14 – Mirante/Santo Antônio de Pádua/RJ
Servidor Técnico-administraivo 15 – Centro/Miracema/RJ
Servidor Técnico-administraivo 16 – Sítio São Domingos/São José do Calçado/ES
Servidor Técnico-administraivo 17 – Parque das Águas/Santo Antônio de Pádua/RJ
Servidor Técnico-administraivo 18 – Roberto Silveira/Itaperuna/RJ
Servidor Técnico-administraivo 19 – Centro/São Fidélis/RJ
Servidor Técnico-administraivo 20 – Cehab/Itaperuna/RJ
Servidor Técnico-administraivo 21 - Lia Márcia/Bom Jesus do Itabapoana/RJ
Servidor Técnico-administraivo 22 – Boa Vista/Miracema/RJ
Servidor Técnico-administraivo 23 – Quarto Depósito/Santos Dumont/MG
Servidor Técnico-administraivo 24 – Santa Afra/Santo Antônio de Pádua/RJ
Servidor Técnico-administraivo 25 – Centro/Miracema/RJ
Servidor Técnico-administraivo 26 – Alto Amarelo/Cachoeiro de Itapemirim/ES
Servidor Técnico-administraivo 27 - Jardim Beverly/Miracema/RJ.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

Pesquisa de Campo – Vizinhança Imediata

Instrumento de coleta de dados sobre o impacto do equipamento educacional IFF para os moradores do entorno.

Apresentação

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós Graduação em Planejamento Urbano e Gestão das Cidades da Universidade Candido Mendes de Campos. Atualmente, estou realizando a pesquisa de tese que tem por objetivo analisar o impacto da implantação do *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense na vizinhança.

Assim, venho convidá-lo(la) a participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará respondendo a um questionário que contém algumas perguntas sobre os moradores da residência e se houve mudanças com a chegada da escola.

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são sigilosas, de forma que o Sr.(a) não possa ser identificado(a).

Desde já agradeço a atenção e conto com sua colaboração.

Questionário Nº _____ Data da aplicação: ____/____/2019

Nome do Entrevistado (opcional): _____

1. Rua: _____Nº _____

Inicialmente, gostaria de saber o seu conhecimento sobre o IFF

2. O Sr.(a) ou algum morador desta residência já visitou o IFF?

( ) Sim. Por qual motivo? _____
( ) Não. O senhor gostaria de ter sido convidado a visitar o IFF? ( ) Sim ( ) Não

3. O Sr.(a) sabe quais os cursos são ofertados no IFF?
( ) Sim, sei todos os cursos.
( ) Sim, sei sobre alguns.
( ) Não, mas já ouvi falar.
( ) Não, nunca ouvi falar.

4. O Sr.(a) conhece algum projeto ou atividade realizado pelos professores e/ou alunos do IFF?

( ) Sim. Qual (is)? _____
( ) Não.

5. O Sr.(a) sabe aonde é realizado este projeto ou atividade? ***(Responda apenas se você respondeu sim à pergunta anterior)***
( ) Sim. Local onde ocorre: _____
( ) Não.

6. Em sua opinião, quem foi o responsável pela implantação desta escola em Pádua?

( ) Prefeitura
( ) Governo Estadual
( ) Governo Federal
( ) Outros _____

Agora eu gostaria de saber sua opinião sobre o impacto da vinda do IFF

7. Avaliando a implantação do IFF, quais foram os pontos positivos?

_____

8. Avaliando a implantação do IFF, quais foram os pontos negativos?

_____

9. E pessoalmemte, mudou alguma coisa para o Sr.(a) ou para sua família?

( ) Sim. ( ) Não.

10. Se sim, quais foram as mudanças?

_____

11. Para o senhor(a), as oportunidades educacionais para a vizinhança (principalmente para os jovens) após a implantação do IFF?

( ) Melhoraram
( ) Pioraram
( ) Indiferente.

12. O Sr.(a) é o responsável pelo domicílio?

( ) Sim. ( ) Não. Quem é o responsável? _____

13. A sua casa é?

( ) Alugada
( ) Própria, quitada
( ) Própria, não quitada
( ) Cedida/Emprestada
( ) Compartilhada
( ) Outro. Especifique:
_____

14. Há quanto tempo o Sr.(a) mora em Pádua? _____

15. Há quanto tempo o Sr.(a)mora nesta residência? _____

16. Em que cidade o Sr.(a) nasceu?_____

Nesta parte do questionário, as perguntas serão sobre as pessoas que moram nesta casa e que compõem a sua família

17. Quantas pessoas moram nesta casa, incluindo o(a) Sr(a)? _____

Identificação numérica ao membro da família[1]	Qual o grau de parentesco dentro da família?	Qual a idade?	Qual a escolaridade?	Atualmente frequenta a escola?	Faz ou já fez algum curso profissionalizante?	Se sim. Qual?	Se não fez, gostaria de fazer algum curso profissionalizante?	Se sim. Qual?

Nota[1]: O entrevistado será o número 1.

ESCOLARIDADE:

(1) Ensino Fundamental incompleto
(2) Ensino Fundamental completo
(3) Ensino Médio incompleto
(4) Ensino Médio completo
(5) Ensino Superior incompleto
(6) Ensino Superior completo
(7) Curso Técnico
(8) Pós-graduação
(9) Não alfabetizado.

18. No caso de ter alguém fazendo o ensino médio, em qual escola está estudando?

19. ***(No caso da resposta anterior, a escola não for o campus Pádua)***. O Sr.(a) sabe porque não está estudando no *campus* Pádua?

_____
_____

20. Reunindo todos as pessoas que moram na casa, qual a renda total deste domicílio:

( ) Até 1 salário mínimo´(até R$ 998,00)
( ) De 1 a 2 salários mínimos (De $998,00 a $1.996,00)
( ) De 2 a 3 salários mínimos (De $1.996,00 a $2.994,00)
( ) De 3 a 4 salários mínimos (De 2.994,00 a $3.992,00)
( ) Acima de 4 salários mínimos (Acima de $3.992,00).

21. A renda familiar inclui recursos de algum Programa Social?

( ) Sim. Qual? _____E qual o valor? _____
( ) Não.

22. Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Agradeço pela contribuição e sua disposição em me conceder este tempo para a pesquisa.

Observações do entrevistador:

_____

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES E SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Questão	**Objetivo da questão**
1. Nome: 2. Idade: 3. Quanto tempo que você trabalha no *campus* Pádua? 4. O que voce faz no *campus* Pádua? 5. Voce já trabalhou em outro lugar? 6. Qual a sua formação acadêmica?	Qualificar o entrevistado
7. Você nasceu aonde? 8. Atualmente, você mora em qual cidade? Se em Pádua, em qual bairro? 9. Há quanto tempo mora nesta cidade? 10. É sua residência fixa? 11. Mora com a família? 12. Se for em Pádua e não for fixa, com qual frequência você se desloca até sua residência fixa? 13. Voce teve que se mudar para o município de Pádua, por conta do trabalho no IFF? Se sim, veio com a família?	Identificar o fluxo que o entrevistado estabelece no deslocamento para o *campus e* verificar se o entrevistado teve que mudar para Pádua, se fica em Pádua durante o tempo de trabalho diário e depois retorna para outro município.
14. Gostaria que comentasse sobre o trabalho desta escola. Quais os aspectos (positivos e/ou negativos) você destacaria com a implantação desta escola na cidade de Pádua?	Avaliar a **percepção do entrevistado sobreo trabalho do *campus***.
15. Você participa de algum projeto de pesquisa ou de extensão? Se sim, comente sobre ele. Se não, gostaria de participar?	Identificar o envolvimento do entrevistado com atividades que se estendem para além da sala de aula e identificar ações implementadas na relação com a comunidade.
16. Você conhece alguma pessoa de seu bairro envolvida em alguma atividade do *campus* Pádua?	Identificar se as pessoas que moram na comunidade/bairro do entrevistado tem acesso ao *campus*
17. Você sabe se há demanda ou iniciativa da sua comunidade ou bairro em relação ao *campus*?	Identificar se e como a comunidade tem interesse de acessar a escola.
18. Você acha importante a comunidade/bairro interagir com o *campus*, virem ao *campus*?	Identificar a visão do entrevistado na relação escola x comunidade
19. Voce acha que o fato de trabalhar num ambiente educacional, possa ter motivado alguém da família ou mesmo algum conhecido a estudar?	Identificar efeito por trabalhar numa escola
20. Trabalhar numa instituição de ensino, proporcionou alguma mudança em sua vida?	Identificar os possíveis mudanças proporcionados por trabalhar em um equipamento educacional

Fonte: Próprio autor.

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS

Questão	**Objetivo da questão**
1. Nome 2. Idade 3. Quanto tempo que trabalha no *campus* Pádua? 4. O que voce faz no *campus* Pádua? 5. Além das atividades relacionadas a sua função na escola, você participa de alguma atividade no *campus*? 6. Voce já trabalhou em outro lugar? 7. Qual a sua escolaridade?	Qualificar o entrevistado
8. Você mora em qual cidade? Se em Pádua, em qual bairro? 9. Há quanto tempo mora nesta cidade?	Identificar o fluxo que o entrevistado estabelece no deslocamento para o *campus*
10. Você ou alguém da sua família atualmente está estudando? Se sim, aonde e qual curso faz? Se não, teria algum curso que gostaria de fazer? 11. Voce acha que o fato de trabalhar num ambiente educacional, possa ter motivado alguém da família ou mesmo algum conhecido a estudar?	Identificar se há uma maior perspectiva do entrevistado em relação aos estudos, ou mesmo a possibilidade de um transbordamento, por trabalhar numa escola. Identificar efeito por trabalhar numa escola
12. Trabalhar numa instituição de ensino, proporcionou alguma mudança em sua vida?	Identificar os possíveis mudanças proporcionados por trabalhar em um equipamento educacional
13. Você conhece alguma pessoa da sua comunidade ou bairro envolvida em alguma atividade do *campus* Pádua?	Identificar se as pessoas que moram na comunidade/bairro do entrevistado tem acesso ao *campus*
14. Você sabe se há demanda ou iniciativa da sua comunidade ou bairro em relação ao *campus*?	Identificar se e como a comunidade tem interesse de acessar a escola.
15. Gostaria que comentasse sobre o trabalho desta escola. Quais os aspectos (positivos e/ou negativos) você destacaria com a implantação desta escola na cidade de Pádua?	Avaliar a percepção do entrevistado sobre o trabalho do *campus*.

Fonte: Próprio autor.

APÊNDICE H – DADOS DOS ALUNOS MATRICULADOS NO *CAMPUS* SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA DO IFFLUMINENSE EM 2019/1º

Tabela 24: Número de estudantes matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua, por município de moradia – 2019/1º.

Município	Cursos FIC	Cursos Técnicos
Aperibé/RJ	22	43
Cambuci/RJ	0	11
Dirceu Arcoverde/PI	0	1
Estrela Dalva/MG	1	5
Itaocara/RJ	0	49
Itaperuna/RJ	0	1
Miracema/RJ	4	74
Palma/MG	0	4
Pirapetinga/MG	1	17
Rio de Janeiro/RJ	1	0
Santo Antônio de Pádua/RJ	132	245
São Sebastião do Alto/RJ	0	1
Subtotal	161	451
TOTAL	612	

Fonte: Próprio autor a partir dos dados do Registro acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua.

Tabela 25: Número de estudantes matriculados em cursos técnicos no *campus* Santo Antônio de Pádua com moradia no mesmo município, por bairro – 2019/1º.

Bairro	Nº	Bairro	Nº
Aeroporto	1	Gerador	5
Alexis	2	Glória	4
Alphaville	2	Ibitiguaçu	3
Arraialzinho	1	Ibitinema	3
Avenida Souza	1	Lot. Carvalhos	2
Baltazar	3	Marangatú	4
Barro Branco	1	Mirante	9
Beira Linha	10	Monte Alegre	4
Caixa D'água	3	Monte Líbano	3
Campelo	8	Paraoquena	3
Campo Alegre	3	Parque das Aguas	1
Carvalho	6	Recanto das Garças	3
Cehab	13	Santa Afra	1
Centro	7	Santa Cruz	2
Chácara	1	Santa Tereza	1
Chalé	1	São Felix	2
Cidade Nova	41	São João	1
Dezessete	31	São José	3
Dist. Baltazar	2	São Luiz	8
Dist. Campelo	1	Silfer	1
Dist. Monte Alegre	1	Sta Luzia	3
Divinéia	4	Tavares	4
Eccard	5	Vale do Ipê	1
Farol	8	Zona Rural	1
Ferreira	6	Não identificado	3
Gabry	8	Total	245

Fonte: Próprio autor a partir de dados do Registro acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua.

Tabela 26: Número de estudantes matriculados no *campus* Santo Antônio de Pádua, por *renda per capita* - 2019/1º.

Faixa de Renda *per capita*	Curso FIC	Curso Técnico
RP ≤ 0,5 SM	41	140
0,5 < RP ≤ 1 SM	53	153
1 SM < RP ≤ 1,5 SM	28	75
1,5 SM < RP ≤ 2,5 SM	4	33
2,5 SM < RP ≤ 3,5 SM	3	10
RP > 3 SM	1	6
Sem informação de renda	31	34
Subtotal	161	451
TOTAL	612	

Fonte: Próprio autor a partir de dados do Registro acadêmico do *campus* Santo Antônio de Pádua.

Figura 35 Localização de bairros no município de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: *Google Earth*. Acesso em: 02 mai. 2020.

APÊNDICE I – DADOS DOS SEGMENTOS ENTREVISTADOS SEGUNDO LOCAL DE MORADIA

Tabela 27: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos docentes do *campus.*

Docentes				
Nº	**UF/Cidade**	**Microrregião**	**Mesorregião**	**Bairro**
1	ES/Castelo	Cachoeiro de Itapemirim	Sul Espírito-Santense	Exposição
2	ES/Vila Velha	Vitória	Central Espírito-Santense	Aribiri
3	MG/Leopoldina	Cataguases	Zona da Mata	Seminário
4	MG/Leopoldina	Cataguases	Zona da Mata	Jardim Boa Vista
5	MG/Leopoldina	Cataguases	Zona da Mata	Esteves
6	RJ/Aperibé	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
7	RJ/Cambuci	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Floresta
8	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Turf Club
9	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Centro
10	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Jockey Club
11	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Corrientes
12	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Califórnia
13	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Tamandaré
14	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Visconde de Ururaí
15	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Presidente Costa e Silva
16	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
17	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Vinhosa
18	RJ/Niterói	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Fátima
19	RJ/Niterói	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	São Lourenço
20	RJ/Petrópolis	Serrana	Metropolitana do RJ	Simeria/Petrópolis
21	RJ/Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Madureira
22	RJ/Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Barra da Tijuca
23	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Monte Líbano
24	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
25	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	São Luiz
26	RJ/São Fidélis	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Vila dos Coroados
27	RJ/São Fidélis	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Barão de Macaúbas
28	RJ/São Gonçalo	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Arsenal
29	RJ/São João de Meriti	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Vila São João

Fonte: Próprio autor a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas do *campus.*

Tabela 28: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos técnico-administrativos do *campus*.

Técnico-administrativo				
Nº	**UF/Cidade**	**Microrregião**	**Mesorregião**	**Bairro**
1	ES/Bom Jesus do Norte	Cachoeiro de Itapemirim	Sul Espírito-Santense	São Sebastião
2	ES/Cachoeiro de Itapemirim	Cachoeiro de Itapemirim	Sul Espírito-Santense	Alto Amarelo
3	ES/São José do Calçado	Cachoeiro de Itapemirim	Sul Espírito-Santense	Centro
4	ES/São José do Calçado	Cachoeiro de Itapemirim	Sul Espírito-Santense	Sítio São Domingos
5	MG/Governador Valadares	Governador Valadares	Vale do Rio Doce	Vila Rica
6	MG/Juiz de Fora	Juiz de Fora	Zona da Mata	Floresta
7	MG/Santos Dumont	Juiz de Fora	Zona da Mata	Quarto Depósito
8	RJ/Bom Jesus do Itabapoana	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Lia Márcia
9	RJ/Bom Jesus do Itabapoana	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Lia Márcia
10	RJ/Bom Jesus do Itabapoana	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Lia Márcia
11	RJ/Campos dos Goytacazes	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Parque Tamandaré
12	RJ/Cardoso Moreira	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	São Joaquim
13	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Bom Pastor
14	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Roberto Silveira
15	RJ/Itaperuna	Itaperuna	Noroeste Fluminense	Cehab
16	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Boa Vista
17	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	HospitaL
18	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
19	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Boa Vista
20	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
21	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Jardim Beverly
22	RJ/Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Ilha do Governador
23	RJ/Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Metropolitana do RJ	Jardim Guanabara
24	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Mirante
25	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Parque das Águas
26	RJ/Santo Antônio de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Santa Afra
27	RJ/São Fidélis	Campos dos Goytacazes	Norte Fluminense	Centro

Fonte: Próprio autor a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas do *campus*.

Tabela 29: Cidade/UF, microrregião, mesorregião e bairro, segundo moradia dos funcionários terceirizados do *campus.*

Funcionários Terceirizados				
Nº	**UF/Cidade**	**Microrregião**	**Mesorregião**	**Bairro**
1	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Vista Alegre
2	RJ/Miracema	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Caloi
3	RJ/São José de Ubá	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Zona Rural
4	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Aeroporto
5	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Av. Souza
6	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Beira Rio
7	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Beira Rio
8	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Carvalho
9	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Carvalho
10	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
11	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Centro
12	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
13	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
14	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
15	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
16	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Cidade Nova
17	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Dezessete
18	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Dezessete
19	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Dezessete
20	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Dezessete
21	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Distrito Monte Alegre
22	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Farol
23	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Farol
24	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Parque das Águas
25	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Parque das Águas
26	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Salgueiro
27	RJ/Sto. A. de Pádua	Sto. A. de Pádua	Noroeste Fluminense	Salgueiro

Fonte: Próprio autor a partir dos dados fornecidos pela Diretoria Administrativa do *campus.*